

A TEORIA GEOGRÁFICA NA COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS DE GEOGRAFIA¹

Anna Maria Kovacs Khaoule²
Diego Pinheiro Alencar³

RESUMO

A geografia desde seus primórdios científicos busca uma análise espacial considerando as conexões entre os fenômenos e a relação dos fenômenos gerais e particulares. A contemporaneidade, também conhecido como período técnico-científico-informacional, as diversas espacialidades apresentam cada vez mais possibilidades de conexão. As instituições educacionais (escolas, universidades, dentre outros) inseridos nesse contexto têm suas dinâmicas internas influenciada por entidades externas, a exemplo das políticas públicas, contextos culturais, organizações econômicas, entre outras. O profissional docente em geografia deve desenvolver em sua formação condições de leitura e interpretação do espaço geográfico, uma vez que o mundo em que o aluno vive interfere diretamente no contexto educacional. O estágio supervisionado na formação de professores de geografia é um momento propício ao desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que é possível analisar nesse contexto as relações socioespaciais no ambiente escolar, articuladas aos conhecimentos geográficos e saberes didáticos. Por outro lado, os paradigmas que permeiam o estágio supervisionado nas licenciaturas, por décadas, estão pautados em diretrizes técnicas e instrumentais (o estágio como momento da prática). Para a efetivação da proposta, o estágio supervisionado não deve limitar seu campo de abordagem às perspectivas tecnicistas do ensino, tendo em vista que a complexidade espacial têm interferência direta na realidade escolar. É necessário que as ações realizadas nesse contexto se embasem na perspectiva da teoria geográfica, é ela que possibilita a compreensão da totalidade do fenômeno. O estágio supervisionado se apresenta como momento privilegiado para a articulação da teoria e prática, o que implica que os elementos didáticos pedagógicos devem ser considerados sob a ótica dos conhecimentos disciplinares. Enfim, o artigo em questão se caracteriza como uma proposta para o desenvolvimento de estágio supervisionado em geografia com potencialidade a desenvolver tanto habilidades didáticas, quanto condições de entender as dinâmicas socioespaciais contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE

Geografia. Estágio Supervisionado. Formação de professores. Teoria Geográfica.

¹ Os dados e a argumentação apresentada neste artigo está vinculada ao relatório final do projeto de pesquisa PRP/UEG coordenado pela profa. Anna Maria Kovacs Khaoule, com a colaboração do profº. Diego Pinheiro Alencar e Profº. Euzebio Fernandes de Carvalho, publicado no ano de 2015, (Perspectivas para uma nova concepção de estágio na formação de professores de geografia).

² Professora da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Porangatu; doutoranda do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFG – Goiânia. E-mail: annamariakk@gmail.com

³ Professor da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Porangatu; doutorando do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFG – Goiânia. E-mail: diegopinheiroalencar@yahoo.com.br

Introdução

A formação de educadores tem provocado, nas últimas décadas, inúmeros questionamentos e investigações sobre os caminhos e procedimentos que contribuam para uma formação sólida ao exercício docente a partir da problemática relação de desarticulação entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2004). Considerar as propostas que promovem o estágio como um espaço de reflexão e que agrega orientações e procedimentos capazes de superar a desarticulação entre teoria e prática no estágio supervisionado.

Superar essa desarticulação implica em responder algumas questões: Quais as bases teóricas que o fundamentam a proposta de estágio que defendemos? Qual encaminhamento teórico-metodológico pode contribuir para equacionar a problemática desarticulação entre teoria e prática? Como fazer do estágio um espaço de reflexão e formação da identidade profissional? Como compreender a complexidade dos processos educacionais no estágio, a partir da teoria geográfica? Como articular as relações sociais cotidianas com a totalidade socioespacial contemporânea?

As análises e proposições dialogam com a pesquisa investigação-ação colaborativa⁴. Nessa abordagem a formação é compreendida como um processo permanente e de construção coletiva, sendo a investigação auto reflexiva, ou seja, que propicia o entendimento das práticas, da sua racionalidade e das situações nas quais estas estão inseridas. A pesquisa, assim entendida, parte da prática, com o objetivo de retornar a ela, qualificando-a. Integra num mesmo processo, a produção de teoria e prática docente. (ROSA, 2003).

O debate interdisciplinar contribui para compreender a formação docente na perspectiva espaço-temporal. Essa relação induz pensar a relação ensino e aprendizagem em uma dimensão de totalidade, a partir do entendimento que os sujeitos participantes desse processo estão situados em contextos espaciais heterogêneos, bem como em momentos histórico-culturais. Na contemporaneidade, pensar as dinâmicas escolares remete-se à considerar as dinâmicas capitalistas, uma vez que de modo geral, os jovens alunos estão inseridos em realidades socioespaciais complexas (CHAVEIRO, 2011; 2014). Nesse sentido, defende-se a ideia que o estágio supervisionado em geografia deve discutir e problematizar como as relações sociais se estabelecem dialeticamente no espaço e no tempo.

⁴ Essa foi a metodologia da pesquisa que dialoga com esse artigo referida no título desse artigo como nota de rodapé

Estágio supervisionado: concepções, limites e possibilidades

As concepções que caracterizam as atividades de estágio apresentam-se as fundamentadas no referencial de Pimenta e Lima (2004) que apontam três perspectivas de práticas no estágio. A prática de imitação de modelos, a prática como instrumentalização técnica, e movimento recente que aponta para a formação pautada pela racionalidade crítico-reflexiva, assinala em seus pressupostos teóricos o paradigma do professor reflexivo ou professor pesquisador. Destaca-se que as perspectivas ancoradas na prática modelar e na perspectiva técnica muito frequentemente geram a dissociação entre teoria e prática. Isso ocorre porque os elementos que sustentam uma interpretação significativa estão, fundamentados em conhecimentos científicos, fato que parece não ser relevante nesses modelos.

Tradicionalmente, o estágio volta-se para o aprender do trabalho docente, limita-se, muitas vezes, ao que ao que Pimenta e Lima (2004) denominaram de “prática modelar”, ou seja, a prática como imitação de modelos caracteriza-se pelo modo tradicional de atuação docente, considera a realidade como imutável e não valoriza a formação intelectual, gera conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais. O estágio nessa perspectiva se reduz a observar e imitar modelos sem proceder a uma análise crítica legitimada na realidade social em que o ensino processa (PIMENTA; LIMA, 2004).

A concepção de prática como instrumentalização técnica consiste na crença de que o conhecimento de princípios e técnicas científicas garante uma boa prática do professor no momento da realização do estágio. Nessa perspectiva o estágio fica reduzido à hora da prática, ao como fazer as técnicas a ser empregadas em sala de aula. Não possibilita que se compreenda o processo de ensino na sua totalidade, pois gera um distanciamento do trabalho docente e do que ocorre nas escolas, não estabelecem uma articulação entre conteúdos (teorias) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. Essa perspectiva gera uma negação da didática sendo substituída por uma crítica vazia a escola (PIMENTA; LIMA, 2004).

As perspectivas ancoradas na racionalidade técnica, bem como na prática modelar, favorecem a dissociação entre teoria e prática, impactando diretamente as atividades do estágio. Para fazer frente a esta dissociação, é importante evidenciar que os elementos que sustentam uma interpretação reflexiva devem estar ancorados em conhecimentos científicos,

ou seja, deve ser considerada a teoria geográfica, e não apenas uma didática das técnicas e metodologias. Vejamos por exemplo, como esta racionalidade técnica evidencia-se no entendimento da distribuição da carga horária do estágio.

Atualmente, as atividades do Estágio Curricular Supervisionado devem totalizar 400 horas ao longo dos dois últimos anos da licenciatura. A divisão dessa carga horária ocorre de forma etapista⁵, expressa pela divisão em etapas que se sucedem (observação, semirregência, regência e projetos), influenciada pela perspectiva tecnicista. Ela favorece a ilusão de uma sequência rígida e natural de etapas que não podem ser alteradas ou desenvolvidas concomitantemente, por exemplo. Esta rigidez pode facilmente resultar numa prática alienada que, além de não passar pela reflexão teoricamente orientada, facilitaria a fraude no estágio. Valoriza-se em excesso a burocracia, evidenciada pela grande produção de documentos (fichas ou formulários), acreditando que isso, simplesmente, contribui para um estágio sem fraude.

Por conta da divisão em etapas rígidas, com o passar dos anos, os professores orientadores tendem a executar o trabalho de orientação do estágio também de forma mecânica, o que compromete a criatividade e a inovação, tão necessárias na formação de formadores.

A concepção tecnicista do estágio parte do pressuposto que a carga horária em sala de aula, para as orientações coletivas do estágio são dispensáveis, bastando para seu cumprimento os encontros individuais entre orientadores e estagiários na escola campo. Não considerar a necessidade de uma carga horária presencial e coletiva para o estágio, é, portanto, uma compreensão que fortalece a dicotomia entre teoria e prática. A leitura, o estudo, a reflexão, o entendimento crítico do processo de ensino/aprendizagem são negligenciados em função da simples execução do conteúdo.

⁵ Os dados e a argumentação apresentada neste parágrafo está vinculada ao projeto de pesquisa PRP/UEG de autoria da profa. Anna Maria Kovacs Khaoule publicado no ano de 2013, (Ensino e Práticas Docentes no Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual De Goiás), posteriormente a mesma pesquisa foi publicada no formato de artigo referenciado no final dessa citação. Para compreender a concepção de estágio presente nos cursos de licenciatura da UEG – Câmpus Porangatu foram analisadas as atividades de estágio considerando as seguintes dimensões estruturais: 1) o cronograma e programação anual do estágio; 2) a obrigatoriedade da realização do estágio na cidade sede da Unidade Universitária; 3) o perfil do aluno da UEG/UnU-Porangatu; 4) a carga horária de orientação do estágio; 5) a fraude, o controle e o registro da frequência; 6) a institucionalização do estágio; 7) a exploração do estagiário; 8) a identidade do professor; 9) a reprovação; 10) a base teórica e epistemológica do estágio; 11) o espaço coletivo para discussão do estágio e 12) o estágio em forma de projeto (CARVALHO;KHAOULE, 2013, p.92).

Entendemos que o momento de orientação do estágio não deve prescindir de uma reflexão encaminhada coletivamente. A orientação não se limita a conhecimentos didático-pedagógicos para se ministrar conteúdos, deve-se refletir sobre a importância desses conhecimentos, suas dimensões práticas, sobre suas bases epistemológicas etc. O estágio não pode ser pensado somente como execução, mas também como investigação e produção de conhecimento sobre o conteúdo, sobre o ensino/aprendizagem, sobre o relacionamento das pessoas envolvidas, ou seja, sobre todas as dimensões envolvidas.

O paradigma⁶ do professor reflexivo, atualmente, é um dos conceitos mais utilizados nas tendências e propostas de formação de professores. No entanto, sua apropriação indiscriminada e o desconhecimento de suas origens e dos contextos de sua criação configuram-se em ímpetos que podem banalizar a perspectiva da reflexão. O Estágio Curricular Supervisionado na perspectiva reflexiva e crítica pode se constituir como um espaço de reflexão e formação da identidade ao promover aos alunos o embate das experiências vividas. Valer-se da reflexão para formar professores, não significa apropriar-se apenas das teorias, mas submeter à realidade a uma práxis, a uma atividade em que ação e reflexão operam ao mesmo tempo. Caminhar na perspectiva da práxis significa caminhar norteado pelas teorias e pela consciência de que ela é determinante da práxis (BARREIRO; GEBRAN, 2006). A proposta que se segue, consiste em apresentar uma agenda de pesquisa que valoriza aplicação da teoria geográfica no estágio de formação docente em geografia.

Análise espacial no estágio supervisionado

Desde de a institucionalização da geografia enquanto ciência, a análise articulada entre diferentes elementos se fez presente, a exemplo das contribuições de Humboldt e Ritter (GOMES, 1996), em que os fragmentos do espaço não se explicam isoladamente. Ao expor *O Princípio da Geografia Geral*, La Blache deixa relação entre o global e o local, ao afirmar que “qualquer que seja a fração da Terra que estude, ele não pode nela se fechar. Um elemento geral se introduz em todo estudo local (La Blache, 1896, p. 47)”. Os paradigmas contemporâneos da geografia, pautados no materialismo histórico dialético nos apresentam uma noção de totalidade socioespacial, a exemplo do estudo de Lefebvre (2009), que entende primeiro entende as dinâmicas espaciais orientadas por níveis e dimensões indissociáveis (Global, Intermediário e privado/local).

⁶ O conceito de paradigma assume um significado epistemológico e é usado em diversas acepções. Uma delas define-o como “constelações de crenças comungadas por um grupo”, ou seja, o conjunto das teorias, valores e das técnicas de pesquisa de determinada comunidade científica (ABBAGNANO, 2012, p.864).

As perspectivas de unidade terrestre e totalidade espacial são pertinentes para analisar o processo de formação de professores no estágio supervisionado. Predominantemente, o campo de estágio ocorre nas escolas públicas. O entendimento dessas espacialidades não se faz possível desvinculado de conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que variam em níveis e dimensões de análise. O entendimento da realidade escolar perpassa desde a vida cotidiana dos alunos às políticas governamentais que permeiam a educação.

A discussão apresentada encaminha compreender o problema da relação teoria e prática, a partir da complexidade das relações sociais que envolvem o sistema educativo. Percebe-se a importância de se compreender o ambiente escolar por meio de um conhecimento científico relacionado às práticas cotidianas (micro e macro), oportuniza, assim, entender os múltiplos condicionantes que atuam na organização dessa espacialidade⁷.

A proposta que ora se apresenta expõe uma racionalidade para o estágio supervisionado, baseado na perspectiva crítica, reflexiva e investigativa, devendo partir da leitura espacial do ambiente escolar e das relações sociais dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Dessa forma, entender a realidade cotidiana possibilita a reflexão da escola englobando a totalidade socioespacial. Essa referência epistemológica da geografia tem princípios norteadores que articulam as relações das espacialidades formativas, escola e universidade, a partir das contradições e multiplicidades sociais, elementos indicados por Massey (2009) como fundamentais para a compreensão das espacialidades contemporâneas.

Souza (2013) aponta a importância de estruturar a análise sócio-espacial a partir de elementos teóricos, metodológicos e conceituais. Nessa perspectiva, o autor utiliza a linguagem metafórica para abordar a questão, dizendo que:

Se pensarmos que, para elucidar a realidade, precisamos erguer “edifícios” que nos permitem enxergar mais e melhor, podemos entender os conceitos como os ‘tijolos’; a teoria como sendo ‘tijolos’ com ‘argamassa’, já assentados, formando um todo coerente; e o método como sendo a maneira

⁷O problema da relação teoria-prática não pode ser resolvido a partir de um projeto no qual se conceba que a realidade – a prática – é causada pela aplicação ou pela adoção de uma teoria, de uns conhecimentos ou dos resultados da pesquisa [...]. O sistema educativo como complexo de pessoas que trabalham nele, que vivem nele, que esperam dele, como um emaranhado de relações pessoais, de relações com o mundo externo, com a realidade econômica, social e cultural, como aparelho institucional regido por uma cultura própria e por normas externas não pode ser entendido, nem dirigir-se apoiado na crença de que as teorias determinam e dirigem a realidade. A ideia de sustentar uma prática em uma teoria suporia toda uma ruptura na forma de entender a realidade, nas representações e nas expressões concretas que adota, em relação ao que foi a prática até este momento. Se tal proposição fosse possível, ao menos a prática existente, tal como chegou até nós, deveria ser explicada por outros esquemas, pela ação de outros mecanismos, pelo efeito de outras determinações, posto que é evidente que o que até agora conhecemos como realidade é um resultado da interação de múltiplas forças e condicionamentos, mas não é o efeito da aplicação de teorias científicas concretas ou, ao menos, não é apenas, nem fundamentalmente, o resultado dessa aplicação (SACRISTAN 2009 p. 28 e 29).

de ‘assentar os tijolos’ [...] Se os conceitos são nossas ferramentas, precisamos, para o complexo trabalho da pesquisa sócio-espacial, nos valer de toda a nossa ‘caixa de ferramentas’ [...] Por certo que dominar os princípios de cada ‘ferramenta’ não será, ainda, garantia de sucesso na pesquisa. Mas, sem isso, o fracasso estará pré-programado. (SOUZA, 2013, p. 9 -11)

A metáfora apresentada denota a importância da compreensão dos métodos e metodologias da geografia para compreender as dinâmicas espaciais. Nesse sentido, para o entendimento da escola vinculada à totalidade espacial se faz necessários elementos epistêmicos da geografia, conforme se seguem na proposta.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA	MOMENTO	AÇÕES	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES	AVALIAÇÕES	C.H.	QUANTIDADE DE ENVOLVIDOS
	Estágio I	DIAGNOSE	Estágio de Observação, diagnose e vivência	Diário de Campo (DC); projeto de estágio; relatórios/relatos de experiências	100h	Por escola- campo
	Estágio II	PROJETO DE ESTÁGIO	Estágio de Participação (monitoria escolar e docente)	DC; avaliação do supervisor e orientador, orientação na produção do artigo, comunicação oral (Qualificação do Projeto de Estágio no Seminário Interno), relato de experiência/ produção de pré textual (versão preliminar do artigo)	100h	Dupla
	Estágio III		Estágio de reflexão, ação e intervenção (regência e P.I.P.)	DC; Avaliação do Supervisor e Orientador, relato de experiência e orientação na produção do artigo	100h	Dupla
	Estágio IV	TCE	Produção de texto acadêmico, reflexivo, investigativo e propositivo.	Artigo científico (relato de experiência) comunicação oral (defesa do Projeto de Estágio no Seminário Interno)	100h	Dupla

Quadro 01. Proposta de estruturação do Estágio Supervisionado em Geografia

Elaboração: Anna Maria Kovacs Khaoule, Diego Pinheiro Alencar e Euzébio Fernandes de Carvalho

O quadro 01 nos direciona a uma proposta geral para o Estágio Supervisionado em Geografia, a partir de quatro ciclos de atividades, que se articulam entre si. Os ciclos serão compostos por atividades de pesquisa/diagnóstico, participação, ação, intervenção e produção.

As atividades do ciclo I (Estágio I) envolve o mapeamento da realidade escolar para levantamento de dados que deverão compor a problemática. Essa atividade deverá ter como referência a metodologia da pesquisa qualitativa. Deverá compor o projeto de estágio do aluno além da pesquisa realizada na escola, o planejamento sistematizado das atividades com cronograma e proposta de intervenção que serão realizadas no decorrer do estágio. Neste ciclo é fundamental identificar uma problemática vinculada às demandas da escola campo, no qual será, posteriormente, desenvolvido o projeto de intervenção pedagógica no qual serão abordados aspectos socioespaciais da realidade escolar. Nesse momento, se expõem aspectos

vinculados à capacidade de reflexão por parte dos alunos. Nota-se a possibilidade de aproximação da relação escola-universidade.

Em seguida o estagiário deverá desempenhar atividades do ciclo de participação (Estágio II), de ação e intervenção (Estágio III). As atividades de participação são aquelas atividades de maior aproximação da profissão e da rotina docente, serão realizadas no espaço da sala de aula (monitoria docente) e também no espaço da escola - monitoria escolar. A ação e intervenção sugere que o estagiário deverá operacionalizar uma atividades de ensino propriamente ditas e a intervenção pedagógica, uma oficina de ensino ou algo semelhante. Esta deverá ser previamente planejada e deverá considerar uma rede de conceitos geográficos acompanhada das categorias de análises pertinente a cada proposta de intervenção.

A seguir serão expostos quadros organizacionais referentes a cada ciclo de atividades proposto para o Estágio Supervisionado na licenciatura de geografia

Estágio I - Diagnose				
OBJETIVO GERAL	Definir o problema que norteará o estágio investigativo, a partir da realidade socio-histórico-cultural da escola campo e dos agentes sociais envolvidos em seu contexto.			
DIAGNOSE	AÇÕES	DETALHAMENTO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	C. HORÁRIA
	Caracterização Espacial	Disposição de infraestrutura, acessibilidade às estruturas, presença de instrumentos tecnológicos. As diferentes dimensões de organização do processo educacional (Dimensões Macro e Micro).	Analisar a estrutura física da escola para identificar os potenciais e limites para a realização das atividades de estágio; Problematicar as questões estruturais que permeiam a realização do estágio.	10h
	Análise Documental	PNE (Plano Nacional de Educação); PPP (Projeto Político Pedagógico); PDE (Projeto de Desenvolvimento Escolar); Regimentos Internos; Plano Curricular de Ensino de Geografia.	Problematicar a relação entre a proposição e as ações realizadas na/da escola	10h
	Vivências das relações socioespaciais	Observar como se articulam os agentes sociais locais envolvidos na organização do espaço intraescolar (secretaria, direção, coordenação, serviços gerais, biblioteca, dentre outros). Compreender os impactos das ações desenvolvidas pelos agentes sociais globais na realidade cotidiana*.	Compreender a prática educacional a partir da totalidade das relações socioespaciais, compreendendo a ação dos agentes globais e locais.	10h
	Observação e reflexão teórico/prático	Observação e análise das salas de aula, relação espaço x aluno / espaço X professor), relações humanas (professor x aluno / aluno x aluno / aluno x comunidade); desvio de função; metodologias de ensino (uso das tecnologias e diferentes linguagens); cultura infanto-juvenil etc.	Compreender as relações entre teoria e prática da cultura escolar; Analisar e refletir a relação teoria e prática a partir das metodologias de ensino utilizada pelo professor supervisor.	10h
	Caracterização da rotina pedagógica	Planejamentos (dia de trabalho coletivo, planejamento quinzenal), reuniões e conselhos (escolar, classe, de pais etc), <u>coordenação pedagógica; laboratórios; biblioteca</u>	Compreender a organização e planejamento curricular, institucional e dos professores	10h
	Contextualização social, econômico e cultural	Perfil sócio-econômico dos estudantes; localização contextualizada da escola; histórico da escola; IBGE; Plano <u>Diretor do Município; Fundeb.</u>	Conhecer o perfil sócio-econômico dos estudantes que a escola atende. Compreender a inserção da escola-campo na totalidade espacial.	10h
	Sistematização, análise e mapeamento dos dados e redação do projeto de estágio do aluno	Apresentação: o quê (tema,objeto); para quê (objetivos); por quê (Justificativa); revisão bibliográfica do tema; Referenciais teóricos (teoria; conceitos;categorias) Referenciais metodológicos/metodologia (abordagens; procedimentos; técnicas). Plano de trabalho (cronograma; Projeto de <u>intervenção Pedagógico</u>)	Desenvolver habilidades cognitivas/organizacionais/tecnicas/acadêmicas por meio de metodologias de pesquisa científica.	40H

Quadro 2 – Estágio I: diagnose

Elaboração: Anna Maria Kovacs Khaoule, Diego Pinheiro Alencar e Euzébio Fernandes de Carvalho

O Quadro 2 apresenta um desdobramento do ciclo denominado de diagnose. Tradicionalmente esta etapa se caracteriza por atividades vinculadas à descrição, do quantitativo de aparelhos, estrutura física da escola, bem como do perfil dos profissionais da escola. Na proposta atual, a partir dos referenciais teórico-epistemológico da geografia, busca-se abordar elementos para a efetivação de uma descrição densa do ambiente escolar. Observa-se que em suas diferentes correntes do pensamento geográfico, Desde os paradigmas clássicos

da ciência geográfica, com o desenvolvimento das monografias urbanas e regionais (MONBEIG, 1943) aos expoentes críticos da geografia radical, que analisam os níveis e dimensões das relações socioespaciais (LEFEBVRE, 2009), contribuem para entender a ação dos agentes sociais em sua totalidade espacial.

Nesse momento do estágio, os alunos estagiários serão instigados a duas atividades distintas. Primeiro, na observação e descrição das relações sociais e da estrutura física e organizacional da escola campo. Essa atividade articula-se com a leitura de textos científicos e normativos, bem como a coleta de dados primários e secundários, referentes ao processo mencionado. Esse procedimento possibilita a compreensão da complexidade das relações de dominação expostas nas instituições de ensino, concebida a partir da perspectiva da escala de análise, conforme apontado por Castro (2006) em que “*A escala é, na realidade, a medida que confere visibilidade ao fenômeno*” (p. 123).

Estágio de Participação	Atividades	Descrição	C.H.	QTD de envolvidos	Avaliação	Semestre
	Monitoria Escolar	Participação nos projetos e atividades pedagógicas e culturais da escola-campo	30h	grupo	Por parte do professor orientador: Registros no Diário de Campo e Comunicação oral/relato de experiência/artigo científico; Por parte dos profissionais da escola campo: professor supervisor e coordenador pedagógico; Por parte dos estagiários: auto avaliação.	Estágio II
Monitoria Docente	Vivências no ambiente de ensino/aprendizagem e na rotina docente (auxiliar o professor dentro da sala de aula; contribuir para o planejamento das aulas; pesquisa e elaboração de material didático, elaboração e correção de avaliações; produção dos registros escolares/diários do professor).	70h	Individual ou dupla			
Objetivo	Inserir o estagiário nas atividades escolares (projetos e atividades da escola), e atividades docentes (rotina escolar e nas práticas docentes)					

Quadro 03. Estágio II: Estágio de participação

Elaboração: Anna Maria Kovacs Khaoule, Diego Pinheiro Alencar e Euzébio Fernandes de Carvalho

Neste ciclo os estagiários saem da condição de observadores, participando efetivamente das relações sociais desenvolvidas na escola campo. A participação pressupõe uma aproximação da profissão, da rotina docente, serão realizadas no espaço da sala de aula (monitoria docente) e também no espaço da escola (monitoria escolar). É pertinente que o estagiário vivencia a profissão assumindo a função de monitor, Aquele que atua como auxiliar do professor junto à classe, elabora material didático, corrige tarefas, esclarece dúvidas, etc.

Observa-se aqui, a pertinência da proposta de Massey (2009) que aborda que a política do espaço só ocorre a partir das relações interpessoais. Tomemos então a espacialidade da sala de aula, a partir das relações interpessoais dos jovens alunos. O

conhecimento dessas relações em uma escala micro-local contribui na superação dos paradigmas tradicionais do ensino, baseados em modelos de reprodução metodológicos.

A observação dos hábitos sociais dos professores e alunos possibilita uma antecipação sobre a função e o papel que envolve a profissão docente. Nota-se a pertinência de problematizar determinadas ações, no intuito de potencializar questões a fim de desenvolver conceitos a partir das práticas sociais cotidianas. Nesse ciclo não significa que o aluno estagiário cessou a atividade de reflexão sobre o espaço escolar em suas múltiplas dimensões, uma vez que a reflexão faz parte de um processo contínuo, do processo identitário do profissional.

QUADRO 4 – ESTÁGIO III: ESTÁGIO DE REFLEXÃO, AÇÃO E INTERVENÇÃO

	ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	C.H.	AVALIAÇÃO	OBJETIVOS	BIMESTRE
Estágio de Reflexão, Ação e Intervenção	Sequencia curricular (Regência)	Atividades em sequência ao currículo escolar: planejamento (planos de aulas, produção de material didático, seleção de recursos metodológicos).	40h	Por parte do professor orientador: Registros no Diário de Campo e Comunicação oral /relato de experiência; avaliação de conhecimentos e habilidades relativas aos conteúdos e metodologias.	Vivenciar a rotina aulística estabelecida no planejamento escolar em relação aos conteúdos escolares, valorizando os conhecimentos disciplinares específicos	Estágio III
	Intervenção Pedagógica	Atividade autônoma em relação ao currículo: minicursos, oficinas, palestras, aula de campo e outras intervenções didáticas pensadas a partir das demandas sociais e pedagógicas da escola campo.	60h	Por parte do professor supervisor: avaliação de conhecimentos e habilidades relativas aos conteúdos e metodologias. Por parte dos estagiários:	Desenvolver a ação/reflexão a partir de um projeto de ensino (oficinas, aulas de campo, minicursos, dentre outros).	
Quantidade de Envolvidos		Dupla				

QUADRO 4 – Estágio III: ESTÁGIO DE REFLEXÃO, AÇÃO E INTERVENÇÃO

Elaboração: Anna Maria Kovacs Khaoule, Diego Pinheiro Alencar e Euzébio Fernandes de Carvalho

No ciclo III, os alunos estagiários deverão efetivamente realizar ações de ensino. Deverão ser inseridos o processo do ensino e aprendizagem a partir de atividades em sequência ao currículo escolar. A ação e intervenção sugere que o estagiário assuma, acompanhado do professor orientador (professor da IES) e do professor supervisor (professor da escola campo), atividades de ensino propriamente ditas. Na intervenção pedagógica, uma oficina de ensino ou algo semelhante deverá dar ao estagiário maior autonomia em relação ao currículo escolar, conteúdo e a metodologia. Essa ação deverá ser previamente planejada previamente, projeto de intervenção pedagógica/projeto de ensino que deverá ser referenciada por categorias de análises e uma rede de conceitos geográficos.

Objetiva-se que este momento da formação venha a tona a reflexão sobre a totalidade dos saberes e conhecimentos, o ciclo experiencial mapeado na diagnose e no ciclo de participação possibilita aos estagiários, o planejamento de ações que ultrapasse os paradigmas tradicionais, ainda muito presentes nas escolas brasileiras. Que a vivência percorrida até então, a rede de conhecimentos e saberes associados à reflexão e a orientação sustente uma proposta de ação/ensino pelos estagiários que privilegie a reflexão de modo que articule teoria e prática, conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, os conceitos científicos e conceitos cotidianos.

Esse ciclo se constitui em elemento fundamental na formação docente, pois, fecha o ciclo de atividades no espaço da escola campo e, de modo geral, se caracteriza enquanto o primeiro contato efetivo com a profissão. Torna-se importante destacar a importância dos saberes disciplinares abordados na universidade, para o desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógico que contemple as demandas socioespaciais, em outras palavras, a partir do “olhar geográfico” dos alunos estagiários (GOMES, 1996).

No quadro IV, apresenta-se o último ciclo de atividades do estágio. Nesse momento da formação o fechamento das atividades que se articulam a pesquisa, o conhecimento científico, os saberes, as práticas realizadas e reflexão em torno dessas dimensões. Caracteriza-se pelo o momento da produção do artigo final / Trabalho de Conclusão de Estágio (TCE).

	DETALHAMENTO	OBJETIVOS	Momento
ESTRUTURA	Tema / assunto (do que se trata, origem da idéia, natureza, campo abrangido)	Estruturar e validar a argumentação científica	Estágio IV
	Problema (pergunta que conduz a pesquisa)		
	Objetivo (o que se pretende alcançar)		
	Metodologia (como fazer)		
	Justificativa (relação do tema com o contexto do curso)	Ler, fichar e elaborar um texto apresentando relação dessas obras para seu trabalho	
	Revisão bibliográfica (teoria, metodologia e literatura que abordou o tema)	Sistematizar a experiência do estágio de forma a articular todas as etapas	
	Desenvolvimento e conclusão da argumentação	Publicar e divulgar as experiências do estágio	
	Revisão ortográfica e a formatação		
Forma de AVALIAÇÃO		Artigo científico a ser submetido à apresentação em evento/publicação	
Quantidade de ENVOLVIDOS		Individual ou dupla	
Carga horária		100h	

QUADRO 05: ESTÁGIO IV: PRODUÇÃO FINAL

Elaboração: Anna Maria Kovacs Khaoule, Diego Pinheiro Alencar e Euzébio Fernandes de Carvalho

As atividades desenvolvidas nos ciclos mencionados se estruturam e se desdobram em formato de artigo científico. Cabe, no entanto, aos professores orientadores do estágio não limitar a orientação do estágio elementos tecnicistas. Entende-se que o estágio supervisionado nas licenciaturas deve superar apenas o fazer pedagógico, constituindo-se enquanto campo de pesquisa (KHAOULE, 2008).

O princípio que defendemos é que as diferentes licenciaturas devem fazer a leitura das relações sociais e didáticas a partir dos seus paradigmas epistemológicos. As ferramentas metodológicas, bem como as diferentes perspectivas teóricas contribuem diretamente para uma leitura densa da espacialidade escolar. A proposta de resultado final, materializada em artigo científico, induz aos alunos estagiários entender as relações escolares a partir da essência do processo.

Considerações Finais

A sistematização teórico-metodológico para o estágio de licenciatura em geografia proposto a partir da teoria geográfica tem potencialidades para promover o encontro entre a teoria e a prática, qualificando o desenvolvimento das atividades, nesse contexto da formação. Tal proposta implica na superação da perspectiva burocrática e instrumental, que, de modo geral, ainda estruturam o estágio supervisionado docente.

O desenvolvimento de bases teóricas e epistêmicas para o estágio tem potencialidades para contribuir em uma formação docente que articula os conhecimentos disciplinares e pedagógicos. Partindo do saber geográfico, torna-se possível o desenvolvimento de uma análise complexa na formação de professores envolvendo os processos educativos e dinâmicas espaciais que envolve escola básica. Para tanto é salutar considerar os sujeitos e agentes envolvidos na produção e organização dessa espacialidades. Essa proposta contribui na formação de um profissional crítico e reflexivo em relação às dinâmicas sociais. Entender a totalidade espacial corrobora na compreensão dos sujeitos, processos e estrutura (físicas e burocráticas) que permeiam as instituições de ensino contemporâneas.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6ª ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2012.

- BARREIRO, Iraíde M. de Freitas; GEBRAN, Raimunda A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- CHAVEIRO, Eguimar Felício. *Dizibilidades literárias: a dramaticidade da existência nos espaços contemporâneos*. Revista Geograficidade, vol. 5, n.1, 2015.
- GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- KHAOULE, Anna Maria Kovacs. *Projetos de Ensino: contribuições para a formação de professores*. Goiânia, 2008. 170 p. Dissertação de Mestrado em Geografia. Instituto de Estudos Sócioambientais (IESA). Universidade Federal de Goiás.
- LA BLACHE, Vidal. Os Princípios da Geografia Geral. In HAESBAERT R., NUNES PEREIRA S., RIBEIRO G. (dir.), 2012, *Vidal, Vidais: textos de Geografia Humana, Regional e Política*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012.
- LEFEBVRE, Henri. *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política de espacialidade*. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MONBEIG, Pierre. *O estudo geográfico das cidades*. Boletim Geográfico. Rio de Janeiro: IBGE, ano 1 N° 7, p. 7 – 29, 1943.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, M^a Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma CHAVEIRO, Eguimar Felício. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundo em conflitos. In: CAVALCANTE, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de. *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.
- Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In TIBARA, Elianda; CHAVES, Sandramara (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SACRISTÁN, Gimeno J. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.