

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
MESTRADO EM GEOGRAFIA

**A COMPREENSÃO DOS DESAFIOS DOCENTES NA FORMAÇÃO  
INICIAL EM GEOGRAFIA ATRAVÉS DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO**

**AMANDA DE CASTRO LIMA**

Nova Iguaçu/RJ  
2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**A COMPREENSÃO DOS DESAFIOS DOCENTES NA FORMAÇÃO  
INICIAL EM GEOGRAFIA ATRAVÉS DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO**

AMANDA DE CASTRO LIMA

*Sob a orientação da Professora*

Dr<sup>a</sup>. Edileuza Dias de Queiroz

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Nova Iguaçu/RJ  
2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL732c  
c      Lima, Amanda de Castro, 1996-  
A compreensão dos desafios docentes na formação  
inicial em Geografia através do Estágio  
Supervisionado / Amanda de Castro Lima. - Engenheiro  
Paulo de Frontin, 2023.  
86 f.

Orientadora: Edileuza Dias de Queiroz.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Geografia, 2023.

1. Estágio Supervisionado. 2. Formação inicial  
docente. 3. Desvalorização docente. 4. Licenciatura em  
Geografia. 5. Práxis. I. Queiroz, Edileuza Dias de,  
1967-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia III.  
Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 96/2023 - IGEO (11.39.00.34)

Nº do Protocolo: 23083.077511/2023-47

Seropédica-RJ, 24 de novembro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

AMANDA DE CASTRO LIMA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Geografia**, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/11/2023.

Edileuza Dias de Queiroz - (Dr<sup>a</sup>). UFRRJ

(Orientadora, Presidente da Banca)

Lorena Lopes Pereira Bonomo - (Dr<sup>a</sup>). UERJ

(Membro Externo à Instituição)

Clézio dos Santos – (Dr.). UFRRJ

(Membro Interno)

*(Assinado digitalmente em 25/11/2023 00:25)*

CLEZIO DOS SANTOS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptES (12.28.01.00.00.86)  
Matrícula: ###583#7

*(Assinado digitalmente em 24/11/2023 19:58)*

EDILEUZA DIAS DE QUEIROZ  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PROEXT (12.28.01.16)  
Matrícula: ###65#1

*(Assinado digitalmente em 24/11/2023 15:13)*

LORENA LOPES PEREIRA BONOMO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.297-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **96**, ano: **2023**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **24/11/2023** e o código de verificação: **b10ab76961**

## DEDICATÓRIA

À Ester Ribeiro (*in memorian*) que desde a graduação compartilhava comigo o sonho de realizar esse Mestrado.

Ao meu pai Edson Adriano Lima (*in memorian*), que partiu na semana de minha defesa, mas que me deixou um amor tão intenso e grande, que me deu força para concluir.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus e todas as forças Divinas que cuidaram de mim e, em todas as fases mais intensas desses três anos de formação, sendo iniciada em meio a uma pandemia, me alicerçaram para conseguir concluir.

Agradeço aos meus pais, Adriana e Edson (*in memorian*), e à minha irmã, Isadora, por serem fonte inesgotável de amor e compreensão. Por todo amparo psicológico e material. Eu tenho certeza que esse sonho nunca foi só meu, sempre foi nosso.

Aos meus familiares, em especial, Tia Sueli, Bruna, Ana Paula, Vó Lourdes e Tia Jacy: o amor e a torcida de vocês me motivam.

Aos meus amigos: Ana Carolina Dias, Ana Carolina Miranda, Barbarella, Grazielly, Luana, Mariane, Nathalia e Sabrina. Obrigada pela escuta paciente e atenta. Vocês me ajudaram a segurar o fardo quando eu já não tinha mais forças.

À Ester Ribeiro (*in memorian*), que mesmo em outro plano, cuidou de mim e eu ouvia sua voz me dizendo para continuar.

Ao meu companheiro Victor que comemorou comigo a aprovação, em 2020, e de forma inesperada, voltou pra minha vida para celebrar a conclusão. Obrigada por tanta calma e companheirismo.

À Edileuza, minha orientadora e amiga: obrigada pela parceria, por não desistir do meu sonho e não me permitir desistir também. Você é incrível!

Muito obrigada por tudo!  
Amo cada um de vocês. MUITO!

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.*

*This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.*

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo  
esperançar; porque tem gente que tem esperança do  
verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é  
esperança, é espera. Esperançar é se levantar,  
esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar  
é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é  
juntar-se com outros para fazer de outro modo...”*

Paulo Freire



## RESUMO

A formação inicial docente conta com importantes pilares para que se resulte em um profissional qualificado para atuar na Educação Básica. Dentre esses pilares, pode-se pontuar o Estágio Supervisionado em Geografia como um importante componente curricular na construção da identidade docente e na formação de um professor-pesquisador atento à realidade que circunda a escola. Todavia, mesmo assumindo essa importância, ainda é possível perceber uma grande desvalorização desse momento da formação por parte dos licenciandos, esvaziando o potencial de reflexão que o Estágio Supervisionado carrega, podendo ser visto como um momento de práxis docente. Sendo realizado, apenas, como ato de ir à sala de aula escolar, observar o professor regente e voltar para a Universidade, sem realizar nenhuma pesquisa, intervenção ou aprofundamento das teorias e práticas pedagógicas. Nesse horizonte, surge, então, a pergunta que guia a presente pesquisa: será que a desvalorização do Estágio Supervisionado pode ser explicada pela desvalorização do trabalho docente? Ao levantar esse questionamento, temos como objetivo geral compreender as causas da desvalorização do Estágio Supervisionado em Geografia por parte dos licenciandos. Consideramos importante salientar que parte desta pesquisa foi realizada de forma remota, por conta do período de ensino remoto que atravessamos no contexto de pandemia do Covid-19. Para alcançar os objetivos anunciados, a pesquisa de cunho qualitativo, será respaldada pela metodologia nomeada Pesquisa-ensino, onde há a pesquisa no momento em que acontece a prática educativa. Além disso, a pesquisa também contou com caminhos metodológicos que dialogavam com discentes e professores de Geografia da Educação Básica, através de formulários e entrevistas, cujas respostas foram analisadas através da Teoria Crítica do Discurso; e, por fim, a observação das aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. Como referencial teórico para fundamentar a pesquisa, buscou-se autores que abordam o Estágio Supervisionado, as políticas públicas da Educação, a Formação Inicial Docente e outros temas relacionados à Educação. O resultado das análises desses questionários apontou para a triste realidade da desvalorização do professor no Brasil, porém, mostrou também que mesmo diante deste cenário, os licenciandos buscam a licenciatura inspirados por professores de seu convívio. Sendo assim, ao fim da pesquisa, foi possível concluir que sim, a desvalorização do Estágio Supervisionado é pautada na desvalorização da atuação docente, porém, no reconhecimento dessa triste realidade, a Licenciatura de Geografia do IM/UFRRJ já busca alternativas para essa mudança de perspectiva, incentivando um olhar crítico e atento dos discentes para sua própria formação e futura atuação.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação inicial docente; Desvalorização docente; Licenciatura em Geografia; *práxis*.

## ABSTRACT

Initial teacher training has important pillars to result in a professional qualified to work in Basic Education. Among these pillars, one can point out the Supervised Internship in Geography as an important curricular component in construction of the teaching identity and in the formation of a teacher-researcher attentive to the reality surrounding the school. However, even assuming this importance, it is still possible to perceive a great devaluation of this moment of formation by the undergraduates, emptying the potential for reflection that the Supervised Internship carries, can be seen as a moment of teaching *práxis*. Being performed only as a moment to go to the school classroom, observe the regent teacher and return to the University, without carrying out any research, intervention or deepening of theories and pedagogical practices. In this horizon, then, the question that guides this research arises: can the devaluation of the Supervised Internship be explained by the devaluation of teaching work? By raising this question, we have as a general objective understand the cause of the devaluation of the Supervised Internship in Geography by the licensees. We consider it important to point out that part of this research was carried out remotely, due to the period of remote teaching that we are going through in the context of Covid-19 pandemic. In order to reach the announced objectives, the research of nature qualitative, will be backed up by the methodology named Research-teaching, where there is research at the time of educational practice. In addition, the research also had methodological paths, dialogues with students and Basic Education Geography Teachers, through forms and interviews, whose responses were analyzed through the Critical Discourse Theory; and, finally, the observation of classes in the disciplines of Supervised Internship I and II. As a theoretical reference to support the research, we sought to authors who address the Supervised Internship, the BNCC, Initial Teacher Training and other topics related to Education. Therefore, at the end of the research, it was possible to conclude that yes, the devaluation of the Supervised Internship is based on the devaluation of the performance teacher, however, in recognition of this sad reality, the Degree in Geography at IM/UFRRJ is already looking for alternatives for this change of perspective, encouraging a critical look and attentive of the students for their own formation and future performance.

Keywords: Supervised Internship in Geography; Initial teacher training; devaluation of teaching work; Degree in Geography; *práxis*.

## **Lista de Siglas**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CLT – Consolidação das Leis de Trabalho

CEDERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

EF II – Ensino Fundamental II

EM – Ensino Médio

IM – Instituto Multidisciplinar

PPGGeo – Programa de Pós Graduação em Geografia

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

UFRRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

## **Lista de figuras e quadros**

<b>Figura 1:</b> Indicador de adequação da formação docente – Brasil 2021.....	42
<b>Figura 2:</b> Categorias do indicador de adequação da formação docente – Brasil 2021.....	42
<b>Figura 3:</b> Natureza da Instituição de formação dos professores regentes.....	59
<b>Figura 4:</b> Tempo de atuação docente.....	60
<b>Figura 5:</b> Níveis de ensino da atuação docente.....	61
<b>Figura 6:</b> Natureza da escola onde atuam.....	62
 <b>Quadro 1:</b> Relações entre objetivos específicos e procedimentos metodológicos.....	13

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
Então, o que queremos? .....	2
Os objetivos são dispostos da seguinte maneira:.....	3
Objetivo Geral .....	3
E quais caminhos foram trilhados? .....	4
<b>CAPÍTULO 1. QUEM SABE FAZ, QUEM NÃO SABE ENSINA?</b> .....	10
1.1 - Diálogos com Milton Santos: o trabalhador é cidadão neste país? .....	11
1.2 - Diálogos com Milton Santos: “o professor mutilado” .....	13
1.3 - A qualificação docente e o Estágio Supervisionado: a desvalorização da <i>práxis</i> .....	16
1.4 - A relação teoria e prática .....	19
1.5 - O Estágio Supervisionado em Geografia .....	20
1.6 - O Estágio Supervisionado em Geografia e a construção da Identidade Docente .....	22
1.7 - O Estágio Supervisionado em Geografia no IM/UFRRJ .....	24
<b>CAPÍTULO 2. ONDE VOCÊ MANTÉM VIVO O SEU DESEJO DE ENSINAR?</b> .....	32
2.1 - A escolha de ser professor e a construção da identidade docente .....	32
2.2 - E por qual trilha metodológica iremos caminhar aqui? .....	33
2.3 - Prática em Estágio Supervisionado em Geografia 1: as expectativas .....	34
2.4 - Práticas em Estágio Supervisionado I: reconhecendo a desvalorização .....	41
2.5 - Reconhecer a importância da formação para valorizar a atuação .....	44
<b>CAPÍTULO 3. O QUE FAZ O LICENCIANDO DESVALORIZAR E VALORIZAR SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO?</b> .....	50
3.1 - Ser professor: vocação ou formação? .....	51
3.2 - Diálogos para refletir: o Estágio Supervisionado na perspectiva dos profissionais formados...52	
3.4 - Diálogos para Esperançar: um caminho possível para o Estágio Supervisionado .....	62
3.5 - O Estágio Supervisionado em Geografia: um mergulho na desvalorização e valorização docente .....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70
<b>ANEXOS</b> .....	76

## INTRODUÇÃO

A formação inicial docente conta com diferentes pilares para ter como resultado um profissional qualificado para atuar nas salas de aulas. Dentre esses alicerces fundamentais, é possível apontar o estágio supervisionado como uma importante fase na formação do professor de Geografia, já que este será o momento de envolver a Universidade e a Escola com o objetivo de observar, pesquisar e compreender os fenômenos do ensinar e aprender.

Além da importância para a formação do professor, é nesse momento também que o licenciando, enquanto universitário, irá ter contato com a profissão e confirmar se há ou não a identificação com o exercício em sala de aula.

Olhar para os elementos curriculares da Licenciatura em Geografia e reconhecer o estágio supervisionado como uma importante etapa na formação do professor, é assumir que o exercício da prática docente é técnico, como qualquer outra profissão, porém é admitir também que somente as habilidades práticas não serão o suficiente para guiar a complexidade da rotina escolar, havendo a necessidade de refletir com base nas teorias que pensam a Educação e as práticas pedagógicas (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 37).

Enxergar o estágio supervisionado como parte fundamental da formação docente, é também reconhecer a escola como um importante espaço de formação para o professor, não só como seu ambiente de trabalho, já que “desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola” (TARDIF, 2005, p. 55), mas, também, aproximar o licenciando da rotina escolar, dando a oportunidade de vislumbrar a prática de sua profissão alicerçada pela teoria vista na universidade. Assim, o estágio pode ser considerado um componente “teoria-prática”.

Compartilhar a formação na licenciatura com professores do ensino fundamental e médio é devolver a formação de professores aos professores, àqueles que estão vivendo o chão escolar, com suas dificuldades, burocracias e dinâmicas. Nóvoa (2009, p. 36) problematiza a formação inicial docente que tem como responsáveis outros atores e profissionais, deixando professores com o papel secundário. Esse molde de formação coloca a Universidade como grande produtora de conhecimento e a Escola como mero espaço de reprodução.

A escola, como Tardif (2005, p. 55) define é um “lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. (...) e se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham”, e quando um licenciando se aproxima dessa realidade durante sua formação, através do estágio

supervisionado, é dada a ele a oportunidade de refletir a teoria vivenciada - ou distanciada - da prática.

O desejo de apontar a escola como um importante espaço para a formação do professor, através da realização do estágio supervisionado, surge com a intensa desvalorização desse elemento curricular por parte dos licenciandos e, também, dos professores universitários que formam esses professores.

A partir da observação do estágio supervisionado nesse lugar importante no processo de formação do professor de Geografia, surgem diferentes questionamentos que buscam compreender a origem dessa desvalorização e quais são as motivações que a mantêm até os dias de hoje dentro dos cursos de Licenciatura.

### **Então, o que queremos?**

A principal motivação que sustentou a presente pesquisa reside na desvalorização do trabalho docente. Este tema é antigo nos debates que envolvem a Educação no Brasil, até mesmo nas conversas informais, fazendo com que os licenciandos, ao chegarem às salas de aula universitárias, já tenham conhecimento do tratamento que o exercício da profissão recebe socialmente.

Sendo assim, o questionamento que surge e guia o debate que propomos é: será que a desvalorização do estágio supervisionado pode ser explicada pela desvalorização do trabalho docente?

O desenvolvimento profissional dos professores é iniciado, oficialmente, com a sua entrada para o curso de licenciatura, sendo este o momento de conhecer e aprofundar as teorias que problematizam, pensam e estruturam a Educação. Afastar essa formação do chão escolar, onde realmente essas teorias são desenvolvidas e utilizadas, é uma forma de desvalorizar o trabalho docente. Sob essa ótica, é possível apontar que dotar professores de senso crítico é dar-lhes a oportunidade de compreender os contextos social, econômico, cultural e histórico onde sua atividade acontece, sendo essa uma forma de valorizar o trabalho docente (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 91).

Reconhecendo a desvalorização da profissão professor e, conseqüentemente, de sua formação, surgem inquietações que procuram compreender a origem desse comportamento e as motivações que levam os licenciandos, mesmo escolhendo a docência e cursando uma graduação que tem por objetivo formar professores, seguirem perpetuando atitudes que

auxiliam na manutenção desse discurso que coloca a educação como dom natural. Desta forma, a pesquisa apresenta os objetivos a seguir.

**Os objetivos são dispostos da seguinte maneira:**

<b>Objetivo Geral:</b> compreender a causa da desvalorização do Estágio Supervisionado em Geografia por parte dos licenciandos.	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>
Investigar as formas que a desvalorização se faz presente na prática e na formação docente;	- Análise bibliográfica sobre os conceitos atribuídos e autores citados, com vistas a compreender melhor a formação docente e a desvalorização dessa profissão;
Conhecer a percepção e as expectativas de Estágio Supervisionado que os licenciandos, matriculados na disciplina de Prática de Estágio Supervisionado em Geografia I, trazem consigo;	- Pesquisa-ensino: interação com os alunos matriculados na disciplina de Prática de Estágio Supervisionado em Geografia I; - Aplicação de formulários; - Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado em Geografia I.
Examinar o desenvolvimento da perspectiva dos licenciandos no decorrer de sua prática de estágio, considerando as experiências dos alunos de Estágio Supervisionado em Geografia IV.	- Pesquisa-ensino: interação com os alunos matriculados na disciplina de Prática de Estágio Supervisionado em Geografia IV; - Aplicação de formulário; - Comparação a partir deste formulário com os aplicados na etapa anterior.
Analisar as concepções de professores de Geografia acerca da formação docente e do estágio supervisionado.	- Entrevista, através de questionários, com professores de Geografia da Educação Básica.

**Quadro 1:** Relações entre objetivos específicos e procedimentos metodológicos

A questão e os objetivos enunciados irão dialogar com a proposta de formação docente que Roldão (2007) traz para o centro de debate: o reconhecimento de grupo profissional que necessita de formação teórica que dialoga com a experiência prática, indo contra a ideia que a



função de ensinar, característica que a modernidade trouxe, é uma prática natural, como um dom cativo do sujeito professor.

### **E quais caminhos foram trilhados?**

Para alcançar os objetivos apresentados a pesquisa foi dividida em dois momentos: no primeiro, há a revisão bibliográfica, onde são apresentados os debates que envolvem a desvalorização da educação, da formação do professor, da prática do estágio supervisionado, a construção da identidade docente e da relação teoria e prática, a *práxis*, que sustenta o exercício da docência. Em outro momento, já com o referencial teórico consolidado, a presente pesquisa deu seguimento, sendo respaldada pela metodologia nomeada Pesquisa-ensino (PENTEADO, 2010).

Enquanto método científico, a pesquisa-ensino, é uma modalidade da pesquisa-ação, visto que esta pode ser definida como uma “pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa (...)” (FRANCO, 2004, p. 489).

Tomando a pesquisa-ensino como uma modalidade de pesquisa-ação, podemos definir essa metodologia como um estudo que é realizado “durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática do ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente.” (PENTEADO, 2010, p. 36).

Ao recorrer à metodologia de pesquisa-ensino, buscou-se a compreensão dessa desvalorização e, com ela, a transformação do espaço que o estágio supervisionado ocupa na formação docente, já que a pesquisa-ensino é motivada pelo “desejo de transformação da prática docente, que parece insatisfatória ao professor, sob algum aspecto. Daí o seu caráter de pesquisa intervenção, ou seja, de pesquisa-ação.” (PENTEADO, 2010, p. 36).

Essa metodologia consiste em propor uma comunicação direta entre a teoria pensada e debatida na Universidade, com o Ensino Básico, observando as diferentes possibilidades que esse diálogo pode gerar. Ao propor esse diálogo, é preciso estar atento que muitas vezes a realidade encontrada nas salas de aula e escolas brasileiras não irá corresponder às teorias pedagógicas que se afastam do chão escolar. Pensando nisso, a pesquisa-ensino propõe indagar-se: “por que tal conhecimento não se aplica a esta realidade?; existe algo nela que encontra ressonância na teoria?; e; no que se difere dela?”. (PENTEADO, 2010, p. 78).

Foi nesse caminho que emergiram as possibilidades que sustentam a presente dissertação, rendendo hipóteses investigativas que são representadas por perguntas e problematizações que conduziram o debate acerca da formação inicial docente e de sua desvalorização enquanto área profissional que exige formação específica para sua execução.

Desse modo, é possível reconhecer a pesquisa-ensino como um processo comunicacional docente que problematiza a própria docência, já que faz investidas nas teorias já existentes, com o auxílio da prática exercendo simultaneamente a pesquisa através de reflexões individuais e coletivas articulando teoria e prática para elaborações e reelaborações do conhecimento.

Para propor essas reflexões com os futuros professores, delimitamos os sujeitos da pesquisa e definimos os períodos e a instituição que seriam o espaço-campo de investigação.

A opção foi o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), *campus* de Nova Iguaçu, que fica na Baixada Fluminense. A escolha por essa instituição e *campus* é por ser a minha fonte de formação inicial e continuada e, também, por estar no coração da Baixada Fluminense e isso ter impacto na futura prática profissional desses licenciandos.

Além disso, é importante relatar também que as turmas escolhidas foram as de quinto e oitavo (último) período letivo. Essas escolhas não foram aleatórias, elas têm por objetivo dialogar com os licenciandos que vão iniciar sua primeira prática de estágio supervisionado, no quinto período e com os licenciandos que já estão se formando, após quatro períodos de estágio supervisionado, cursando o último período letivo, o oitavo.

Frente a isso, é importante esclarecer como funciona esse componente curricular nesta instituição. A primeira coisa que precisa ser mencionada é o fato de haver no currículo duas disciplinas dedicadas ao estágio, sendo nomeadas de Estágio Supervisionado em Geografia e, a outra, de Prática de Estágio Supervisionado em Geografia. A primeira é, de fato, o estágio supervisionado, representando na grade curricular a ida do licenciando à escola-regente para a realização dessa atividade curricular obrigatória. Já a segunda, como a própria instituição descreve em seu *site*, é:

Destinada orientação do estágio, desenvolvimento de atividades e experiências de ensino-aprendizagem para os ambientes educativos, vivências educacionais na modalidade do Ensino Fundamental. Avaliação do Estágio. Elaboração do relatório do estágio. (UFRRJ, 2010, p. 65)

Além das delimitações já mencionadas, esse componente curricular também será dividido entre quatro períodos letivos da licenciatura, iniciando no quinto período, nomeando as disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia I e Prática de Estágio Supervisionado

em Geografia I e, indo sucessivamente, até o oitavo período, onde é finalizado com Estágio Supervisionado em Geografia IV e Prática de Estágio Supervisionado em Geografia IV.

Os Estágios Supervisionados I e II são realizados em turmas de Ensino Fundamental e os Estágios Supervisionados III e IV, são realizados no Ensino Médio, dando ao licenciando a oportunidade de conhecer a sala de aula em todos os níveis de ensino que irão atuar na Educação Básica.

Sendo assim, as turmas selecionadas serão a de quinto período de 2020.2 (período letivo), que foi cursado no período civil de 2021.1, por conta do tempo em que a Universidade estava organizando o ensino remoto, devido à pandemia do Covid-19. Para a aplicação do segundo questionário a turma selecionada foi a de sétimo período letivo de 2021.2, cursada no primeiro semestre de 2022.

Para facilitar a compreensão da organização dos períodos letivos, observe a tabela abaixo:

<b>Período letivo</b>	<b>Período civil</b>
2020.2	2021.1
2021.1	2021.2
2021.2	2022.1
2022.1	2022.2

A turma selecionada para que eu fosse acompanhar a sua jornada no Estágio Supervisionado em Geografia foi a que ingressou no período letivo e civil de 2018.2.

Após selecionar as turmas onde os dados foram coletados, começamos a pensar nos instrumentos que possibilitaram as reflexões que a presente pesquisa se propõe. Com esse horizonte investigativo, o principal instrumento selecionado foi o formulário, pois através dele foi possível coletar as expectativas, perspectivas e opiniões dos licenciandos que, posteriormente, serviram de base para as análises guiadas pelo referencial teórico.

As respostas dos questionários que foram entregues, serão analisadas utilizando a abordagem de Análise do Discurso Crítica (RESENDE e RAMALHO, 2006), definida como um “(...) modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere” (2006, p. 12-13).

Nesta abordagem, as respostas aos questionários são interpretadas considerando o movimento histórico presente e todos os atravessamentos que se encontram no cotidiano,

afetando diretamente o indivíduo e sua percepção da realidade, pois, como as autoras mostram, será nisso que “consiste na dialética do discurso e sociedade: o discurso é moldado por uma estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social” (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 26-27).

Respalhada pelo arcabouço teórico construído, as respostas foram analisadas sob a leitura de Estágio Supervisionado e Educação que o trabalho propõe: uma formação docente pautada na *práxis* com valorização do ambiente escolar como parte importante do processo.

Os questionários, neste primeiro momento, procuraram conhecer a perspectiva dos licenciandos a respeito do Estágio Supervisionado e seu olhar para seu futuro *lócus* de atuação. Além disso, investigou-se também qual era a leitura que estes licenciandos faziam da formação docente e qual a importância eles enxergavam nas disciplinas pedagógicas para sua futura atuação profissional.

Todos esses questionamentos serviram, também, como base para a comparação que foi feita com as respostas adquiridas no segundo questionário da pesquisa, buscando compreender a evolução do olhar dos licenciandos para sua formação inicial, incorporando a interpretação que os licenciandos fazem acerca do seu futuro profissional e da realidade de desvalorização que a docência enfrenta.

É uma pesquisa de cunho qualitativo que, de acordo com Vallerius (2017, p. 32), “permite ao pesquisador a compreensão interpretativa da ação social e a observação da intencionalidade do sujeito (...)”, fazendo, nesse caso, com que seja possível identificar as motivações que levam as pessoas a cursar uma graduação em licenciatura. Ramires e Pessoa (2013, p. 25) reiteram, ainda, afirmando que

a pesquisa qualitativa tem como identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas.

O Estágio Supervisionado em Geografia, nesse contexto, irá proporcionar a comunicação do professor-pesquisador acadêmico com o professor-pesquisador do ensino básico, dando a oportunidade de partilhar reflexões e vivências do universo da educação, resultando em “qualificação da intervenção docente do professor-pesquisador do ensino básico e na produção de conhecimentos dos quais esse professor-pesquisador e o pesquisador-professor acadêmico são parceiros.” (PENTEADO, 2010, p. 79), buscando reconhecer, então, essa relação dinâmica entre formação e o sujeito.

A pesquisa está ancorada em quatro conceitos principais que buscam valorizar a *práxis* na formação do profissional professor: formação docente, com autores como TANURI (2000);

TARDIF (2010); PONTUSCHKA *et. al.* (2009); entre outros; identidade docente, com TARDIF e LESSARD (2005); NÓVOA (2009); CORTESÃO (2002); entre outros; estágio supervisionado, com VALLERIUS *et. al.* (2019); PIMENTA e LIMA (2004); LIMA (2012); entre outros; e, por fim, o conceito de *práxis*, que será fundamentado por autores como FREIRE (2019); FREIRE (2019); ANDRADE (2005). Cada um desses conceitos irá contribuir para a construção do arcabouço teórico que sustenta o debate proposto, sendo, posteriormente, a base das intervenções feitas com as turmas de estágio supervisionado, no segundo momento da pesquisa.

Assim sendo, os caminhos metodológicos estão postos da seguinte forma: leitura dos autores citados acima e busca de outras referências sobre os conceitos atribuídos; diálogo com os licenciandos matriculados em Prática de Estágio Supervisionado em Geografia I e Prática de Estágio Supervisionado em Geografia IV nos períodos letivos entre 2020.2 e 2022.1, ou seja, de fevereiro de 2021 a agosto de 2022., buscando identificar as expectativas e concepções desses alunos antes e após a prática do estágio supervisionado; e, por fim, a aplicação de questionários para conhecer e registrar as motivações que fazem essas pessoas optarem pela licenciatura e suas opiniões a respeito dessa profissão e formação.

Após o levantamento teórico, a pesquisa encaminhou-se para o segundo momento, onde haverá a intervenção. Parte dessa etapa, aconteceu durante a disciplina que eu estava matriculada, em 2021, no Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGGeo), nomeada Docência no Ensino Superior, onde eu realizei minha prática de estágio em duas turmas do curso de Licenciatura em Geografia, do IM/UFRRJ, a turma de Prática de Estágio Supervisionado I e a turma de Prática de Estágio Supervisionado II.

Foi durante esse momento que participei e propus diferentes debates a respeito do estágio supervisionado e dos impactos desse componente curricular para a formação docente e construção da identidade com a profissão, buscando valorizar a centralidade do conhecimento profissional específico que se faz necessário para exercer a profissão docente. Além das intervenções durante as aulas, houve também a realização de um questionário online, onde vinte licenciandos responderam às perguntas propostas. Nesse questionário procurei conhecer as motivações dos alunos para escolherem a licenciatura em Geografia e as expectativas para o estágio supervisionado em sua formação inicial.

Ao fim das práticas de estágio supervisionado desses licenciandos, na realização da disciplina intitulada Prática de Estágio Supervisionado IV, eu voltei a dialogar com a turma e, com o auxílio de um novo questionário, conheci as experiências e opiniões dos licenciandos a

respeito desse componente curricular, investigando quais impactos eles sentiram em sua formação profissional.

Com as informações coletadas no início e ao fim do estágio supervisionado, consegui observar se há o reconhecimento da importância dessa etapa de formação para a construção da identidade docente e da valorização do estágio supervisionado e das disciplinas pedagógicas.

Essa observação feita em duas etapas, no momento inicial e final do estágio supervisionado, também foi oportuna para analisar a realização de formação docente que a Licenciatura do IM/UFRRJ propõe. Esse diálogo, como a presente pesquisa irá apresentar, possibilitou a valorização dessa formação docente pautada na *práxis*, reconhecendo no Estágio Supervisionado em Geografia um momento ímpar para a formação docente, onde é possível ver a prática se materializando ou sendo transformada.

Além disso, também propus diálogo com professores que já atuam nas salas de aula de Ensino Fundamental II e Médio e, junto deles, refletir a perspectiva que os profissionais já formados carregam do estágio supervisionado para sua formação e das novas gerações de docentes.

Desse modo, a escrita da pesquisa foi organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado “Quem sabe faz, quem não sabe ensina?”, propõe reflexões sobre a desvalorização da formação docente, das teorias da educação e do professor-pesquisador, através de diálogos traçados entre os principais referenciais teóricos.

Neste primeiro momento, foi apresentado todo o arcabouço teórico que guia a pesquisa e lança luz para as análises das respostas que foram dadas ao questionário. Neste capítulo, também, foi realizado pontes entre diferentes autores da Educação e da Geografia, para tecer problematizações e questionamentos a respeito da formação docente e da prática do Estágio Supervisionado em Geografia.

O segundo capítulo, intitulado com a seguinte questão: “Onde você mantém vivo o seu desejo de ensinar?” que, alicerçado no arcabouço teórico, problematiza e reflete sobre as motivações que fazem os universitários escolherem a licenciatura e suas expectativas com a profissão, com o curso e com a prática de estágio supervisionado.

Neste capítulo, vinte discentes, que estavam cursando Prática de Estágio Supervisionado em Geografia I, no período letivo de 2020.2, responderam um formulário disponibilizado através do *Google Forms* (anexo 1), que foram analisados buscando conhecer a perspectiva desses licenciandos acerca do Estágio Supervisionado e quais eram desejos ao matricularem-se na Licenciatura em Geografia do IM/UFRRJ.

O terceiro capítulo: “O que faz o licenciando desvalorizar sua própria formação?”, aborda a desvalorização docente, dialogando respostas de discentes e professores da Educação Básica com autores que pesquisam Geografia Escolar, ação docente a desvalorização da Educação no Brasil.

Nesta etapa da presente pesquisa, foram propostas duas formas de diálogos diferentes: com os licenciandos matriculados em Prática de Estágio Supervisionado IV, matriculados no período letivo de 2022.2, onde foram feitas cinco perguntas (anexo 2), através do *Google Forms*, com a intenção de conhecer e compreender a experiência desses discentes com o Estágio Supervisionado, depois da realização dos quatro componentes curriculares propostos pela Licenciatura em Geografia do IM/UFRRJ. E, posteriormente, para dialogar com professores da Educação Básica, foi pedido que os discentes apresentassem ao seu professor-regente do Estágio Supervisionado, através de e-mail, um formulário com dezesseis questões (anexo 3) que buscam conhecer a trajetória profissional desses professores e quais eram as relações que estes tinham com sua formação e sua prática de Estágio Supervisionado.

Ao olhar para o curso de Licenciatura em Geografia do IM/UFRRJ, questionando se a desvalorização do Estágio Supervisionado em Geografia poderia ser respaldada na desvalorização docente, foi possível encontrar respostas e, ainda, outras reflexões que não estavam no planejamento da pesquisa em um primeiro momento.

Diante disso, a necessidade da valorização do estágio ganha ainda mais importância, já que este componente curricular carrega grande papel na construção da identidade docente, porém, como apresentado na presente pesquisa, a Licenciatura de Geografia da UFRRJ já vem pensando estratégias que buscam mudar essa realidade, promovendo uma formação que pautada na *práxis*.

## **CAPÍTULO 1. QUEM SABE FAZ, QUEM NÃO SABE ENSINA?**

Olhar a formação do professor de Geografia no atual cenário da educação brasileira, é observar também o contexto político, social, econômico e cultural que cerca o cidadão que escolhe a docência e os impactos que esses elementos irão causar em sua formação e atuação em sala de aula.

Buscando compreender, então, como a desvalorização da formação docente pode impactar na desvalorização da ação docente, esbarramos na inegável desvalorização do trabalho e da crescente fetichização do trabalhador.

Sendo assim, é impossível falar do trabalho docente sem antes contextualizar a situação que o trabalho e a mão de obra humana estão no Brasil recente.

### **1.1 - Diálogos com Milton Santos: o trabalhador é cidadão neste país?**

Para observar o atual momento da política, educação e do mercado de trabalho no Brasil, tomamos como referência a análise geográfica do grande professor Milton Santos, que conduz o debate a partir do conceito de espaço. Para o geógrafo este conceito é central já que influencia nas condições de diferentes grupos sociais e, também, no processo produção e reprodução da realidade que cerca os indivíduos.

Definir o conceito de espaço é uma tarefa difícil, já que este é mutável e recebe influência de diferentes concepções, porém, para o professor Milton Santos, o espaço é

(...) algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente (SANTOS, 2008, p. 46).

Olhar atentamente as dinâmicas que atravessam o espaço geográfico é reconhecer os impactos que o processo de globalização vem causando no cotidiano dos indivíduos. A globalização deixa o “mundo confuso e confusamente percebido” (SANTOS, 2001, p. 17), já que é possível observar a ocorrência simultânea do progresso e da precisão científica e, ao mesmo tempo, a degradação ambiental e piora da qualidade de vida do ser humano.

Toda essa contradição é fruto da fabricação humana que comanda o espaço através das leis do capital, guiando a sociedade pela lógica da mercadoria e impactando diretamente a educação, sendo possível perceber este direito sendo tratado como um bem de consumo.

Ao reconhecer a força das políticas neoliberais que estamos vivendo no Brasil contemporâneo, é necessário considerar a Educação como parte dessa política de Estado e



admitir que a formação docente e a atuação dos professores de Geografia nas salas de aula são diretamente impactados por todos os conflitos históricos e socioeconômicos que o país vive.

Esse Estado Mínimo, como Santos (2014) mostra, vem transformando o cidadão em usuário e, com isso, apresentando elementos que são direitos fundamentais como um produto disponível em um supermercado, onde quem pode pagar fica com as melhores ofertas e aos mais pobres ficam os espaços com ofertas menos consistentes.

Silva (2009) ao relacionar as teorias Miltonianas à educação e à formação de professores, apresenta como “é possível notar que o processo de reestruturação produtiva e as mudanças características do Estado estabeleceram reformas (...), no sentido de conduzir adequações para a garantia do sucesso do novo modelo de acumulação capitalista.” (op. cit., p. 54).

A perspectiva que olha o indivíduo como o usuário chega junto com outras grandes mudanças, como a grande valorização da máquina, a industrialização, o capitalismo corporativo e o esvaziamento das relações interpessoais que supervalorizam o “ter” e coloca o consumo como um fim em si mesmo. (SANTOS, 2014, p. 23).

Uma realidade palpável que é consequência direta dessa realidade, e sentida diretamente no cotidiano do trabalhador, é a terceirização, que pode ser definida como

Para o Direito do Trabalho, a terceirização é o fenômeno pelo qual se dissocia a relação econômica de trabalho da relação trabalhista que lhe seria correspondente. Por tal fenômeno insere-se o trabalhador no processo produtivo do tomador de serviços sem que se estendam a este os laços trabalhistas, que se preservam fixados com uma entidade interveniente. A terceirização provoca uma relação trilateral em face da contratação de força de trabalho no mercado capitalista: o obreiro prestador de serviços, que realiza suas atividades materiais e intelectuais junto à empresa tomadora de serviços; a empresa terceirizante, que contrata este obreiro, firmando com ele os vínculos jurídicos trabalhistas pertinentes; a empresa tomadora de serviços, que recebe a prestação de labor, mas não assume a posição clássica de empregadora desse trabalhador envolvido (DELGADO, 2006, p.428 apud CORDEIRO e CASSIMIRO, 2018, p. 3).

A prática da terceirização trouxe consigo a exigência de um trabalhador que seja flexível, ágil, qualificado e, ainda, tenha um baixo custo. Como é possível ver, essas exigências aumentam os lucros para as empresas e empreendedores, porém, impactam negativamente a vida dos trabalhadores.

Cordeiro e Cassimiro (2016, p. 8) asseveram que uma das principais consequências da terceirização será a desvalorização do trabalhador e isso será visto através da remuneração, gerando a precarização das relações trabalhistas e dos salários. Santos (2014, p. 17) já afirmava essa desvalorização lá em 1987, na primeira edição de seu livro intitulado “O Espaço do Cidadão”, quando trouxe para o debate o exemplo do “salário-mínimo, isto é, da quantidade

mínima de dinheiro capaz de assegurar uma vida decente para cada qual e sua família”, problematizando que os critérios para a escolha desse valor seguem a cartilha econômica, não cultural e afirma, ainda, que “quando aceitamos que sejam pagos salários de fome a uma boa parte da população, é certo que estamos longe de possuir uma verdadeira cultura”, afinal, estamos, enquanto sociedade, autorizando a fome e a desigualdade social em nome das diretrizes econômicas.

Além da desvalorização salarial, também é importante lançar luz para a exploração física do trabalhador, Cordeiro e Cassimiro (2016, p. 9) mostram que mesmo a CLT assegurando ao trabalhador a jornada de oito horas diárias, com remuneração nas horas extras, a realidade muitas vezes é divergente.

Para ludibriar todas essas consequências negativas no cotidiano do trabalhador, o discurso hegemônico lança mão da ideia meritocrática, onde “o indivíduo responsabiliza-se pelo seu fracasso” (SILVA, 2009, p. 54), como se todas as condições básicas e justas para exercer seu trabalho lhes tivessem sido ofertadas.

Como já foi dito anteriormente, todos os esses atravessamentos existentes no mundo do trabalho se aplicam também à realidade dos profissionais da educação, que não estão isentos de serem impactados pela globalização e suas práticas neoliberais.

## **1.2 - Diálogos com Milton Santos: “o professor mutilado”**

Ao abordar as formas que as burocracias mutilam o cidadão, Santos (2014, p. 31) também dá pistas das estratégias que o sistema usa para a desvalorização da atuação e formação docente, através de “retirada direta ou indireta dos direitos (...), às fórmulas eleitorais engendradas para enviesar a manifestação da vontade popular, ao abandono de cada um à sua própria sorte”. Um exemplo recente dessa manipulação da vontade popular é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC vem com um discurso que promete melhorar a qualidade e promover a equidade da educação brasileira, colocando como os principais motivadores os anseios da população. Esse discurso pode parecer convincente em um primeiro momento, porém, por trás, carrega consigo a influência e as vontades de grandes empresas e fundações privadas.

Tarlau e Moeller (2020) mostram, em todo seu artigo, como toda a escrita e aprovação da BNCC passou pelo o que elas nomearam como *consenso por filantropia*, que pode ser definido como a utilização de

recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos

atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 554).

Santos (2014, p. 35) mostra que fundações privadas tomam o lugar das instituições governamentais e, com isso, “a vida social é ilegalmente regulada em função de interesses privatistas”, Tarlau e Moeller (2020, p. 555) reiteram essa afirmação ao ressaltar que a “educação é a principal área de investimento privado no país” e que a BNCC é uma iniciativa na educação pública que gira em torno dos desejos e parâmetros das corporações privadas.

Nesse caso, então, a filantropia não é um ato altruísta e não visa beneficiar a educação, mas sim a “remoção de barreiras à educação e na elevação da qualidade da educação para eliminar obstáculos a um futuro crescimento econômico via uma força de trabalho educada, futuros consumidores e condições gerais para o crescimento econômico nacional e global” (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 557).

Essa preocupação com a economia que invade de forma descabida a educação pode ser melhor entendida com o auxílio de Milton Santos e o seu debate acerca do conceito de Globalização, suas causas, consequências e possibilidades.

Silva (2009, p. 50) mostra que a Globalização vem aparecendo com as transnacionais, que investem no desenvolvimento de tecnologias, dividem sua produção em diferentes territórios e difundem seu ideal de consumo. Santos (2001, p. 18) define a Globalização como um modelo arranjado pelos países ditos desenvolvidos e que apresenta três faces: como fábula, como perversidade e como possibilidade.

Será dentro dessa concepção, então, que o baiano irá nomear essa Globalização que fabrica perversidades, onde “o emprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todo os continentes” (SANTOS, 2001, p. 19), como Globalitarismo, já que esta se refere à uma “Globalização arraigada com forte autoritarismo” (SILVA, 2009, p. 64).

A partir da compreensão da Globalização com raízes autoritárias, que promove a desigualdade e a falta de informação, é possível observar os impactos que esse Globalitarismo irá causar na Educação.

Tarlau e Moeller (2020, p. 561) relatam a grande influência que a Fundação Lemann, uma fundação privada criada pelo homem que em 2017 foi eleito o mais rico do Brasil, possui na construção, divulgação e aprovação da BNCC. Qual interesse um homem que enriqueceu, principalmente, na indústria alimentícia, teria na educação pública brasileira? Silva (2009, p.

67) aponta que “à medida que a educação apenas atende a demanda do mercado de trabalho, devemos questionar as determinações neoliberais para o sistema educacional”, afinal, a educação deveria ter um processo de construção coletiva, onde os trabalhadores tivessem voz ativa.

A ideia de Globalitarismo, nesse contexto, não aparecerá com adventos tecnológicos, nem de forma econômica, irá envolver, na verdade, “novas formas de dominação, estratégias, imposição vitoriosa de determinados interesses” (SILVA, 2009, p. 68), como Tarlau e Moeller (2020, p. 558) mostram, Jorge Paulo Lemann, com o apoio e incentivo à BNCC, em “inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio”.

Com esse cenário, o trabalho do professor vai sendo podado, engessado e, em passos largos, vai tornando-se cada vez mais desvalorizado. A forma de sentir a desvalorização docente pode ser dividida em cinco tipos fundamentais: o econômico, o social, o psicológico, o da obsolescência e o da desqualificação (SANTOS, 2015).

A desvalorização econômica é o tipo mais comum, afinal, os “baixos salários impedem o desenvolvimento do profissional e o obriga a duplas jornadas ou empregos, dificulta o acesso às novas tecnologias de educação e para a educação, desqualifica a profissão precarizando o profissional, impingindo assim, a estagnação na carreira” (SANTOS, 2015, p. 351).

O desprestígio social pode ser sentido

quando as autoridades governamentais e judiciárias descansam e deixa a profissão por conta apenas do prestígio social, o que não é suficiente para a manutenção e desenvolvimento da profissão, pois, sem investimentos econômicos, científicos, tecnológicos, e leis que a defendam, ela entra em decadência. Como está acontecendo no Brasil com a profissão de professor. Podemos perceber isso, na baixa procura sistemática por esta área nos cursos universitários.” (op. cit., p. 353)

A desvalorização psicológica é muito comum de ser encontrada pelos corredores e salas de professores das escolas, pois é quando o próprio profissional passa a se desvalorizar e “perde o sentido e o significado de sua função profissional, nos aspectos sociais, políticos, econômicos e científicos.” (op. cit., p. 354).

A desvalorização do tipo obsolescência ocorre quando a procura pela licenciatura entra em baixa, “deste modo, já se sente o déficit de professores em diversas áreas do conhecimento, Física, Química e Biologia, são exemplos. A baixa procura pela docência gera uma queda na oferta destes profissionais pelas Universidades.” (op. cit., p. 355). E, por fim, a desqualificação, ou a desvalorização da qualificação docente, que é a face da desvalorização que a presente pesquisa procura investigar.

Santos (2015, p. 356) expõe que “(Des)qualificar é tirar a qualidade, e qualidade é o que determina a natureza, o ser da coisa. Quando se tira o ser da coisa, promove-se a

coisificação. Logo, desqualificar é um modo de tirar da profissão aquilo que a faz ser ela mesma. Na Filosofia costuma-se conceituar esta essência de quididade.”.

Se a Educação, junto à Escola, com a atuação dos professores, possui o papel de promover o conhecimento, a Ciência, visa a promoção da cidadania e da humanidade, é preciso defender a formação docente pautada na teoria e em boas práticas, colocando abaixo o imaginário que a ação docente seja um dom, uma vocação e, que sendo assim, qualquer sujeito pode executá-la.

Sendo assim, é preciso reconhecer que o Globalitarismo, que traça caminhos para a ciência e a educação serem desenvolvidas com bases mercadológicas, seja substituída “*por uma outra globalização*”, “pensada e realizada por e para seres humanos, dentro de um contexto social” onde seja considerado as “influências do sistema econômico, do modelo produtivo vigente, da concepção de Estado e de fenômenos sociais” (SILVA, 2009, p. 70).

### **1.3 - A qualificação docente e o Estágio Supervisionado: a desvalorização da *práxis***

O Estágio Supervisionado é um importante momento na formação do profissional professor. Sendo este um elemento curricular obrigatório que possibilita ao licenciando ir para as salas de aulas escolares e vivenciar a teoria debatida durante sua formação.

Todavia, mesmo carregando esse valor para a formação inicial docente, o Estágio Supervisionado tem sua importância esvaziada sendo reduzido a um momento de prática sem base teórica. Pimenta e Lima (2004, p. 33) mostram que ao tirar do estágio todo seu arcabouço teórico e resumindo em mera prática, a formação do professor acaba por ser feita de forma que “nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.”.

Reconhecendo a importância do saber docente e do papel do professor como pesquisador, questiona-se o porquê da desvalorização das disciplinas pedagógicas, por exemplo o estágio supervisionado, como uma importante ferramenta na construção desse arcabouço teórico. Mais que isso, questiona-se, também, o porquê dessa dicotomia entre o saber e o fazer. Será que vem daí a desvalorização da prática docente? Já que esta, socialmente, pode ser vista como um dom? Sendo, então, a prática docente um dom, ela não necessita de teoria e de formação, fazendo com que o estágio seja simplificado a um mero componente curricular que é feito para cumprir fins burocráticos.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado é levado apenas como momento de preencher fichas e ir à escola para a observação do professor regente. Sacramento e Filho (2019,

p. 277) complementam afirmando que é foco do estágio a compreensão dos fatores que irão construir o profissional professor e o seu ambiente de trabalho, a escola, confirmando a importância do seu papel para além da observação do professor regente.

O debate a respeito da desvalorização do Estágio Supervisionado como um importante elemento curricular para a formação do profissional docente não é novidade. Ao tentar compreender de onde vem esse desmerecimento das teorias que pensam e problematizam a prática docente, torna-se necessário pensar o caminho da formação docente, da construção da identidade do profissional professor e conhecer a trajetória da Geografia escolar e da formação de professores até os dias de hoje.

As escolas destinadas à formação de professores surgem no século XIX, com o apoio do grupo conservador, tendo a intenção de desenvolver e “consolidar sua supremacia e impor seu projeto político.” (TANURI, 2000 p. 63). O currículo da época, como Tanuri (op. cit) apresenta, é composto por “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos da Geografia; moral cristã.”, chama a atenção o fato de a Geografia estar presente desde o primeiro currículo. A autora também salienta que a formação pedagógica era bastante rudimentar, sendo reduzida a uma disciplina, de caráter prescritivo, nomeada “Pedagogia ou Métodos de Ensino”.

Observa-se, então, que desde o início a formação do profissional professor é escassa de teoria e reflexão, fazendo dessa profissão ser reduzida à prática. Isso porque, como Tardif (2010, p. 42) mostra as sociedades ocidentais dividiam as comunidades intelectuais, dando o papel da formação e do conhecimento, e o saber técnico tendo função prática, do “saber-fazer”, ficando os professores escolares nesse último, sendo excluídos da produção e manutenção do conhecimento, servindo apenas como mediadores e interlocutores do conhecimento produzido pelo primeiro grupo.

O saber docente, quando reduzido apenas à prática, é excluído de todas as possibilidades e pluralidades que o compõem. Nóvoa (2009, p. 33) afirma que o professor tem suas práticas investidas de teoria e método, sendo bastante múltipla e mesmo assim, muitas vezes, socialmente é vista como uma prática simples e, por isso, desvalorizada. Tardif (2010, p. 37) reitera que a prática docente mobiliza mais que os saberes das ciências da educação, mas articula, também, saberes disciplinares, curriculares e experienciais e, por isso, é uma prática tão complexa, que necessita de uma base teórica para sua condução.

Salientar essa rede de saberes que a docência compõe, é trazer para o centro do debate a pluralidade que envolve a prática do professor em sala de aula. Quando, popularmente é dito

que “na prática a teoria é outra”, afirma-se que a teoria não tem utilidade e que a prática não precisa de reflexão para ser realizada. Entretanto, é no reconhecimento que a prática tem embasamento teórico e que a teoria depende da prática para emergir, que o Estágio Supervisionado se afirma como uma importante etapa de reflexão e diálogo entre teoria e prática.

Reconhecendo, então, a importância do estágio supervisionado e toda formação pedagógica para a formação docente, que podemos destacar como esse campo é relevante e, por isso, ganha a atenção (nem sempre de forma positiva) das políticas públicas. Afinal, como Lopes e Silva (2021, p. 120) mostram, o fazer docente “está vinculado diretamente com o campo do trabalho na atual sociedade capitalista”.

A prática da desvalorização docente através da desqualificação desse profissional, é uma das formas mais perversas de desdenhar a prática educativa, afinal, afeta a essência da profissão, atingindo seu valor em si mesmo (SANTOS, 2015, p. 356).

No atual cenário da educação brasileira uma política pública que impacta diretamente na formação docente é a BNCC, pois, ao caracterizar o tipo de escola que essa base deseja regulamentar, caracteriza-se, também, o tipo de professor que o país deseja formar.

Lopes e Silva (2021, p. 121) acrescentam, ainda, outras consequências que a BNCC pode trazer para a formação docente, como a

definição dos Itinerários Formativos que constituem os percursos de aprendizagem ofertados pelos sistemas de ensino que irão permitir aos estudantes que construam suas trajetórias de aprendizagem segundo a BNCC de acordo com seus interesses, pois os Itinerários pelas áreas de conhecimentos (I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas) a serem definidos pelos sistemas de ensino tende a reforçar a dualidade na educação, pois as redes públicas de ensino na sua maioria não têm estruturas adequadas para implementarem os itinerários na área de matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

A BNCC normatiza o processo formativo, mas não age nas desigualdades sociais que afetam diretamente no andamento do processo educativo das crianças, jovens e adultos, carregando consigo o papel de controlar o trabalho docente e responsabilizar o professor pelo desempenho da escola (LOPES e SILVA, 2021, p. 121).

Esse discurso carregado de meritocracia cria a necessidade de formar professores que divulguem o ideal neoliberal, esvaziando a formação docente, pois as referências tradicionais vão se afastando do novo (e velho) discurso meritocrático, tornando-se teorias obsoletas, criando a necessidade de “elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento

de "competências" (transferable skills), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos" (MORAES, 2001, p. 8).

Ao trazer para o centro de debate o avanço neoliberal e seus impactos na realidade da educação, torna-se necessário não só problematizar todos as consequências e motivações dessa depreciação da formação docente, mas também reafirmar e defender a prática docente e lutar por uma formação que seja pautada em uma teoria consistente e em uma prática realista, que levem à uma *práxis* transformadora.

Essa formação comprometida com uma educação de qualidade, não pode ter foco apenas na disciplina teórica, desmerecendo as pedagógicas, afinal, como Sacramento e Filho (2019, p. 280) afirmam "as disciplinas teóricas com foco exclusivo em seus objetos conceituais terminam por não prepararem os alunos para a prática à luz dos conhecimentos adquiridos". É no reconhecimento da necessidade uma formação com atenção para uma *práxis* transformadora que podemos complementar dizendo que quando o estágio é encarado apenas com o foco exclusivo na prática, também não há o preparo para que os licenciandos o execute com embasamento, esvaziando a importância desse momento e reduzindo o ao que Pimenta e Lima (2004, p. 101) descrevem como "um agregado de atividades técnicas e burocráticas, viagens, visitas etc. sem fundamentação e sem nexos com as atividades e as finalidades do ato de ensinar."

Dessa maneira, então, espera-se que o licenciando, ao iniciar seu Estágio Supervisionado, consiga ver o sentido de estar no chão escolar, mas, também, de retornar às salas de aulas universitárias para refletir a realidade encontrada e, a partir disso, repensar sua futura prática docente.

#### **1.4 - A relação teoria e prática**

Tardif (2010, p. 43) traz a importância do diálogo entre a Escola e a Universidade, já que ambas possuem papel de formação. O professor precisa da Universidade e de seus saberes para concluir seu processo de formação profissional. A Universidade precisa estar ciente da realidade do chão escolar, para que a construção do seu saber não resulte em teorias sem veracidade. Ao articular a prática ao saber docente, assume-se, então, que o professor escolar também é pesquisador e produtor de saber, não um mero executor.

Quando há a valorização do embasamento teórico para uma boa prática, não quer dizer que há uma diminuição da importância da prática para a formação docente. Da mesma forma que quando lançamos luz à importância da prática não quer dizer que é possível exercê-la sem



suporte teórico. Acredita-se que toda boa prática é acompanhada de reflexão alicerçada em uma teoria bem construída. Vallerius (2019, p. 26) reitera que a prática é essencial à licenciatura, afinal, como Pimenta e Lima (2004, p. 37) afirmam que o exercício da docência, como qualquer outra profissão, é técnico. Porém, esta deve ser feita ancorada na teoria, já que reduzir a prática apenas à técnica não dá conta do conhecimento científico que embasa a profissão.

A profissão docente é dotada do saber-fazer, onde todas as ações possuem intenção. Tardif (2010, p. 64) destaca que “um professor não possui habitualmente uma só e única concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações.”. Se o fazer, então, do docente é resultado da soma de diferentes concepções, é preciso assumir que é necessário a construção teórica para fomentar essas concepções e embasar as intenções que vão guiar a prática docente.

Ao longo da vida pessoal e profissional desse licenciando foram interiorizados comportamentos que definem o que é ser professor. Os debates realizados durante a formação inicial têm grande importância para a desconstrução e afirmação de vários desses ideais. Será, portanto, durante a experiência do Estágio Supervisionado que o licenciando irá materializar a sua futura profissão, retornando ao espaço escolar não mais como aluno, porém, ainda sem a carga de responsabilidade de um professor, tendo a oportunidade de vivenciar a relação teoria e prática de forma conjunta.

Em suma, é preciso reconhecer a importância da relação teoria e prática, e a importância do diálogo desses elementos para a construção do trabalho docente, pois, como Nóvoa (2009, p. 33) afirma as práticas docentes são investidas de teoria e método, dando origem à construção do trabalho docente e o Estágio Supervisionado em Geografia tem potencial para ser uma importante forma de observar a teoria dialogando com a prática.

### **1.5 - O Estágio Supervisionado em Geografia**

Como parte obrigatória do currículo, o Estágio Supervisionado em Geografia carrega consigo um importante papel de promover um debate que correlacione a prática à teoria. Fomentando reflexões que desconstroem a dicotomia entre esses dois elementos que são fundamentais para a formação docente.

Sendo parte fundamental da formação, o estágio supervisionado deve ser entendido como um espaço que extrapola as amarras curriculares, já que será nesse momento que haverá a reflexão sobre a futura prática profissional. Vallerius (2019, p. 24) afirma que a escola é um

espaço construído através da interação de diferentes sujeitos e, somente através da prática do estágio supervisionado, que o licenciando irá enxergar essa construção plural. Neste sentido, é compreendido, então, o Estágio Supervisionado como um diálogo entre teoria e prática, onde a perspectiva que defende o professor como pesquisador é iniciada, visto que este, ao exercer sua profissão também está produzindo saber.

Sacramento e Filho (2019, p. 285) argumentam que o professor deve carregar consigo a tentativa de ser um profissional crítico-reflexivo e, um dos caminhos para realizar essa tarefa é buscar ser um pesquisador. Os autores definem ser professor-pesquisador o profissional que busca ter iniciativa e proatividade, desenvolvendo investigações que o façam pensar, inovar e melhorar o seu desempenho e de seus alunos. Assim, trazer essa perspectiva para o Estágio Supervisionado em Geografia coloca nesse componente curricular a possibilidade de iniciar esse olhar investigativo, que busca inovar e pensar a prática docente para o melhor desempenho profissional e, consequentemente, o melhor desempenho dos futuros alunos.

Refletir os benefícios do estágio supervisionado para a formação do professor é reconhecer a importância da relação e diálogo da universidade com a escola, colocando nesses dois espaços de formação, a responsabilidade da construção do profissional docente.

Um professor é formado dentro das universidades, já que este espaço, como Pimenta e Lima (2004, p. 89) afirmam, é *locus* de produção social do conhecimento e realização permanente do exercício da crítica histórico-social-cultural. Porém, é no ambiente escolar que as rápidas transformações no mundo do trabalho, produzidas na sociedade contemporânea, incidem com mais força. Ao reconhecer todos esses impactos na rotina escolar, fica evidente que a escola também possui uma parcela importante na formação inicial docente. Assumindo a universidade e a escola como importantes espaços de formação, entra o desafio que o estágio supervisionado carrega consigo: construir vínculos entre universidade e escolas, correlacionando a teoria com a prática, a prática com a teoria.

Para realização da profissão docente, para ser um Professor de Geografia, não basta compreender somente a ciência geográfica, com todos os seus conceitos e teorias. Espera-se que o professor mobilize os conhecimentos de Geografia com os conhecimentos da teoria da educação e do ensino (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 92), fazendo dessa interação entre conhecimentos uma reflexão constante que investigue sua própria experiência enquanto professor.

Essa mobilização de conhecimentos acontece na prática em sala de aula, constituindo o que Tardif (2010, p. 109-111) vai pontuar “Características do saber experiencial”, reforçando a

importância da prática ancorada em uma boa teoria. O autor pontua que a profissão docente, por natureza, é carregada de experiência, já que atuar em sala de aula é carregar-se de prática. Porém, toda essa experiência é pouco formalizada, o que demonstra, mais uma vez, a importância do estágio supervisionado, como esse momento onde o saber é experimentado por ser experienciado, modelando a identidade do futuro docente.

Sendo assim, supõe-se que o estágio supervisionado seja o momento de aprender a profissão docente com suas particularidades, observando na prática cotidiana do professor, as teorias da educação sendo realizadas e adaptadas, tecendo uma rede de relações entre conhecimentos e aprendizagens que irão compor a sua identidade docente.

### **1.6 - O Estágio Supervisionado em Geografia e a construção da Identidade Docente**

O estágio supervisionado tem potencial para ser espaço de aproximação da universidade à escola e de reflexão da prática docente, já que é nesse momento que o licenciando sai das salas de aulas universitárias e entra no universo escolar não mais como aluno, porém, ainda não carrega consigo a responsabilidade de ser professor, tendo a oportunidade de levar de volta para os debates universitários a realidade vivida no chão escolar.

Pimenta e Lima (2004, p. 77) ainda frisam outro elemento fundamental que o Estágio Supervisionado traz como possibilidade: a pesquisa. Muitas vezes, quando há a oportunidade de intervenção do licenciando, esta é realizada em forma de minicursos ou projetos educativos, que tendem a virar projetos de pesquisa ou, ao contrário, projetos de pesquisa pensados na universidade, quando encontram brecha nas escolas, viram projetos educativos de intervenção.

Essa fase da formação, além de revelar as habilidades e potenciais referentes à futura profissão, também pode incentivar a “atitude de pesquisador que necessita refletir, questionar e refazer a própria prática.” (SACRAMENTO e FILHO, 2019, p. 277), mostrando ao licenciando caminhos que o fazem problematizar e modelar o seu fazer docente, já que este “não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria.” (NÓVOA, 2009, p. 35)

Pensar a respeito dos diversos caminhos e benefícios que o Estágio Supervisionado possui, possibilita refletir sua importância e buscar alternativas que o valorizem como elemento curricular não só obrigatório com fins burocráticos, mas, principalmente, como um importante pilar para uma formação profissional de qualidade do professor de Geografia.

Tardif (2010, p. 72) mostra que a identidade profissional do docente começa a ser construída antes mesmo de sua entrada no ensino superior, já que durante a trajetória pessoal do indivíduo professor, este foi aluno e internalizou comportamentos que descrevem a prática

deste ofício. Essa convicção faz com que muitos licenciandos construam sua prática docente com heranças do seu período escolar, carregando consigo a ideia que para compor a sua formação profissional, é necessário apenas o domínio do conteúdo de Geografia. Vallerius (2019, p. 30-31) reitera afirmando que é preciso reconhecer que a identidade profissional docente é construída ao decorrer da vida, onde esse processo é iniciado antes do início da Licenciatura no ensino superior, porém, esse processo não se finda na conclusão da graduação.

A Globalização, atualmente, é um sistema autoritário, sendo chamado por Milton Santos, como já mencionado anteriormente, de “Globalitarismo”. Esse sistema irá impactar diretamente a educação e, conseqüentemente, a construção da identidade docente.

Silva (2009, p. 69) mostra que o Globalitarismo coloca a educação como utilitarista, descontextualizada do mundo real e pautada no domínio de habilidades e técnicas. Sendo assim, o licenciando, muitas vezes já chega no ensino superior carregando consigo essa perspectiva menos humana e consistente do que é educação e do que é ser professor.

A identidade docente está em constante construção e o Estágio Supervisionado em Geografia é um importante momento para delinear parte desse processo, já que esse elemento curricular se propõe a propiciar reflexões teóricas através da prática, afinal, como Pimenta e Lima (2004, p. 107) afirmam será nesse momento que o futuro profissional irá transitar entre diferentes níveis de ensino, tendo a oportunidade de observar suas diferenças e as semelhanças que lhe aproximam.

O professor de Geografia, para além de compreender e dominar os conteúdos da ciência geográfica que são adaptados para a Geografia escolar, também precisa desenvolver “a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem.” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 97). O desenvolvimento dessa capacidade de dar significado à aprendizagem está diretamente relacionado com o indivíduo ter afinidade com a profissão e, com isso, desenvolver sua identidade enquanto professor.

Essa identidade docente possui viés social e coletivo (VALLERIUS, 2019, p. 30) e, por isso, o Estágio Supervisionado em Geografia irá adquirir grande relevância em sua construção, já que nesse momento haverá a “experimentação da práxis docente em parceria com profissionais experientes” (SACRAMENTO e FILHO, 2019, p. 281), fazendo com que os licenciandos articulem suas expectativas com os conhecimentos do ser professor.

A identidade docente, como já foi dito, começa a ser construída antes mesmo da entrada no ensino superior, já que enquanto aluno no período escolar, o indivíduo internaliza

concepções do que é ser professor. Porém, é durante a formação que essas perspectivas se alteram ou se firmam. O Estágio Supervisionado em Geografia entrará, então, como esse espaço de excelência para a reflexão e o fortalecimento dessa identidade.

A propósito, Pimenta e Lima (2004, p. 67) quando discutem o Estágio e construção da identidade docente afirmam que é a mobilização de saberes da experiência o “primeiro passo num curso de didática e de prática de ensino que propõe mediar o processo de construção da identidade dos futuros professores.”, mostrando o Estágio Supervisionado como um importante elemento para compreender o significado social da profissão e, também, ressignificar os valores sociais já estavam previamente construídos.

Sendo, então, tão importante para a formação docente, é possível afirmar que o estágio supervisionado, com suas experiências vividas na escola e na universidade, e os debates realizados dentro das salas de aulas universitárias, ajuda na construção da identidade docente, já que nesse momento a formação será pensada como uma construção coletiva e contínua, que tem forte ligação com a pesquisa.

Dessa forma, mais uma vez, o estágio supervisionado se firma como um importante pilar na formação docente, se mostrando como espaço de reflexão, de teoria e prática, de pesquisa e de construção da identidade docente.

### **1.7 - O Estágio Supervisionado em Geografia no IM/UFRRJ**

O Estágio Supervisionado sempre foi visto como a parte prática do processo de formação da Licenciatura, o momento de ir até a sala de aula escolar e observar professores com experiência para, no futuro, repetir – ou criticar – as metodologias. Apesar de todas as críticas a esse modelo de estágio supervisionado, ainda é comum encontrar licenciandos que carregam consigo essa interpretação desse momento da formação. Essa perspectiva reduz todo o potencial de reflexão e práxis que esse elemento curricular carrega.

É comum ouvir, como Pimenta e Lima (2004, p. 33) mostram, que “na prática a teoria é outra”, colocando a formação curricular e teoria em um papel secundário e sem significado e importância no momento de executar a profissão.

O Estágio Supervisionado em Geografia, no curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) é ofertado durante os quatro períodos letivos finais do curso. Sendo os dois primeiros realizados no Ensino Fundamental e os dois últimos no Ensino Médio. Outra característica importante é que para cada estágio supervisionado existe uma disciplina correspondente, onde acontecem

debates acerca do estágio supervisionado como um importante elemento curricular que busca superar a dicotomia entre a teoria e a prática, servindo como um momento em que os licenciandos levam para a universidade sua experiência no estágio supervisionado e realizam o debate à luz de teorias que são alicerces para a educação e formação de professores.

Outra peculiaridade importante de ser salientada no Estágio Supervisionado em Geografia do IM/UFRRJ é que há professores específicos para as disciplinas que acompanham o estágio supervisionado. Esses professores tiveram seus concursos realizados especificamente para o estágio supervisionado e são contratados para esse fim, mostrando a importância desse elemento curricular como campo de pesquisa onde há a possibilidade de múltiplos debates que vão enriquecer a formação do professor de Geografia.

Ao olhar para a realidade do curso de Licenciatura Plena do IM/UFRRJ torna-se indispensável considerar a realidade que circunda o campus e lembrar que a Baixada Fluminense, onde o Instituto está inserido, é palco de muitas realidades sociais complexas e desiguais. Andrade e Queiroz (2021) trazem para o centro de discussões a importância do curso de Licenciatura em Geografia e da realização do estágio supervisionado não só para o profissional da Educação, mas também para a Educação dessa área tão negligenciada pelas políticas públicas.

Os autores apresentam um panorama da Educação Básica da Baixada Fluminense e mostram as disparidades e semelhanças presentes entre os treze municípios que compõem a região em questão. Dentre os dados analisados, chama a atenção a taxa de distorção idade-série que, em todos os treze municípios, é maior do que a média do estado do Rio de Janeiro (ANDRADE e QUEIROZ, 2021, p. 200-201).

Essa irregularidade etária com o ano letivo influencia, diretamente, na permanência - ou desistência - desses alunos na escola. Andrade e Queiroz (2021, p. 203) apresentam e analisam, também, as taxas de abandono escolar e ressaltam que apenas Nilópolis e Seropédica ficam abaixo da média estadual.

Outro dado importante para compreender a Educação da Baixada Fluminense que os autores analisam é o percentual de adequação da formação docente nos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar desses dados não serem, em grande proporção, tão distintos da realidade do estado do Rio de Janeiro, a realidade mostra que a maior parte dos professores não possuem formação acadêmica adequada para sua atuação profissional. Esses dados, como os autores afirmam, “justificam, sem sombra de dúvidas, a implementação e a ampliação dos cursos de

licenciatura para todas as disciplinas, pois não há nenhum município da região em questão com a integralidade da formação adequada” (ANDRADE e QUEIROZ, 2021, p. 207).

Esses e todos os outros dados apresentados e analisados no artigo referenciado mostram a realidade complexa da Educação da Baixada Fluminense e reafirmam a importância do estágio supervisionado na formação acadêmica de um curso superior de licenciatura inserido nesse contexto.

A Geografia do IM/UFRRJ precisa reconhecer e refletir todas essas dinâmicas políticas, econômicas e sociais que irão atravessar o cotidiano profissional desses professores que serão formados e irão, muitas vezes, atuar em escolas públicas e privadas dos municípios da Baixada Fluminense. Olhando nessa perspectiva, então, torna-se necessário assumir que o estágio supervisionado, nesse contexto, mais que uma disciplina obrigatória no grade curricular do curso, também possui papel político e a capacidade de transformação social.

Foi nesse sentido que, para concluir minha graduação em Licenciatura em Geografia pelo IM/UFRRJ, eu produzi uma monografia intitulada “Estágio como papel social: a relevância do Estágio Supervisionado no cotidiano escolar”, apresentada no ano de 2020, onde objetivava analisar o impacto que a prática do Estágio Supervisionado em Geografia tinha no cotidiano escolar.

Durante toda a minha prática de estágio supervisionado eu pude perceber uma carência muito grande de acesso à informação e à educação por parte da clientela das escolas em que realizei o estágio. Nas conversas do cotidiano com os alunos da escola, me deparei com crianças que, em sua maioria, não tinham contato nenhum com jovens e adultos que frequentavam o ensino superior em instituições públicas e federais. Foi dentro desse contexto que percebi a importância que o estágio carrega, também, como ponte que aproxima essas crianças das universidades, mostrando que esse espaço é aberto e que eles podem sonhar em dia frequentá-lo.

Porém, desde o início, ao propor olhar o estágio para além da obrigatoriedade, foi possível observar a falta de interesse por esse componente curricular por parte dos meus colegas licenciandos na época. Foi possível perceber com clareza a desvalorização em, principalmente, dois momentos de minha formação: o primeiro, enquanto realizava o Estágio Supervisionado e ouvia, durante as aulas e nos corredores, em conversas informais, os relatos dos colegas, questionando a obrigatoriedade desse componente curricular e queixando-se das idas à escola-campo, como se não tivesse nenhuma relação com sua formação profissional. Além das queixas dos processos burocráticos para a realização da prática do estágio, os questionamentos da

necessidade de haver uma disciplina só para pensar o Estágio Supervisionado, a supervalorização das disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, os relatos que afirmavam que para ser professor basta dominar a Geografia. E, o segundo momento, durante a escrita da monografia, onde eu apliquei um questionário para conhecer as expectativas dos licenciandos com a primeira prática de Estágio Supervisionado em Geografia e, ao fim, analisei os relatórios da prática de estágio dos licenciandos matriculados no último período, na disciplina de Prática de Estágio Supervisionado em Geografia IV.

Nesse segundo momento, com o olhar de pesquisadora, foi possível perceber que os licenciandos chegam com o olhar que o estágio é somente prática e, quatro períodos depois, saem compreendendo que há teoria que embasa o fazer docente, porém, foi possível perceber que alguns licenciandos ainda concluem os estágios afirmando o ditado popular que “na prática, a teoria é outra”, confirmando que a desvalorização do Estágio Supervisionado como momento de práxis, reflexão e construção da identidade docente ainda é uma realidade. Recentemente, durante a realização do Estágio em Docência, no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) da UFRRJ, obtive a oportunidade de acompanhar as turmas de Prática de Estágio Supervisionado em Geografia I e III, onde, mais uma vez foi constatado a chegada dos discentes no Estágio Supervisionado em Geografia I o olhar esvaziado para o Estágio Supervisionado.

Após ouvir esses relatos e observar de perto a desvalorização do Estágio Supervisionado em Geografia como esse espaço de formação e reflexão, surge o incômodo e a vontade de tentar compreender a raiz desse problema. Afinal, por que mesmo os alunos se matriculando em um curso de Licenciatura, que tem como principal objetivo formar professores, ainda há a desvalorização das disciplinas que auxiliam a formar a identidade docente? O incômodo faz surgir diferentes questionamentos que buscam compreender a origem dessa desvalorização. O que faz o licenciando desvalorizar sua própria formação? Mesmo com todo o debate acerca da importância de correlacionar a teoria à prática e ter, durante sua formação, debates que mostram o estágio supervisionado como esse caminho possível, o que faz o licenciando seguir desvalorizando esse componente curricular, mesmo depois de sua primeira prática de estágio? Refletir e problematizar todas essas questões pode levar o estágio supervisionado a ser um componente curricular mais valorizado e motivar os licenciandos a realizá-lo de forma mais ativa e crítica, possibilitando uma formação mais reflexiva.

É possível perceber uma perspectiva que coloca o estágio como uma atividade apenas instrumental, onde a prática é descolada da teoria e, muitas vezes, colocando esse componente curricular como um peso que atrapalha o melhor desenvolvimento em outras disciplinas da



licenciatura, principalmente, as específicas da ciência geográfica. Há muitos relatos que colocam a prática docente como um dom, colocando como se fosse inerente ao indivíduo e que as reflexões acerca da docência fossem teorias distantes da realidade escolar, fazendo que estudar a prática docente fosse desnecessário.

A Geografia escolar não é uma cópia e nem um resumo da Geografia aprendida nas universidades (SACRAMENTO e FILHO, 2019, p. 292) e é no reconhecimento desse fato que o debate que relaciona a teoria à prática ganha importância. Então, por que os alunos ainda desvalorizam as disciplinas pedagógicas? Qual é a justificativa que explica a redução do Estágio Supervisionado à prática e observação?

Os incômodos a respeito da desvalorização da formação docente geram um amplo debate que busca compreender a raiz desse problema. Há diferentes autores que somam ao debate, trazendo diferentes perspectivas que pensam essa desvalorização, como Tanuri (2000, p. 66) que apresenta um dos possíveis caminhos que levam ao esvaziamento da formação docente, já que educação, principalmente infantil, desde o início foi relacionada a uma atividade maternal, educadora e afetiva, o que muitas vezes desvalorizou sua profissionalização, já que isso esvazia a importância do seu arcabouço teórico e coloca na prática docente a perspectiva de um dom natural, além de estar fundamentada em ideias machistas e patriarcais. Tardif (2010, p. 16) afirma que os saberes que um professor carrega vêm da realidade social materializada através de uma formação. Quando esse saber é colocado no lugar de dom, essa formação é desvalorizada e, com isso, esvaziada de significado.

É preciso reconhecer que a prática docente é dotada de teoria e técnica e não um dom natural, Nóvoa (2009, p. 30) chama essa construção de “profissionalidade docente”, afirmando que esta não pode ser construída separada da “personalidade do professor”. O autor ao pontuar alguns elementos fundamentais para a construção dessa profissionalidade docente, pontua o conhecimento como importante alicerce da profissão, já que o trabalho docente “consiste na construção de práticas (...) que conduzam os alunos à aprendizagem.”. Além do conhecimento, Nóvoa (op. cit) irá trazer também a importância do trabalho em equipe, afirmando que ser professor é uma atividade coletiva.

Ao reconhecer as dimensões coletivas e colaborativas que permeiam a prática docente, é possível, mais uma vez, reconhecer também a importância do Estágio Supervisionado como forma de apresentar esse lado da profissão que, muitas vezes, os debates teóricos dentro das salas de aula universitárias não dão conta.

Outra perspectiva da desvalorização docente que é debatida, é o da própria formação em licenciatura. A universidade pública possui curso de Geografia na forma de licenciatura e na forma de bacharelado e é possível perceber que o primeiro “aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar e secundário.” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 91), mostrando, mais uma vez, a desvalorização das disciplinas pedagógicas e da escola como ambientes de formação e de pesquisa científica. Essa leitura da formação de ensino superior que vê a licenciatura como um curso secundário vem de onde? A licenciatura, além de formação de ensino superior, também produz pesquisa e também compõe a ciência geográfica.

Socialmente, a licenciatura já carrega consigo essa desvalorização, fazendo com que os próprios alunos, ao ingressarem no curso, já enxerguem as disciplinas pedagógicas como complementar. Nessa perspectiva é possível constatar, então, que se as disciplinas que compõem o ensino, e caracterizam um curso como licenciatura, são vistas como secundárias, a escola como espaço de formação também será invisibilizada e colocada em segundo plano.

É no reconhecimento desse problema que circunda os cursos de licenciatura, que a Geografia do IM/UFRRJ se diferencia, pois ao admitir a desvalorização que as pessoas já carregam consigo a respeito das disciplinas pedagógicas e do estágio supervisionado, são debatidas e criadas possíveis soluções para que esses licenciandos concluam sua graduação valorizando sua formação e ofício.

O Estágio Supervisionado em Geografia é pensado, enquanto disciplina e atividade obrigatórias na grade curricular, como uma prática articulada

à teoria de uma determinada ciência e a totalidade dos fatores que envolvem a relação ensino-aprendizagem, incluindo as políticas educacionais, a didática, os aspectos da psicologia da aprendizagem, as demandas dos portadores de necessidades especiais, e etc. Em suma, a necessária autonomia pedagógica com base na ciência (ANDRADE e QUEIROZ, 2021, p. 214-215).

Entendendo a importância do estágio supervisionado para além da formação docente e a construção da identidade profissional do professor, a instituição vislumbra nesse componente curricular a possibilidade de pesquisa e produção científica, incentivando sempre que os alunos realizem sua prática de estágio supervisionado em escolas da Baixada Fluminense para a

(...) reificação da função socialmente referenciada da universidade pública. Embora nem todos residam nessa região, consideramos importante que mergulhem fundo e, construam conhecimentos que contribuam para melhoria da educação pública para esse lugar tão carente de investimentos de toda ordem – como apresentado anteriormente (ANDRADE e QUEIROZ, 2021, p. 216).

O reconhecimento da importância do estágio supervisionado também faz-se necessário pois os saberes transmitidos em sala de aula não são definidos e selecionados pelo corpo docente, eles possuem uma posição exterior à prática docente e, justamente por isso, depende da universidade, da ciência e da pesquisa, para sua compreensão e legitimação e esta, depende da escola para que o saber seja socialmente compartilhado. Ao separar os dois espaços de formação, escola e universidade, como se ambos não tivessem nenhuma correlação, fica evidente a desvalorização do docente por sua própria formação profissional, colocando a teoria como muito abstrata e distante da realidade do chão escolar. (TARDIF, 2010, p. 41).

É possível constatar que cada vez mais o debate que coloca a prática docente como uma atividade intelectual e prática se faz presente, tornando necessário que o professor tenha “cada vez mais intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica.” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 95), sendo assim, ao admitir que a prática requer reflexão e investigação permanente, é possível olhar o estágio supervisionado como um espaço fértil para essa prática crítica que possibilita a criação e recriação da identidade docente e metodologias de ensino. Porém, quando o professor já carrega consigo uma ideia engessada do que é o ensino e prática docente, olhando estes como atividades prontas, onde não há necessidade de pesquisa, pois o professor é mero transmissor e usuário do conhecimento científico, o estágio supervisionado e as disciplinas pedagógicas são esvaziadas de significados e desvalorizadas como um importante momento de formação e oportunidade de pesquisa.

As questões da desvalorização do estágio supervisionado aqui trazidas tiveram a intenção de abrir debate para os diferentes caminhos que levam os licenciandos a desvalorizar sua própria formação, colocando as teorias que pensam a prática docente, em um espaço secundário, sem importância e como uma parte da formação que só cumpre fins burocráticos. O estágio supervisionado, quando realizado de forma omissa e sem reflexão, impossibilita que aconteçam debates pautados na escola real dentro das salas de aulas universitárias. É fundamental reconhecer a importância das disciplinas pedagógicas para a formação sólida de um bom profissional da educação geográfica, instigando nesses futuros professores de Geografia o olhar curioso e prático da pesquisa desde sua formação.

Sendo assim, ao compreendermos o estágio como esse importante momento onde o licenciando vive a realidade da sala de aula e como cada particularidade das relações entre os alunos influencia na rotina escolar, é possível tecer uma rede de conhecimentos que dialogam a teoria com a prática, levando para a universidade debates mais relevantes, sem o objetivo de

criticar o professor regente de forma esvaziada, mas sim no sentido de compreender a realidade que cerca a escola-campo.

Enfim, considera-se importante lançar luz ao debate que coloca o estágio supervisionado como esse elemento curricular essencial para uma formação docente sólida e alicerçada na realidade escolar, buscando reafirmar o estágio supervisionado como esse campo fértil para pesquisas e investigações da educação, motivando os licenciandos ir às escolas com o olhar mais sensível para enxergar a teoria sendo concretizada e adaptada na prática.

## **CAPÍTULO 2. ONDE VOCÊ MANTÉM VIVO O SEU DESEJO DE ENSINAR?**

Trabalhar e/ou pesquisar sobre Educação envolvem vários desafios, afinal, como Moraes (2001, p. 8) afirma, o mundo virou do avesso e a educação deve acompanhar essa reviravolta.

Até o momento de atuar efetivamente em uma sala de aula, o indivíduo traça objetivos e anda por caminhos que moldam suas práticas. Esses caminhos são atravessados diretamente pelo imaginário social que desvaloriza o educador e, conseqüentemente, sua formação. Muito se engana quem acredita que a desvalorização só é iniciada no momento que o profissional entra no mercado de trabalho. A depreciação começa, muitas vezes, quando a pessoa divulga sua escolha de profissão e quando inicia seu curso superior em uma licenciatura, com comentários vindos de pessoas próximas e familiares.

Ao observar, então, as diferentes formas que a desvalorização se faz presente no cotidiano das pessoas que escolhem a docência como trabalho, torna-se necessária a busca por compreender os caminhos que levam à desvalorização docente e o seu conhecimento, passando pela tentativa de conhecer as motivações que levam as pessoas a escolher a licenciatura como formação e a docência como profissão.

Esse capítulo irá buscar conhecer as motivações que sustentam o desejo dos alunos de licenciatura em Geografia do IM/UFRRJ por ser professor e o que os encorajam concluir a graduação mesmo conhecendo a realidade da docência, que é acompanhada pela desvalorização social e econômica.

### **2.1 - A escolha de ser professor e a construção da identidade docente**

Para pensar nos estímulos que sustentam a prática docente e a iniciativa de cursar uma licenciatura, passamos pela identidade docente, que não é algo dado ao indivíduo, como uma vocação ou dom, mas sim construído em processos heterogêneos que misturam experiências passadas com expectativas do que pode ser vivido no futuro (TARDIF, 2010, p. 106).

O indivíduo que escolhe a docência como profissão, não nasce professor, ele torna-se durante sua trajetória de vida. Acreditamos que essa trajetória, muitas vezes, é iniciada durante a vida escolar, onde há contato direto com diferentes professores e estes impactam e influenciam a vida dos alunos.

É muito fácil encontrar professores formados que afirmam que sua escolha de profissão teve influência de professores que marcaram sua vida escolar ou que foram inspirados através de familiares e pessoas próximas que atuam na educação.

Essas experiências ao despertar o desejo da docência nas pessoas, podem servir como motivação para a tentativa de um curso superior de licenciatura e criam expectativas que iniciam a construção da identidade docente.

Outra experiência que também enriquece o fazer docente e também influencia na construção da identidade desse profissional, como já apontado no capítulo anterior, é o estágio supervisionado, já que será nessa fase da formação que, muitas vezes, o futuro professor terá pela primeira vez contato com a sala de aula não sendo mais aluno.

É importante olhar o estágio supervisionado como esse momento onde o indivíduo se reconhece enquanto professor e, também, é reconhecido pelos outros como professor e um sujeito que pertence, diretamente, ao universo da educação.

Acolher o estágio supervisionado como elemento de formação fundamental para a formação docente é possibilitar que todos os benefícios e potenciais desse componente curricular sejam explorados da melhor forma, enriquecendo a formação acadêmica do futuro professor e sua prática em sala de aula.

## **2.2 - E por qual trilha metodológica iremos caminhar aqui?**

Assumindo a importância de dialogar com licenciandos e conhecer suas motivações, o caminho metodológico pensado para construir esse capítulo será a análise do primeiro questionário, passado para a turma de Prática de Estágio Supervisionado I, do período letivo de 2020.2, cursada no primeiro semestre de 2021, do IM/UFRRJ, que irá buscar conhecer as expectativas que esses alunos carregam consigo a respeito do estágio supervisionado e as motivações que os fizeram escolher e permanecer nessa formação, somado aos registros reflexivos que foram feitos através das minhas intervenções nas aulas da turma, visto que eu era estagiária docente.

Este questionário é composto por cinco perguntas (anexo I) e foi respondido por vinte licenciandos, de maneira online, através da plataforma Google Forms. As respostas obtidas neste foram lidas e analisadas sob a luz da Análise de Discurso Crítica com viés na Linguística Sistêmica Funcional (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 56), onde, a linguagem é vista como uma representação da realidade e, por isso, carregam consigo experiências que foram obtidas através de acontecimentos, eventos e simbologias das atividades humanas.

Essa abordagem foi escolhida, pois se considera que as escolhas de palavras feitas pelos licenciandos são dotadas de significados complexos e profundos que dizem muito sobre sua perspectiva a respeito da educação e de sua escolha da licenciatura como profissão. Não à toa, escolhas de termos como “dom” e “mentor” para descrever a docência e atividade docente são, respectivamente, amplamente criticadas, afinal, carregam consigo uma intensa desvalorização da formação e da atuação docente.

Por fim, é importante ressaltar que essa turma teve um diferencial: por conta da pandemia do Covid-19, o estágio supervisionado foi realizado na modalidade remota, alterando completamente a forma de experienciar esse componente curricular. Ainda com a impossibilidade da ida presencial à sala de aula dos professores regentes, houve debates acerca do estágio supervisionado e a realização de diferentes trabalhos que buscavam abordar a importância desse momento para a formação docente e a pesquisa na área da educação.

### **2.3 - Prática em Estágio Supervisionado em Geografia 1: as expectativas**

O desprestígio social do profissional professor pode aparecer de diferentes formas, como já foi debatido no capítulo um. Santos (2015) mostrou que o professor pode ser desvalorizado através de cinco formas diferentes: econômica e socialmente, através do psicológico, da obsolescência e o da desqualificação.

Todas essas formas de desvalorização irão afetar diretamente a formação acadêmica desse professor, já que desqualificar um profissional, é tirar dele a sua qualidade, a sua essência, sendo possível perceber essa “retirada de qualidade” em toda trajetória escolar, até mesmo quando somos alunos. Além do contato direto com a educação em nosso próprio período escolar, as várias formas de desqualificar o professor e seu ofício, são amplamente divulgadas nas diferentes mídias, mostrando sempre as crises educacionais que esses profissionais enfrentam.

Em 2017 a Universidade de São Paulo (USP) publicou em seu jornal online uma matéria intitulada “Professor sem formação específica, problema a ser solucionado”, onde problematiza dados apresentados do Censo Escolar de 2015 que mostrava que 46,3% dos professores que atuam no Ensino Médio brasileiro dão aula em pelo menos uma disciplina que não é sua formação.

Em 2020, o portal de notícias G1, da Globo, mostra dados do Censo Escolar de 2019, em uma matéria nomeada “40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos”.

O Censo Escolar de 2021, como é possível ver no infográfico abaixo, confirma essas reportagens e mostra que esse problema segue sendo uma realidade no cotidiano das escolas, mostrando dados alarmantes a respeito da atuação de professores atuando em disciplinas que não possuem formação específica. Em Geografia, em específico, é possível observar que 29,7% dos professores dos anos iniciais não possuem formação em Licenciatura em Geografia, nos anos finais esse número sobe para 36,8% e, no Ensino Médio o percentual é de 22,5%.

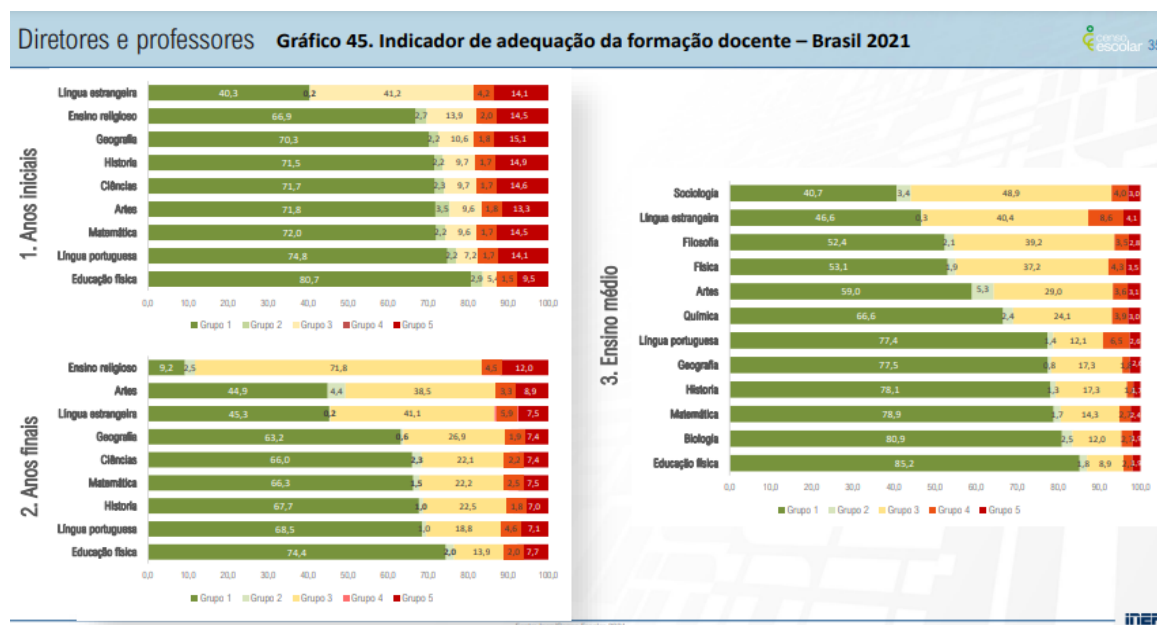


Figura 1 - Fonte: Censo Escolar 2021

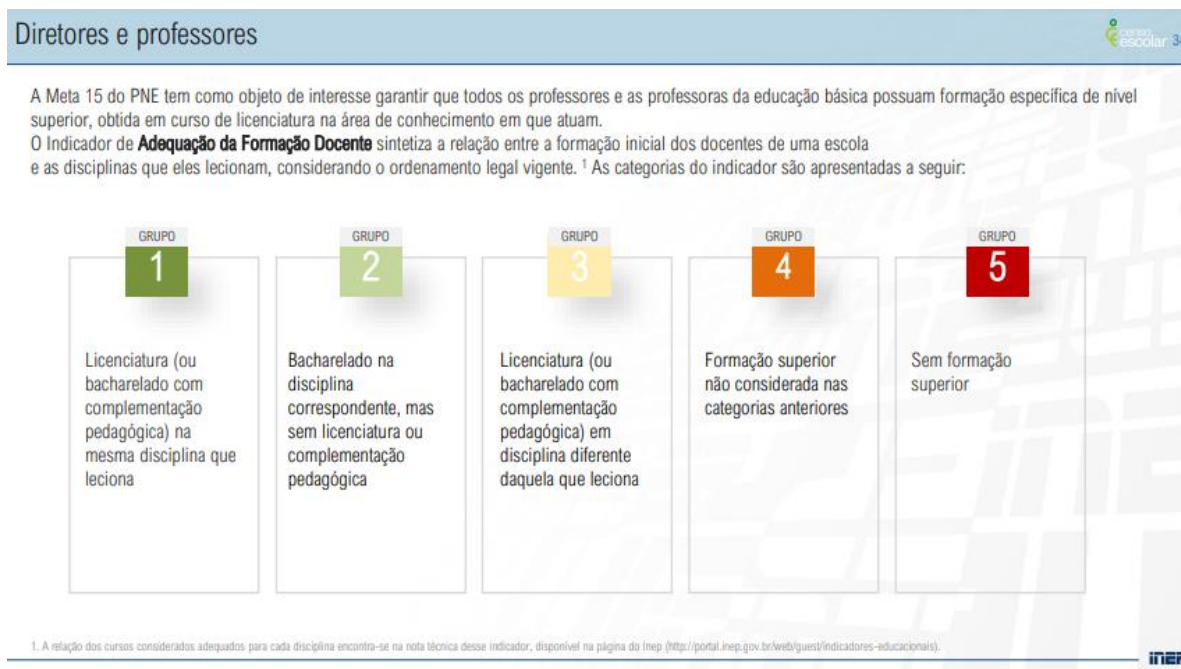


Figura 2 - Fonte: Censo Escolar 2021



Com as informações citadas acima, fica claro que a desqualificação do trabalho docente não é um problema pontual, mas sim recorrente. Além disso, também escancara que o reconhecimento dessa dificuldade do cotidiano escolar não é feito só pelos principais atores envolvidos diretamente na educação, mas é informado para toda a sociedade.

Na Baixada Fluminense, então, como já debatido anteriormente com o auxílio de Andrade e Queiroz (2021), a inadequação docente ainda ganha contornos mais alarmantes, como o município de Japeri, onde menos da metade dos docentes possuem a formação adequada (op. cit., 2021, p. 206).

Observando todo esse cenário de desvalorização da formação do professor, iniciamos o questionário já indagando o que motivou esses alunos a entrarem para a licenciatura, visto a realidade desestimulante que a profissão vive.

Nas respostas para a pergunta “O que levou você a escolher Licenciatura em Geografia?”, foi possível perceber que nove, dos vinte licenciandos tiveram influência de professores que fizeram parte de sua formação durante o ensino fundamental e/ou médio, revelando o impacto que a presença de um profissional pode ter na vida de um indivíduo. Algumas respostas chamam mais atenção, por abordar com mais ênfase a importância da presença de um professor para a escolha da carreira docente.

Tivemos respostas como:

*“Conversa com um Professor de Geografia”* (Entrevistado 2)

*“Meus professores do EM”*; (Entrevistado 4)

*“Minha experiência com meus professores do ensino médio me levaram até a licenciatura, e minha proximidade com os temas que a geografia aborda me levou para essa escolha.”*; (Entrevistado 5)

*“Um excelente professor que tive no terceiro ano do ensino médio”*  
(Entrevistado 12)

Respostas como as citadas acima reforçam a importância dessa relação que Tardif e Lessard (2014, p. 150) definem como complexa, entre os professores e seus objetos de trabalho, já que como é possível ver, há uma influência direta para a vida dos alunos, que a partir do convívio e observação com a figura do professor, passa a ter um sentimento de pertencimento com essa classe trabalhadora.

Evidenciar essa relação professor x aluno, é trazer para o debate a importância de valorizar a diversidade. Afinal, ao lidar com o “outro”, nos deparamos com nossas semelhanças e diferenças, sendo estas, as que “nos levam a constante transformação, impulsionando-nos a pensar e repensar o melhor jeito de ser, viver, aprender e ensinar.” (KIECKHOEFEL, 2011, p. 2537).

Quando vemos esses relatos de licenciandos que foram inspirados por seus professores a seguirem a docência, é possível perceber que enquanto aluno, essas diferenças foram acolhidas e respeitadas, inspirando esses indivíduos a serem professores também.

Vallerius (2017, p. 67) salienta a importância de um professor em exercício ter o hábito de planejar, agir e, depois, voltar a refletir sobre sua prática, para revisitar suas metodologias e repensar seu próprio ofício. Nesse caminho de reflexão, Kieckhoefel (2011, p. 2538) soma a importância de inserir a afetividade à prática docente, aumentando a possibilidade desse professor ser inesquecível e marcar a vida dos alunos.

Essas marcas deixadas no indivíduo irão auxiliar na construção da identidade docente, impactando na prática do licenciando enquanto estagiário e, no futuro, no fazer docente. Por isso concordamos com Vallerius (2017, p. 57) quando ele aponta o professor como um indivíduo que já chega à licenciatura carregando consigo valores e posições que irão influenciar, diretamente, sua atividade docente.

Reconhecendo a desvalorização social que existe em relação à profissão docente, faz-se necessário, então, que a formação no meio universitário seja pautada em teorias e debates que agreguem a realidade das escolas, utilizando o estágio supervisionado como uma ferramenta que aproxima a licenciatura do chão da sala de aula dos ensinos fundamental e médio.

Cacete (2015, p. 5) problematiza a formação que se distancia da realidade escolar, afirmando que é importante aprender as técnicas e métodos da Geografia Escolar, porém, reconhecendo que dentro da sala de aula a dinâmica deve ser contextualizada. Nóvoa (2017, p. 1109) soma ao debate ao argumentar que “é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitetura”.

É de suma importância o futuro professor reconhecer os benefícios de uma docência pautada na pesquisa, na reflexão e na eterna aprendizagem de fazer e refazer sua prática, lembrando sempre que teoria e prática não são ideias antagônicas, mas sim que uma acontece

sob a luz da outra. Pensando nisso, a segunda pergunta investiga qual é a imagem que este sujeito traz de um professor de Geografia.

Ao questionar “O que é ser professor de Geografia para você?”, buscamos conhecer o imaginário social que o licenciando carregada consigo sobre o que será a sua futura profissão e quais funções ele pode exercer. As vinte respostas recebidas mostram a heterogeneidade que compõe o imaginário do que é ser professor de Geografia.

Foi possível encontrar algumas respostas que chamaram mais atenção, como as três a seguir:

*“É colaborar com a formação de pessoas com uma visão de mundo íntegra e colaborar para a formação de sujeitos críticos.”;*  
(Entrevistado 2)

*“É ser um profissional que possa despertar o pensamento crítico do estudante do mundo ao seu redor. Fazer com que o discente consiga entender as relações sociais, físicas e naturais existentes no mundo e que tudo isso está conectado.”;* (Entrevistado 5)

*“Como a geografia é a ciência que aborda o espaço e a sociedade, ao meu ver ser professor de geografia é ser responsável por esclarecer as transformações que ocorrem nessas esferas de forma crítica, contribuindo assim para a formação de cidadãos críticos e que compreendem as dinâmicas do mundo.”* (Entrevistado 12)

Respostas como essas dialogam com a formação de professor de Geografia que Straforini (2004, p. 57) defende. Para o autor

o papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia, é trazer a tona as condições necessárias para a evidência das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

É importante observar que os licenciandos já reconhecem a importância de sua futura função enquanto professor e assumem a responsabilidade de ter um papel de despertar e contribuir para a leitura do mundo dos sujeitos a sua volta. Essa perspectiva relaciona-se, diretamente, com o estágio supervisionado que o curso de Geografia do IM/UFRRJ defende, colocando nesse momento da formação a oportunidade de ver o espaço e a Geografia escolar como possibilidade de formação humana (ANDRADE e QUEIROZ, 2021, p. 214).

Mesmo frisando a responsabilidade que sua profissão carrega, é interessante observar também que as respostas não colocam na docência um papel messiânico de salvar a sociedade de suas desigualdades. Esse reconhecimento das possibilidades e limites da atuação docente é parte fundamental para a construção da identidade docente, pois será com a consciência do que é plausível de ser feito, que o professor poderá fazer o melhor trabalho possível dentro da sua realidade.

Além das respostas citadas acima, outras três se destacaram:

*“Exercer um papel de liderança dentro e fora da sala de aula, sendo uma referência para crianças, jovens e adultos não apenas na área da Educação mas também nos valores para construção instruída nas áreas da Cultura e Arte. Manter ativo o fluxo de retorno do ensino didático pedagógico para a própria sociedade, onde futuramente as gerações irão ocupar esses espaços.”; [grifo próprio] (Entrevistado 1)*

*“Ser professor em é ser um mentor, ser professor de geografia dá a possibilidade de levar novas perspectivas sobre o mundo, sobre a vida , sobre as inter-relações pros alunos que ainda são cidadãos em formação e de certa forma ir gerando uma mudança.”; [grifo próprio] (Entrevistado 5)*

*“É tornar os alunos seres pensantes através dos lugares que vivem e conhecem. Entendendo o porquê de muitas coisas do mundo.” [grifo próprio] (Entrevistado 19)*

É possível perceber que as percepções de atuação docente citadas acima, revelam uma postura autoritária. As definições de professor de Geografia que colocam nesse docente o papel de liderança, de mentoria e de responsável por tornar o aluno um ser pensante (como se outrora não fosse) acabam por afastar a rotina escolar da realidade vivida pelo aluno, tornando o fazer docente uma prática pela prática, desvalorizando o exercício de reflexão crítica que foi citado acima.

Os termos foram grifados para serem analisados sob o viés crítico, onde defende-se que as palavras usadas pelos licenciandos não foram escolhas aleatórias e carregam consigo a perspectiva que estes têm da atividade docente. As palavras em questão vão de encontro com Resende e Ramalho quando afirmam que “a representação do discurso não é uma mera questão

gramatical, ao contrário, é um processo ideológico cuja relevância deve ser considerada" (2006, p. 67).

A palavra liderança, na primeira resposta, revela uma perspectiva muito comum no imaginário social, que coloca o professor como o grande detentor de conhecimento, desconsiderando a bagagem que o aluno carrega, reforça a importância da formação docente, alicerçada nas pesquisas e teorias que pesquisam a educação. Afinal, uma prática calcada em uma boa teoria, saberia reconhecer a importância do cotidiano do aluno para o fazer docente.

É preciso reconhecer, como Cavalcanti (2011, p. 36) aponta, que é necessário realizar o trabalho docente considerando a diversidade e o saber que os alunos carregam consigo, afinal, todo o trabalho escolar deve (ou pelo menos deveria) ser centrado aos alunos e seus processos de ensino-aprendizagem.

A segunda resposta destaca-se pelo uso do termo “mentor” para definir o ofício do professor. Esse termo vem sendo amplamente divulgado pela grande mídia para a ascensão das políticas neoliberais dentro da educação, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), já debatida anteriormente. Essa perspectiva de “mentor” é vista como uma desqualificação da ação docente, já que retira dele sua essência: o lecionamento.

A BNCC traz consigo a imposição e a racionalidade do mercado, que retira - por vezes, torna flexível - das disciplinas sua relação direta com as pesquisas acadêmicas e científicas (GIORDANI, 2019, p. 3). Esse afastamento dos conteúdos escolares da ciência abre lacunas para a desqualificação do professor, fazendo a formação docente não ser obrigatória, afinal, para dar as aulas nesse novo formato, não se faz necessário ser professor, basta ser mentor e ter o notório saber.

O notório saber é uma prática que vem ganhando destaque nas narrativas que defendem uma educação neoliberal e empreendedora. Boanafina et al. (2020, p. 726) define o notório saber como aulas ministradas por professores que não terão a formação adequada, indo contra toda a história de luta que os professores enfrentam por valorização e melhora das condições de seu trabalho.

E, por fim, a última resposta que traz o desejo de tornar os seres pensantes, como se outrora, sem o contato com o professor, o aluno não fosse. Essa perspectiva, além de desconsiderar a bagagem que o aluno carrega, através da Análise Crítica do Discurso, também, nos revela um olhar arrogante acerca de conhecimentos adquiridos em espaços não formais de aprendizagem.

Como Dias *et. al* (2017, p. 14) mostram, a educação permeia diferentes espaços, além do convencional: a sala de aula. A vida pessoal dos alunos e os espaços que estes frequentam, são agentes educativos que ensinam e enriquecem o olhar do indivíduo para o mundo. Igrejas, centros comunitários, museus, biblioteca pública, clubes recreativos, entre tantos outros, são espaços onde conhecimentos são compartilhados e nos auxiliam no processo formativo, sendo ferramentas que podem ser utilizadas na sala de aula pelo docente.

Após conhecer, então, as motivações e o ideias que esses licenciandos carregavam consigo a respeito da docência em Geografia, seguimos com o diálogo para a desvalorização e o Estágio Supervisionado, em específico. A pergunta seguinte, então, busca saber o porquê do professor de Geografia ser socialmente desvalorizado.

O ponto de partida para iniciar o debate da desvalorização do professor de Geografia é a afirmação dessa atividade como trabalho. Callai (2011, p. 16) define a escola como uma “instituição encarregada de fazer a transmissão do conhecimento que interessa à sociedade na qual ela está inserida, para que as várias gerações tenham acesso ao que a humanidade produziu ao longo do tempo.”, sendo assim, é necessário que dentro dessa instituição trabalhe profissionais formados e qualificados para cumprirem essa função.

É nessa indispensável formação para a transmissão de conhecimento, que surge a necessidade e afirmar o fazer docente como trabalho, porém, “o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 17), deixando a docência subordinada ao processo de produção do sistema capitalista.

## **2.4 - Práticas em Estágio Supervisionado I: reconhecendo a desvalorização**

Após investigar as motivações que levaram os alunos a escolherem a licenciatura, as perguntas começam a caminhar para a desvalorização da docência e a percepção que estes licenciandos têm dessa triste realidade da educação.

Ao levantar o questionamento “Em sua opinião, por que o professor de Geografia é socialmente desvalorizado?”, procuramos conhecer a opinião dos licenciandos a respeito dessa ocupação secundária que a ação docente tem no imaginário da população. Das respostas, tivemos falas do tipo:

*“No Brasil, de modo geral, o professor não é valorizado e isso se deve por vários motivos, mas no caso do professor de geografia*

*especificamente, acho que talvez passe pela falsa ideia de ser uma matéria irrelevante para a formação do aluno.”; (Entrevistado 7)*

*“Eu acho que a desvalorização dos profissionais de Ciências humanas, como um todo, dá-se porque a sociedade em que estamos inseridos dá mais valor às profissões que são mais instrumentalizadas.”; (Entrevistado 19)*

*“Porque na maioria das vezes a população não reconhece o que fazemos e a nossa importância no mundo. e por ser uma ciência humana”; (Entrevistado 12)*

*“Acho que os professores de humanas no geral. A falta de incentivo aos profissionais da educação. Por falta de impulsos governamentais.” (Entrevistado 16)*

Essas quatro respostas revelam que os licenciandos já compreenderam que a ação docente está “longe de ser uma ocupação secundária e periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 17).

A ação docente, mesmo que muitas vezes, no senso comum, é esvaziada do seu impacto na sociedade, carrega consigo uma importância de produzir e divulgar conhecimentos teórico, técnico e prático, necessário para as inovações e manutenção da vida em sociedade.

Porém, como algumas respostas evidenciaram, os profissionais de educação brasileiros não são valorizados. Tardif e Lessard (2005) mostram que ofícios que lidam com o outro, com a interação entre sujeitos, e não possuem resultados bem delimitados, como um produto finalizado, uma venda concreta ou qualquer outro item palpável, tende a ter uma maior desvalorização social, política e econômica.

Das cinco formas de desvalorização docente que Santos (2015) apresenta, é possível notar que os licenciandos focam em uma de forma mais incisiva: a desvalorização social. É importante afirmar que a depreciação do “fazer docente” afeta diretamente a realização do trabalho em sala de aula, afinal, um profissional com sua autoestima baixa por ficar desestimulado.

Para o Santos (2015):

Prestígio social liga-se a estima, que é um valor. Portanto, trata-se de um valor social da profissão que é importante não só para a autoestima do profissional e

de sua profissão, mas também para a manutenção e desenvolvimento da profissão na e para a sociedade.

O prestígio social ocorre pelo sentimento ou percepção social da importância e necessidade da profissão e do papel do profissional para o bem-estar e evolução do indivíduo e da sociedade (SANTOS, 2015, p. 353).

Longe de querer esgotar o debate e construir uma resposta pronta e engessada para os questionamentos que essas reflexões geram, a busca pela valorização do processo de ensino-aprendizagem enquanto profissional, também vai passar pelo reconhecimento que o tempo escolar é outro, diferente do processo que acontece dentro de uma indústria. Acreditamos que um caminho para a valorização da prática e formação docente, é o reconhecimento dessa ação com outra dinâmica e outra temporalidade que só se faz presente dentro deste espaço, afinal, como Tardif e Lessard (2005, p. 23) apontam

(...) a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (...) Nesse sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre os trabalhadores e o seu “objeto de trabalho”.

E esse reconhecimento não pode vir somente da sociedade. A valorização docente irá passar pelo reconhecimento de sua importância por parte também de políticas públicas que irão viabilizar, promover e incentivar o trabalho docente, afinal, como Santos (2015) mostra que o

(...) desprestígio ocorre quando as autoridades governamentais e judiciárias descansam e deixa a profissão por conta apenas do prestígio social, o que não é suficiente para a manutenção e desenvolvimento da profissão, pois, sem investimentos econômicos, científicos, tecnológicos, e leis que a defendam, ela entra em decadência. Como está acontecendo no Brasil com a profissão de professor. Podemos perceber isso, na baixa procura sistemática por esta área nos cursos universitários.

A consequência mais grave deste tipo de desvalorização é a curva do prestígio social da profissão descender e se direcionar para a zona do desprestígio social, pois daí, pode descender ainda mais e entrar na zona da depreciação ou do colapso (SANTOS, 2015, p. 353).

Esperar o reconhecimento docente através de políticas públicas esbarra, diretamente, com as investidas neoliberais na Educação e o processo de esvaziamento do trabalho docente, principalmente na rede pública, que afasta as políticas públicas dessa valorização docente.

Essa falta de prestígio por parte das políticas públicas pode ser sentida e analisada de diferentes formas, como ANDRADE e CORREIA (2021) apresentam, como o excesso de alunos por sala de aula, a falta de políticas públicas que protejam os docentes de excessivo esforço e rotinas que envolvam aulas em todos os turnos do dia, além da baixa remuneração



que esses profissionais enfrentam, sendo este um problema abertamente debatido e do conhecimento de toda a sociedade.

## **2.5 - Reconhecer a importância da formação para valorizar a atuação**

Reconhecendo então a relevância do trabalho docente, mesmo com sua desvalorização na sociedade, o debate se encaminha, então, para a importância da formação profissional do professor.

Pensar na licenciatura como uma formação de ensino superior que merece prestígio e reconhecimento, é devolver autoestima para os professores que já atuam na educação brasileira e contribuir na construção da identidade docente de futuros professores que terão apreço e orgulho de sua escolha profissional. Uma alternativa possível para seguir este caminho é vislumbrar no estágio supervisionado um momento de parceria entre os professores universitários e os escolares, enriquecendo a formação docente e possibilitando ao licenciando uma experiência rica e completa. Olhar para a atual realidade da educação e apenas apontar os possíveis erros não é uma alternativa que trará benefícios. É preciso refletir sobre as possíveis melhorias e transformar em gestos,

de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. (...) Dito de outro modo: é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Cacete (2015, p. 6) irá completar mostrando que essa zona de fronteira entre a universidade e escola é uma ótima brecha para dar a possibilidade de o estágio supervisionado ser uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* docente, ressaltando a importância da mudança de convicção conceitual a respeito desse componente curricular.

Será guiada por essa perspectiva que a formação em Licenciatura em Geografia do IM/UFRRJ acontecerá. No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e nos sites oficiais da instituição, é possível encontrar o forte apelo pelo desenvolvimento de uma formação crítica, responsável e consciente de uma prática pesquisadora.

Dentro do documento é possível ver o tipo de profissional que o curso objetiva formar:

O curso de Geografia a ser criado no Instituto Multidisciplinar terá como objetivo formar profissionais com sólidos conhecimentos da ciência geográfica, capazes de desenvolver a análise espacial, social e ambiental e, a partir das interfaces com diferentes áreas do conhecimento, desenvolver a síntese necessária à interpretação dos processos associados à dinâmica natural e humana nas diferentes escalas de análise e a sua aplicação na prática pedagógica. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2010, p. 18).

Entre tantas práticas pedagógicas que acontecem durante toda a formação na licenciatura, um caminho metodológico importante que o IM/UFRRJ escolheu para atingir o perfil profissional que o curso objetiva, foi à valorização do estágio supervisionado, encarando este componente curricular com os mesmos ideais que a presente pesquisa defende.

São 400 horas de Estágio Supervisionado em Geografia divididas em quatro semestres, sendo quatro disciplinas de Práticas de Estágio Supervisionado em Geografia (I, II, III e IV), associados aos estágios supervisionados (totalizando 120 horas), distribuídas através das práticas específicas na Geografia, divididas pelo ensino fundamental e médio, sendo oferecidas como disciplinas iniciando as reflexões a respeito da prática escolar.

É de suma importância ressaltar que em 2014 houve um concurso específico para professor na área de Geografia, Estágio Supervisionado e Educação, evidenciando, mais uma vez, o compromisso que o curso de Licenciatura em Geografia do IM/UFRRJ tem com a formação do professor com o perfil pesquisador e com a valorização da práxis docente.

Assumindo o estágio supervisionado como um dos pilares que sustentam a licenciatura, vendo este como o momento do licenciando retornar às salas de aula do ensino básico não sendo mais o aluno, a investigação deu seguimento com a seguinte pergunta: "O que você espera do Estágio Supervisionado em Geografia?", na expectativa de conhecer quais eram as perspectivas dos licenciandos com esse componente curricular.

Das vinte respostas adquiridas, nenhuma abordou a reflexão da prática docente e a oportunidade de experimentar as teorias no chão escolar. O mais comum foram as respostas que citaram a observação e a experiência do estágio supervisionado como um momento de aprender práticas e métodos para reproduzirem no futuro, quando estiverem formados.

As respostas que mais chamaram a atenção foram as quatro transcritas abaixo:

*"Espero que venha me transmitir alguns saberes/técnicas que me ajudarão na prática de ser professor."*; (Entrevistado 2)

*"Espero que através do estágio eu possa me preparar para futuramente ser uma boa professora."*; (Entrevistado 5)

*"Adquirir conhecimentos capazes de melhorar minha prática educativa."*; (Entrevistado 14)

*“Criar uma base de conhecimentos para utilizar em sala de aula”.*

(Entrevistado 20)

As respostas citadas mostram como os licenciandos chegam ao estágio supervisionado com uma perspectiva distante de uma prática dotada de reflexão e criticidade. Quando os licenciandos afirmam ideais que colocam o estágio como um momento de aprender uma prática genérica e padronizada de dar aula, eles colocam o desenvolvimento profissional dos professores baseado na racionalidade técnica, como meros reprodutores de práticas alheias à realidade da escola e dos alunos.

É nessa chegada dos licenciandos com ideais engessados, que as disciplinas de “Prática de Estágio Supervisionado em Geografia” se reforçam como essenciais, afinal, será nesse momento da formação docente que os alunos terão a oportunidade de ler, pesquisar e debater sobre a importância do estágio supervisionado para sua própria formação, fazendo com que eles reconstruam seu olhar acerca desse componente curricular e frequentem a escola-campo com um olhar mais atento.

O PPC estabelece, de forma clara e objetiva, a divisão das horas do estágio supervisionado, envolvendo momentos de prática e teoria, fazendo com que uma aconteça sob a luz da outra e resultando em um relatório que deixe registrado as reflexões geradas nessa experiência. As modalidades foram organizadas da seguinte forma:

1 – Atividades de planejamento (40 horas): que incluem atividades de planejamento, discussão com o professor orientador da UFRRJ, propostas de pesquisa educacional acerca de “inquietações” próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades, entre outras. 2 – Observação do contexto escolar (35 horas): atividades de observação da escola, das práticas dos professores na instituição onde o aluno está realizando o estágio. 3 - Regência de classe (20 horas): pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige; 4 – Elaboração dos relatórios de Estágio (15 horas): realização de atividades na forma de relatório a ser definido pelo professor-orientador da disciplina. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2010, p. 29).

Essa proposta dialoga com a ideia que Pimenta e Lima (2004, p. 91) defendem: uma formação que amplie sua consciência sobre a própria prática, possuindo um olhar atento para a sala de aula e para toda a escola, sempre ancorada em conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Além disso, as autoras também afirmam que essa formação, que foge da racionalidade técnica, considerando os professores sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, é uma forma de valorização do professor, afinal, “(...) valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, social, cultural e organizacional no qual se dá sua atividade docente.”.

Por fim, após conhecermos as expectativas que os licenciandos tinham com a prática do estágio supervisionado, a pergunta seguinte: "Como o Estágio Supervisionado pode contribuir para aproximar a Universidade da Escola?", busca compreender quais os caminhos possíveis que os licenciandos acreditam para a aproximação da Universidade com a Escola, visto que ambas são espaços de formação que mobilizam os conhecimentos da teoria da educação e do ensino.

A maioria das perguntas revelou o papel social que o estágio supervisionado pode carregar consigo, valorizando esse momento como uma oportunidade de mostrar aos alunos do ensino básico que a Universidade pública pode ser uma realidade para eles também. Nesse sentido, foi possível encontrar respostas como essas três:

*“Os estagiários poderiam ministrar palestras, para os alunos das escolas; mostrando-lhes alguns passos que os ajudarão a ingressar em uma universidade. Dessa forma o Estágio Supervisionado poderia fazer com que os alunos fossem minimamente esclarecidos sobre muitas questões que abarcam "o alcançar o ensino superior".”* (Entrevistado 3)

*“A presença universidade-escola é muito importante para aguçar os estudantes a entrarem numa universidade pública e também para eles saberem que é possível sim. Esse diálogo é facilitado com a presença dos discentes universitários em escolas a partir dos Estágios.”;* (Entrevistado 7)

*“Acredito que os projetos associados aproximam a escola e a universidade, mostrando para os alunos que a universidade pública é uma realidade para eles também.”* (Entrevistado 14)

Relatos assim, como Lima (2020, p. 68) mostra, reafirmam que o estágio supervisionado pode “acarretar em outros benefícios, para além da formação profissional, mas também auxiliando na transformação cidadã, sendo uma ferramenta de transformação social.”.

Porém, apesar de muito relevante essa perspectiva do estágio supervisionado, não era esse o caminho de pesquisa que gostaríamos de tomar. Nesse momento, o objetivo é lançar luz para o estágio supervisionado como um importante pilar na formação docente que pode servir como instrumento que aproxima a prática do chão escolar à teoria que forma os professores de

Geografia, buscando valorizar a prática docente através de sua formação profissional. Nesse sentido, apenas uma resposta, das vinte coletadas, que enxergou nesse componente curricular, essa possibilidade, que foi:

*“A partir da troca estabelecida entre o professor de geografia em formação e o docente pode-se analisar e enriquecer a estrutura do curso de Licenciatura em Geografia quando se observa como aquele aluno direciona sua aula.”* (Entrevistado 2)

Ao trazer para o centro do debate a importância da proximidade entre Universidade e Escola, gostaríamos de salientar a importância de devolver aos professores a formação inicial de professores. Afinal, como já debatido no primeiro capítulo, é no chão escolar que as mudanças nas estruturas sociais são sentidas mais rapidamente. Nesse aspecto, então, podemos observar que essa perspectiva do estágio supervisionado é pouco reconhecida no senso comum.

Admitir esse esvaziamento que acontece a respeito do estágio supervisionado e, conseqüentemente, a desvalorização docente, é possibilitar que essa falha seja corrigida, afinal,

é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguida de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. Há duas palavras-chave: convergência e colaboração (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Podemos, no geral, perceber que os licenciandos chegam com crenças enraizadas que colocam a profissão docente como uma relação hierárquica e o estágio supervisionado como uma mera atividade de observação do professor regente, afastando a possibilidade de troca de saberes e reflexões. Uma visão de ação e formação docente que são opostas às ideias de Freire (2017, p. 96-97), que defende que:

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem.

Logo, se concordamos com o autor que a relação entre aluno e professor deve ser pautada no diálogo, defendemos também que a formação docente seja sempre baseada na troca e interação entre a Universidade e a Escola, para que ambos os espaços de formação cresçam e possam realizar reflexões a respeito do que produzem e executam.

Portanto, faz-se necessário defender e reafirmar os ideais que Projeto Pedagógico de Curso que a Licenciatura em Geografia do IM/UFRRJ propõe e acredita que a sua execução fará a ressignificação do estágio supervisionado na perspectiva desses licenciandos, passando a

valorizar esse componente curricular e, conseqüentemente a sua formação inicial, até o fim de sua graduação.

### **CAPÍTULO 3. O QUE FAZ O LICENCIANDO DESVALORIZAR E VALORIZAR SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO?**

Abordar o tema “desvalorização docente” pode ser realizado de diferentes formas: a desvalorização financeira, a depreciação social, os ataques aos espaços de formação, entre outros. É possível perceber, no entanto, que normalmente o debate acontece problematizando a desvalorização vinda de fora, de outras pessoas que não estão diretamente ligadas ao universo da docência e da Educação. Porém, se há o descaso por parte do licenciando das disciplinas pedagógicas e do Estágio Supervisionado em Geografia, é possível afirmar que também existe a desvalorização da docência e de sua formação por parte dos próprios licenciandos que optaram por essa profissão.

Sendo assim, este capítulo propõe um diálogo com licenciandos e professores já em exercício para investigar as motivações que sustentam o licenciando a desvalorizar sua própria formação, procurando conhecer os imaginários que fazem indivíduos que escolheram a docência como ofício acreditar que não precisam de disciplinas pedagógicas para tornarem-se profissionais capacitados para atuarem em salas de aulas.

Para concretizar esse debate, foi entregue em setembro de 2022, para a turma de Estágio Supervisionado em Geografia IV, um questionário (anexo II) com cinco perguntas que buscam conhecer a perspectiva do licenciando a respeito do Estágio Supervisionado, após quatro períodos realizando esse componente curricular. Como retorno, foi obtido o total de onze questionários respondidos que serão utilizados para análise e propor reflexões neste capítulo.

Aos professores que já atuam em sala de aula, também foi proposto um questionário (anexo III) com nove perguntas que procuravam conhecer um pouco da história profissional do docente e sua relação com o Estágio Supervisionado em Geografia do período de sua licenciatura e também agora, como professor regente, que recebe estagiário em sua sala de aula. Neste questionário, tivemos trinta e duas participações e suas respostas também serão utilizadas para a escrita deste capítulo. É importante pontuar, que das nove perguntas, somente algumas foram consideradas para a produção de reflexão e debate neste capítulo.

Para analisar estas respostas, também foi utilizada a metodologia Análise Crítica do Discurso, visto que a essência desta abordagem “(...) não reside apenas na língua, no texto, nos indivíduos ou nos objetos, mas, sim, nas redes de práticas, nas ações que envolvem atores posicionados em contextos sócio-históricos e situacionais nos quais significados são construídos e negociados interacionalmente” (SEGUNDO, 2014, p. 1283).

A escolha de permanência nessa metodologia para a análise das respostas adquiridas nestes formulários deve-se à busca da compreensão das ideologias que as sustentam e das realidades que esses licenciandos e docentes estão inseridos.

### **3.1 - Ser professor: vocação ou formação?**

Como já abordado anteriormente, a profissão docente não é uma vocação que nasce com o indivíduo. Tornar-se professor passa pela formação acadêmica que apresenta ao indivíduo as ferramentas necessárias para a construção dessa carreira profissional. Concordamos com Brito e Lima (2019, p. 2) quando defendem que a “formação docente precisa levar o indivíduo a posicionar-se criticamente diante dos fatos, construir uma consciência politizada e reflexiva que ecoe em sua prática social, sem estes aspectos, assume um caráter meramente instrutivo, desumanizado e alienante”.

Ao trazer para o centro de debate a desvalorização da formação do professor de Geografia, esbarramos, inevitavelmente, na história da oficialização dessa formação. É preciso lembrar que até o século XIX o conhecimento geográfico não era organizado em disciplina escolar e que o curso superior de Geografia só iria chegar no Brasil em 1931 (ROCHA, 2000).

Rocha (2000, p. 130-132) mostra que a concepção de Geografia, no período colonial, era produzida e difundida pelos jesuítas, já que eram estes que detinham o controle do sistema escolar. Será somente no século XIX que o ensino de Geografia terá mais visibilidade nos espaços formais de educação, porém, é importante ressaltar que mesmo cativando maior espaço, a Geografia ainda era passada de forma descritiva e por docentes que tinham como formação outras profissões, como advogados e sacerdotes.

Apenas em 1931 que chega o curso superior de Geografia e só em 1936 que os primeiros docentes são formados. Todos esses dados revelam como a Geografia demorou para conquistar seu espaço na Educação brasileira, fazendo com que esta ciência fosse sendo desenvolvida de maneira informal em território nacional.

É preciso salientar, também, que mesmo com sua chegada tardia de forma oficial, em 1964 a democracia brasileira sofre um Golpe Militar e as ciências humanas são fortemente afetadas, sendo substituídas nas escolas pela disciplina intitulada “Estudos Sociais”, impactando diretamente na consolidação da Geografia escolar, fazendo com que diferentes instituições de ensino superior parassem de ofertar a Licenciatura em Geografia.

Torna-se necessário reafirmar que este período foi marcado por “um regime com uma clara tendência a disciplinar a sociedade e suas políticas sociais eram instrumentos



fundamentais neste disciplinamento” (MARTINS, 2014, p. 40), fazendo das salas de aulas uma ótima ferramenta para a realização desse controle e as ciências humanas e sociais um empecilho para o pleno desenvolvimento desse disciplinamento. A Geografia escolar, neste contexto, foi transformada em um ensino superficial dos elementos naturais do país.

A história da Geografia no Brasil mostra como esse componente curricular sempre foi visto de forma desvalorizada, tendo como objetivo principal a “veiculação da ideologia do nacionalismo patriótico” (ROCHA, [s.d.], p. 5). O reconhecimento desse papel que é dado à Geografia escolar brasileira reforça a importância de desconstruir essa ideia que este componente curricular só serve para a valorização dos elementos naturais e paisagísticos do país e para a construção do sentimento nacionalista.

Essa depreciação do fazer docente, como visto, é histórica, porém impacta a vida dos professores até os dias de hoje, já que construiu no imaginário da população que para ser professor de Geografia não é preciso de uma formação sólida, basta afinidade e um conhecimento profundo do assunto.

Observando, então, esse cenário, torna-se importante debater e reafirmar a importância da formação docente pautada em teoria e prática que dialoguem entre si e com a realidade que circunda os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para que, enquanto educadores saibam posicionar-se diante da desvalorização do saber e do fazer docente.

### **3.2 - Diálogos para refletir: o Estágio Supervisionado na perspectiva dos profissionais formados**

Nesta etapa da presente pesquisa, foi proposto um diálogo com professores que já atuam nas salas de aula, para conhecer a leitura que o profissional já formado faz do estágio supervisionado e da desvalorização docente. Esse diálogo aconteceu através de um questionário (ANEXO) que licenciandos matriculados em Prática de Estágio Supervisionado I, do período letivo de 2021.1, entregaram para os professores regentes da escola-campo onde cumpriram suas horas de estágio supervisionado.

Esse questionário foi realizado de forma virtual, onde os alunos-estagiários encaminharam via documento, por e-mail, para os professores que já atuam em salas de aula. Foram coletados trinta e dois questionários respondidos, que irão servir como base para a análise e reflexão acerca do estágio supervisionado na perspectiva daqueles que já atuam nas salas de aula.

Para iniciar o diálogo com os professores, procuramos investigar quem eram esses professores, o tempo de atuação, os níveis de ensino que trabalhavam e qual a natureza da escola, se era pública ou privada. Todas essas perguntas buscavam conhecer de que lugares viriam às informações a serem analisadas e de qual contexto surgiram às opiniões e perspectivas descritas.

A primeira pergunta a ser analisada foi: Qual é sua instituição de formação?

### Natureza da Instituição de Formação

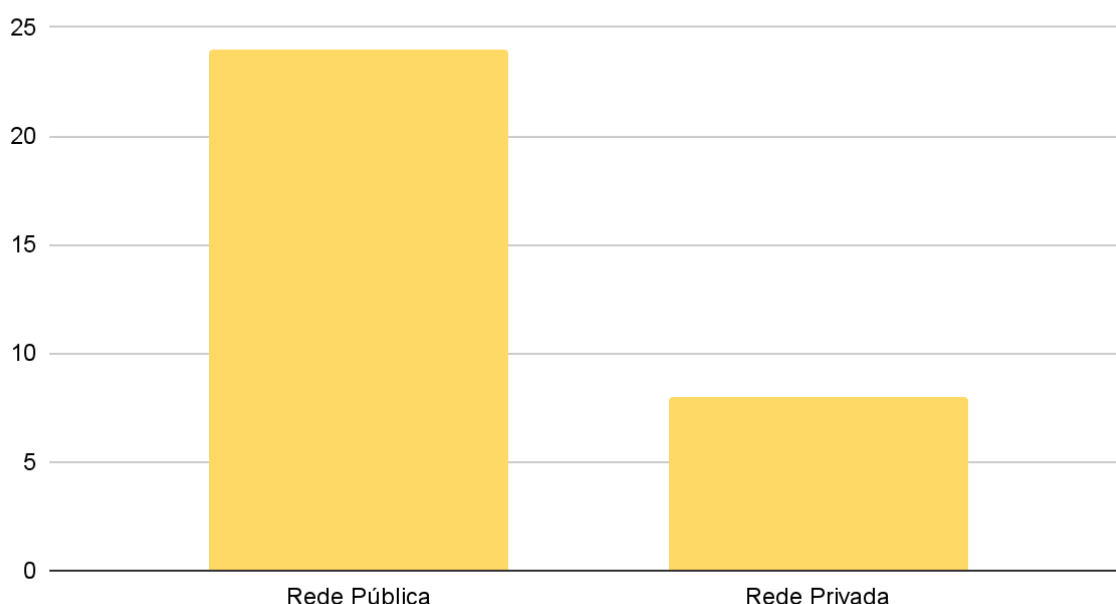


Figura 3 - Fonte: Lima (2023)

Entre os nomes das instituições citadas, foi possível pontuar que a maioria dos professores entrevistados é formada em instituições de ensino pública. Um dado importante a ser citado, é o fato de que, dos vinte e quatro professores vindos das universidades públicas, sete citaram a UFRRJ. Seis professores são licenciados em Geografia pela UFRRJ e um professor está concluindo o mestrado no PPGGeo.

É importante para a pesquisa, analisar e debater a perspectiva que esses ex-alunos, agora que possuem experiência do ofício, carregam consigo. Esse retorno dá uma breve amostra da formação de professor de Geografia que o IM/UFRRJ está realizando, além de apresentar o tipo de prática que esses egressos estão exercendo nas salas de aula e quais experiências estes estão tendo.

Em seguida, foi questionado o tempo de atividade docente, pois se acredita que a depender deste fator, o professor irá carregar consigo diferentes experiências, já que terá

passado por variadas fases da Educação brasileira e seus diferentes contextos, de acordo com a política vigente no país.

Considera-se, também, o tempo de atuação em sala de aula, pois este irá ter apresentado aos docentes diferentes desafios, fazendo este profissional, pensar e repensar, adaptando e renovando teorias, criando novas estratégias e compreendendo ou ressignificando sua formação inicial e todo a teoria que as salas de aulas universitárias apresentaram.

### Tempo de atuação docente

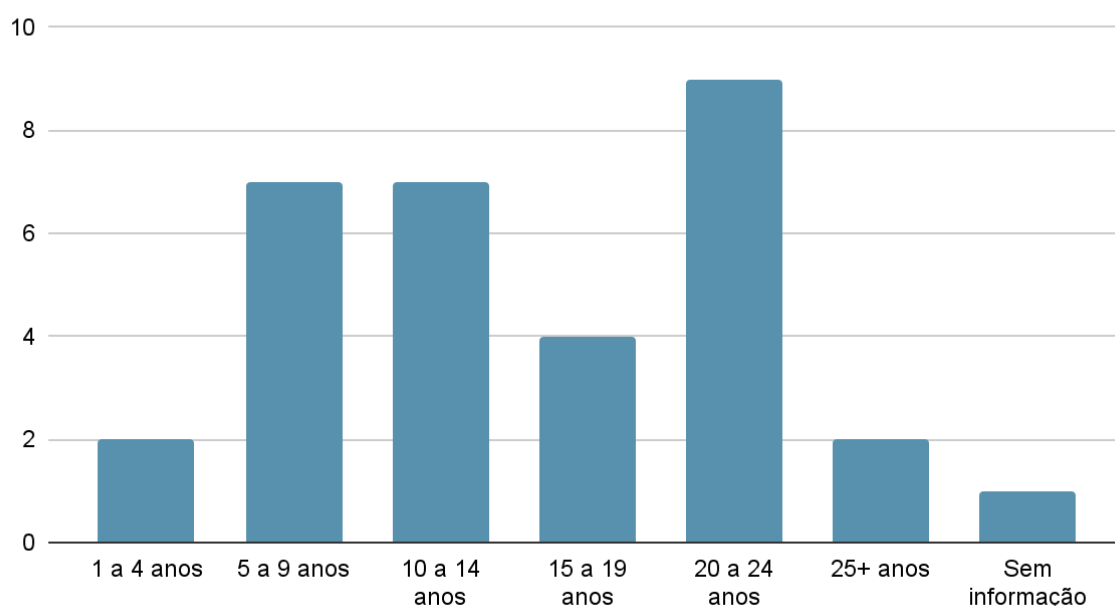


Figura 4 - Fonte: Lima (2023)

Dos trinta e dois professores, apenas um professor não respondeu essa pergunta.

A maior parte dos docentes entrevistados possui mais de vinte anos de atuação nas salas de aula, o que possibilita que as contribuições dadas sejam ricas em experiências diferentes, já que durante essa longa trajetória, os professores confrontaram-se com situações que exigem criatividade e conhecimento para encontrar soluções. Além disso, ter professores com tempos de profissão tão distintos, também traz uma variedade de relatos e perspectivas sobre educação e atuação docente.

Os desafios apresentados em todos estes anos de experiência mostram ao docente a importância de uma prática pautada em boas teorias e, além disso, a valorização do diálogo com seus pares, a fim de adequar os tempos pedagógicos ofertados em sala ao tempo da formação necessária (BRITO, PRADO e NUNES, 2017, p. 170).

Neste caminho de identificar os sujeitos atuantes da Educação e que seriam as bases das análises realizadas na presente dissertação, procuramos conhecer o perfil de alunos que esses

professores têm, questionando quais eram os níveis de ensino que eles atuavam. No infográfico abaixo, as siglas EF II e EM significam, respectivamente, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

### Níveis de ensino da atuação docente

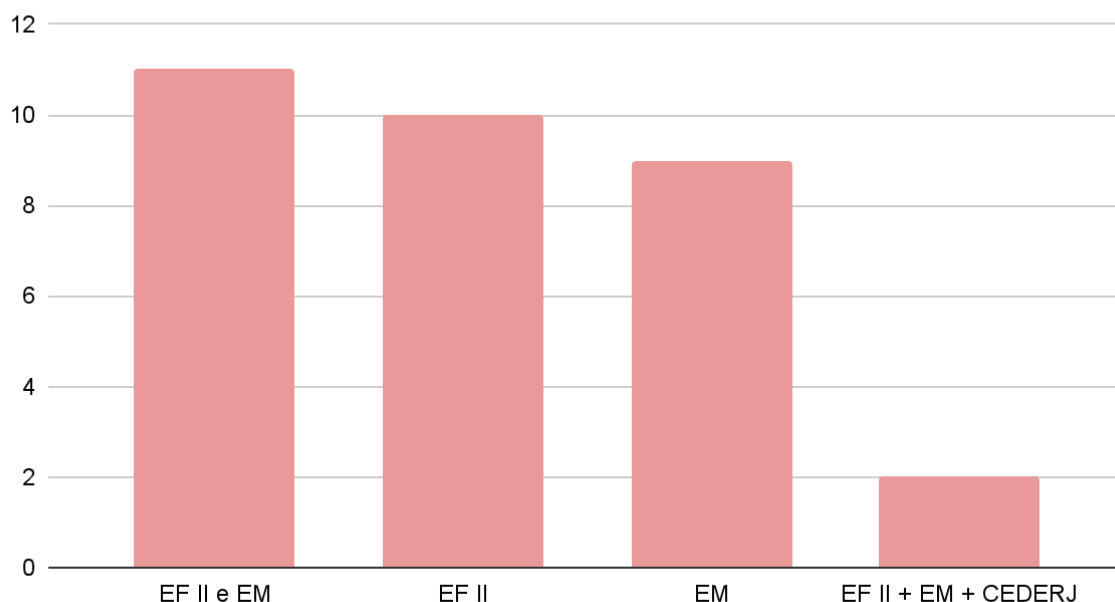


Figura 5 - Fonte: Lima (2023)

As respostas indicam que a maior parte dos professores atua com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio. Destes, apenas dois docentes, dos trinta e dois, apontaram trabalhar na formação superior à distância através do Consórcio CEDERJ.

Essa diversidade de atuação em níveis diferentes revela, também, como existe a necessidade de o professor se dividir entre muitas turmas para que consiga compor sua renda. Fernandes e Vandenberg (2018) dissertam sobre a alta carga de trabalho do professor e como esse elevado nível de estresse pode afetar a qualidade de vida deste profissional.

Nesse cenário, como é de conhecimento do senso comum, os próprios professores admitem essa sobrecarga e enxergam nessa diversidade de turmas e intensa trocas de sala de aula, um motivo para seu esgotamento emocional e físico, como mostram Gomes e Brito (2006).

Seguindo nessa fase inicial de diálogo, questionamos se sua atuação acontecia em escolas de natureza pública ou privada. Como será visto a seguir, a maior parte dos professores atuam, somente, na escola pública. E apenas cinco, dos trinta e dois, atuam simultaneamente na rede pública e privada.

## Natureza da Escola onde atuam

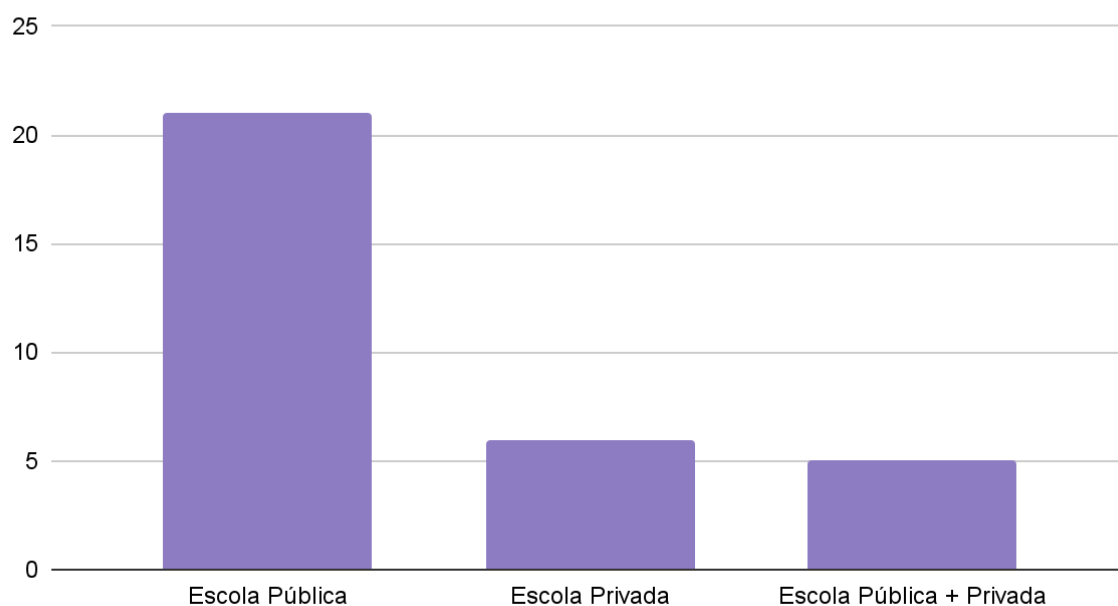


Figura 6 - Fonte: Lima (2023)

É importante salientar que a maior parte dos questionários foi entregue aos professores através de licenciandos que estavam cursando o Estágio Supervisionado em Geografia e, por isso, grande parte atuava na rede pública. Afinal, a maior parte dos professores do Brasil trabalha na rede privada de ensino, como Alves e Pinto (2011) demonstram.

Após essa fase inicial do diálogo, as perguntas foram caminhando para investigar, de fato, as perspectivas que os docentes carregam consigo a respeito da educação, da formação docente e da atuação em sala de aula.

A primeira pergunta, nesse sentido, foi: Em sua opinião, quais os maiores obstáculos da carreira docente?

Todas as respostas citaram de forma direta a desvalorização. Algumas desenvolveram mais as faces da desvalorização que mais afetam seu ofício, outras pontuaram mais de uma forma de valorização, porém, a questão foi unânime nos apontamentos.

Algumas respostas chamaram mais atenção, como:

*“Deslocamento; falta de aprendizado contínuo; qualidade de vida; levar trabalho para casa; salário; inversão de valores humanos (a família culpabiliza a escola pelos problemas sociais que não dão conta em seus filhos)”*; (Entrevistado 1)

*“Os salários baixos, a falta de recursos e tempo para se reciclarem, a falta de infraestrutura e recursos em muitas instituições, a falta de apoio por parte da sociedade em geral. Infelizmente, hoje em dia a profissão está muito desvalorizada.”; (Entrevistado 3)*

*“Com certeza a desvalorização. Não só financeiramente, mas da própria sociedade. Vejo muitos pais que acham que é papel exclusivo e obrigatório do professor dar conta de toda a educação do aluno.”; (Entrevistado 4)*

*“A privatização da educação. Transformando a escola em uma empresa, com metas anuais e tabelas de desempenho. O IDEB e as verbas da educação de acordo com o desempenho dos alunos. Em muitos casos, os professores são obrigados a aprovar alunos sem conhecimento devido os indicadores.” (Entrevistado 7)*

Além da desvalorização social, que sempre é amplamente debatida pelas pessoas, e a injusta remuneração, é interessante - e triste - observar também a falta de incentivo à formação continuada. Essa face da desvalorização docente é muito cruel, pois é uma forma de desqualificar, tira a qualidade do trabalho do professor, como Santos (2015, p. 356) explicou e foi debatido no capítulo um do presente trabalho. Tirar a qualidade do trabalho, é tirar dele sua natureza e criar motivos que justifiquem, por exemplo, a baixa remuneração.

Pontuar também a privatização da educação como um obstáculo é fundamental para a compreensão que a transformação da educação em mercadoria retira o foco do processo de ensino-aprendizagem e coloca no lugar os desejos do capital, com suas grandes empresas e instituições privadas.

Tarlau e Moeller (2020, p. 562-566) mostram, justamente, a caminhada da Fundação Lemann de 2003 até 2013, passando pelos investimentos em projetos que não tinham apoio até chegar à BNCC, através da privatização e investidas neoliberais na educação pública, visando sempre o maior crescimento do próprio negócio.

Essas investidas, como as autoras mostram, não buscam melhorar a qualidade, o acesso e as condições de ensino, mas sim “modernizar” aos moldes da globalização econômica. Essa modernização, como o docente descreve em sua resposta ao questionário, vem “*transformando*

*a escola em uma empresa, com metas anuais e tabelas de desempenho”, muito inspirado pela ideia da meritocracia.*

Em seguida, passamos a conversa para o elemento curricular que sustenta essa pesquisa: o Estágio Supervisionado em Geografia. A primeira questão levantada, nesse assunto, foi: “Qual importância que o estágio supervisionado teve em sua formação inicial?”

*“Foi a partir do estágio curricular supervisionado, realizado no Colégio Pedro II – Unidade Duque de Caxias que nasceu o desejo de trabalhar exclusivamente com o ensino, tendo uma forte influência do meu professor orientador local nesse despertar. Tive contato não só com as aulas (observação), mas fui ensinado quanto à parte burocrática, a forma como o docente realiza avaliações, na pesquisa e atualização de conteúdos, sendo um momento muito produtivo para a minha carreira.”; (Entrevistado 7)*

*“Foi importante para eu conhecer toda a dinâmica da sala de aula e do resto da escola. O convívio com outros professores foi muito bom para o meu aprendizado e fortalecimento dos meus objetivos.” (Entrevistado 12)*

*“Foi o primeiro contato com a escola com olhar de futura professora. Foi possível observar as dificuldades, acabar como “os mitos” e vencer o medo - sou muito tímida e tenho muita dificuldade em falar em público.” (Entrevistado 13)*

Respostas como as citadas acima dialogam com a perspectiva que a presente pesquisa defende, pois colocam o Estágio Supervisionado em Geografia como um momento de fortalecer a identidade docente, conhecer o ofício, criar afinidade com o ambiente escolar, entre outros pontos, porém, há respostas também que abordaram o Estágio Supervisionado de forma esvaziada. Como exemplo:

*“Nenhuma, porque não tive autonomia para dar aula de verdade. Apenas vi como outros professores trabalhavam e não existia intervenção. Os professores só reclamavam da profissão e a sala dos professores era uma grande catarse de pessoas frustradas!”; (Entrevistado 30)*

*“Por mais que o estágio nas escolas determinasse certa ambientação espacial e social com alunos e professores não me pareceu suficiente, pois era fragmentado através das aulas assistidas e da observação sem qualquer participação, sendo desestimulante até mesmo para quem desejava ser professora. Portanto, considero que minha formação inicial foi quando iniciei a carreira como professora regente nas turmas da rede estadual, pois no estágio supervisionado não tive a verdadeira noção sobre a complexidade que envolve o magistério.”;*  
(Entrevistado 31)

*“O estágio foi de suma importância para a formação inicial, porém devido a falta de iniciativas para a prática docente por parte da universidade em que a entrevistada estudou, ela enfrentou dificuldades no início da carreira como professora. Ela relatou a falta de poder auxiliar as aulas no ensino básico forma mais ativa em vez de apenas observar a aula sendo ministrada pelos professores, também houve a falta de realização de atividades e projetos com os estudantes do ensino básico em vez de estar apenas nas universidades apresentando para os próprios colegas os projetos que seriam voltados para a escola”.*  
(Entrevistado 22)

As respostas acima revelam a desvalorização do Estágio Supervisionado e da formação docente, denunciando uma realização desse componente curricular completamente afastada do debate, da visão crítica e participativa, da troca com a comunidade escolar, que colabora com a construção da identidade docente.

Relatos como estes reafirmam o compromisso da Licenciatura em Geografia do IM/UFRRJ em ofertar a experiência do Estágio Supervisionado em Geografia de forma crítica e proporcionando ao seu alunado a oportunidade de uma formação que valorize a *práxis* e o diálogo entre a Escola e a Universidade.

A última pergunta que será utilizada como fonte de reflexão é: “A Universidade, necessita mudar alguma coisa em relação ao seu papel na formação do futuro professor através do estágio? Você tem alguma sugestão?”



Com essa questão, procuramos identificar a perspectiva que o docente tem do Estágio Supervisionado agora, em outro momento, como professor regente.

*“Acredito que há muito que mudar. Na universidade a preocupação com a formação de um professor é quase que ofuscada pela preocupação de formação de um Geógrafo. Com exceção das disciplinas pedagógicas previstas, poucas foram as disciplinas que sequer mencionaram o fato de que seríamos professores e, com isso, não houve a aproximação academia-escola que, acredito, deveria existir.”; (Entrevistado 2)*

*“A universidade poderia se posicionar de uma forma mais clara na importância do estágio na vida dos estudantes” (Entrevistado 18)*

Muitas foram as sugestões que os docentes apresentaram. Mas, uma característica muito interessante de perceber e que foi unânime entre as respostas foi a valorização do Estágio Supervisionado. Em todas as falas há um apelo pela maior valorização desse momento da formação.

A primeira resposta citada acima chama a atenção por reforçar a importância das disciplinas pedagógicas e reafirma a crítica feita durante a escrita desta pesquisa: muitas vezes, a formação do professor é pautada no conhecimento específico e as disciplinas pedagógicas são deixadas em segundo plano. A sugestão feita pela docente corrobora com o que nós, junto com o curso de Licenciatura em Geografia/IM-UFRRJ, defendemos: a maior aproximação com a Escola, contando com o conhecimento e a experiência dos professores de Ensino Fundamental e Médio para a formação docente. A segunda também destaca a importância de reforçar aos licenciandos a relevância desse momento para a formação.

Ainda que importante o apelo para a valorização do estágio supervisionado, é importante reafirmar, como já debatido anteriormente na presente pesquisa, que a Licenciatura de Geografia/UFRRJ-IM já possui essa preocupação desse componente curricular como momento de *práxis* docente, frisando em seu PPC a importância desse momento na formação e, durante a execução do Estágio Supervisionado em Geografia, ofertando diferentes ferramentas para a melhor experiência e aproveitamento. Abrindo, até, editais de concursos exclusivos para docentes de Prática de Estágio Supervisionado, buscando trazer protagonismo para esse elemento curricular na formação docente.

Outras respostas também chamam a atenção:

*“Acredito que há a necessidade de acompanhar mais de perto o processo. Não pode ser apenas mandar o aluno para uma escola e pedir que ele gere relatórios. Esses relatórios precisam ser compartilhados e debatidos com a turma, com o coletivo, para que as diversas experiências possam ser trocadas.”; (Entrevistado 12)*

*“É absolutamente importante que a experiência do estágio seja remunerada e focada na reflexão sobre a prática do estagiário e não sobre a prática do orientador. Minha experiência foi assim e foi a mais construtiva disciplina para mim, 200 horas que valeram por 1000 e passaram voando. Mas tive colegas que não refletiram nada a própria docência e sim a do orientador e viveram uma disciplina expositiva e moral. Estágio é troca, não é amostra grátis de aula dos outros. Estágio é construção orientada dos primeiros traços da nossa personalidade docente, faz a diferença”. (Entrevistado 7)*

As respostas seguem o perfil da necessidade da valorização do Estágio Supervisionado em Geografia, porém, as duas acima chamam a atenção por reconhecerem a importância das reflexões que esse momento da formação tem. A primeira resposta acima sugere uma prática que esse componente curricular já carrega na Licenciatura em Geografia/IM-UFRRJ: o compartilhamento da experiência na sala de aula universitária para o debate acerca da profissão docente.

A última resposta traz uma reflexão valiosa: o estágio é uma troca, não é uma amostra grátis de aula dos outros. *“Estágio é construção orientada dos primeiros traços da nossa personalidade docente (...)”*. Estas palavras escritas pelo docente explicam, de forma objetiva, que o Estágio Supervisionado não tem a intenção e não pode ser usado como forma de observação do professor regente para a crítica ou a cópia de sua prática. Estágio Supervisionado é troca, é construção, é reflexão e debate.

Defendendo, então, essa prática do Estágio Supervisionado em Geografia pautada na *práxis* e na reflexão, o diálogo será continuado com os discentes e licenciandos, após quatro práticas desse componente curricular, buscando observar se estes futuros profissionais enxergam esse momento da formação.

### 3.4 - Diálogos para Esperançar: um caminho possível para o Estágio Supervisionado

Nesta etapa do diálogo, propomos cinco perguntas aos alunos matriculados em Prática de Estágio Supervisionado em Geografia IV, o último período de Estágio Supervisionado proposta pelo curso de Licenciatura em Geografia/IM-UFRRJ. Com este questionário investigou-se a percepção dos licenciandos acerca desse componente curricular e quais seriam os possíveis impactos que essa experiência causou em sua formação.

Este questionário foi aplicado de forma presencial e onze licenciandos o responderam, possibilitando as reflexões que irão compor esta fase do capítulo. Essas respostas serão analisadas com o respaldo da Análise Crítica do Discurso, pois também levará em conta a conjuntura em que foi construída.

A primeira pergunta foi: “Como você percebe o impacto da realização dos quatro Estágios Supervisionados em Geografia em sua formação?”.

A maioria das respostas pontuou o fato de três, dos quatro estágios supervisionados, terem sido realizados de forma remota e como esse fato impactou em sua formação, como por exemplo:

*“o impacto é grandíssimo, a realização do estágio supervisionado de forma presencial é essencial na formação do professor. Contudo, na minha concepção, os estágios supervisionados realizados de forma remota pouco acrescentaram na formação acadêmica. O contato com os estudantes do ensino médio está sendo crucial, é grandioso, momento importante”*. [grifo próprio] (Entrevistado 9)

A resposta acima mostra o alto impacto do Estágio Supervisionado em Geografia, mas pontua como isso só foi sentido a partir do momento que houve o retorno presencial, possibilitando o contato direto com as escolas do ensino básico.

Ainda que a resposta pontue, de forma negativa, o estágio supervisionado realizado de forma remota, é interessante observar que o discente coloca este componente curricular como “*essencial na formação do professor*”, reconhecendo como o contato com a realidade escolar é fundamental para a formação docente e a construção da identidade docente.

Porém, mesmo reconhecendo que a ausência da prática presencial fez falta na experiência desses alunos, há também as respostas que valorizam os debates realizados nos períodos remotos, afinal, mesmo que a experiência do Estágio Supervisionado de forma remota tenha suas limitações, é preciso reconhecer que houve planejamento e trabalhos pensados na reflexão, debate e pesquisa desse componente curricular como um momento precioso para

pensar a formação e atuação docente, além do papel da Universidade e da Escola na formação e na construção da identidade docente.

Respostas como:

*“mesmo com o déficit de realizar apenas um estágio de maneira presencial, devido à pandemia, sinto que os debates contemplam e constroem uma formação completa na minha formação”.* (Entrevistado 1)

No geral, as respostas mostram como esse contato com o chão escolar é transformador, valorizando a oportunidade de diálogo com professores regentes, com os alunos da escola-campo que recebe esse estagiário e com o professor orientador, que apresenta informações importantes para somar à reflexão e ao debate.

Em seguida, após conhecer um pouco sobre o impacto do Estágio Supervisionado em sua formação, a investigação seguiu para conhecer a percepção que esse licenciando tem desse componente curricular, com a pergunta: Hoje, após todos os Estágios Supervisionados em Geografia feitos e debatidos, como você enxerga esse componente curricular?

Nas respostas desta questão, as duas palavras mais citadas foram “necessário” e “importante”, revelando que a concepção de Estágio Supervisionado que defendemos, como um momento crucial de pesquisa e formação docente, vem acontecendo. Nessa questão, em específico, os alunos não desenvolveram muito a resposta, contendo-se em afirmar, somente, a importância desse momento da formação, sem dissertar com detalhes as motivações que sustentam essa concepção do Estágio Supervisionado.

Atentar-se ao uso dos termos “necessário” e “importante” para descreverem a perspectiva de Estágio Supervisionado que foi construído após quatro períodos letivos, gera uma provocação que vale a pena ser trazida ao debate: a noção que os discentes constroem da importância dessa etapa a teorização da prática. Cacete (2015, p. 6) mostra que “teorias são importantes, mas é na ação que você muda” e, ao fim da realização de todos os estágios supervisionados, deparar-se com os alunos usando os termos acima, é perceber que a proposta foi bem realizada.

Para finalizar o debate realizado a partir das respostas dos licenciandos, a última pergunta que será analisada é: Como você percebeu a desvalorização do professor de Geografia durante sua prática de Estágio Supervisionado?

Uma face da desvalorização que foi citada de forma unânime foi o desrespeito dos alunos para com os professores. Todas as respostas abordaram o comportamento agressivo das

turmas e alunos. Além disso, respostas como *“o principal sucateamento notório é sim a questão de se ter uma sala de aula com 40 alunos e, partir disso, o cansaço extremo do docente”*, onde abordam a superlotação de turmas e as quantidades extremas de trabalho que os professores têm, também foram bastante citadas.

No geral, foi possível perceber que os licenciandos concluíram o Estágio Supervisionado em Geografia valorizando essa prática dentro da formação e reconhecendo nesse componente curricular uma oportunidade para a realização da pesquisa docente.

No decorrer das respostas, também fica evidente que parte desse reconhecimento da importância de frequentar uma escola-campo para o Estágio Supervisionado, aconteceu devido ao fato de três, dos quatro, Estágio Supervisionado em Geografia, terem sido realizados de forma remota, criando nos licenciandos o anseio por experienciar esse momento de forma presencial.

Porém, ainda que parte do estágio supervisionado tenha sido realizada de forma remota e essa realidade imposta tenha apresentado diferentes limitações, é notável que os discentes vislumbraram nesse componente curricular a possibilidade do desenvolvimento do conhecimento sendo desenvolvido através do diálogo entre os saberes docentes e escolares, valorizando o conhecimento fruto de práticas cotidianas do chão escolar.

### **3.5 - O Estágio Supervisionado em Geografia: um mergulho na desvalorização e valorização docente**

Após as reflexões levantadas baseadas nas respostas dos docentes ativos e dos licenciandos, uma resposta tirada do questionário para os alunos de Estágio Supervisionado IV chamou a atenção. Sendo assim, julgou-se necessário criar um tópico para refletir acerca destas respostas.

Ao ser questionado sobre o impacto do Estágio Supervisionado em Geografia para sua formação e qual era sua perspectiva acerca desse componente curricular, foi possível observar como resposta palavras duras, carregadas de pessimismo.

O licenciando mostra que essa prática o desanimou, dizendo que *“o impacto é que eu fiquei mais desmotivado ainda em ser professor, o nível de desrespeito e desvalorização é bem expressivo”* (Entrevistado 10), esse choque com a desvalorização realmente acontece quando é o primeiro contato com a sala de aula, porém, a continuação dessa resposta foi o que, realmente, chamou a atenção, pois o licenciando completa dizendo que *“os próprios*

*professores me perguntaram se eu realmente queria ser professor, disseram que ainda dava tempo de desistir”.* (Entrevistado 10)

A desvalorização vinda de dentro da própria classe, questionando ao licenciando sua escolha e incentivando a desistência da carreira docente é uma face cruel da desvalorização da docente. Falas, como a destacada acima, é uma forma de desvalorização docente social que se reproduz internamente.

O cenário como um todo, com a desvalorização financeira, os comentários depreciativos vindo de pessoas queridas e, muitas vezes, até a condição física e material da escola-campo podem ser fonte de desânimo e choque ao licenciando nessa fase de formação inicial, porém, ver o desprestígio vindo daqueles que atuam na área e que deveriam ser fonte de inspiração, é um impacto negativo muito grande, motivando a desvalorização da formação docente.

Tardif e Lessard (2005) dissertam sobre a complexidade do trabalho docente e mostram como essa função está em evolução e mudanças constantes, além de toda parte burocrática que muitas vezes passam despercebidas na rotina de aulas, dentro das salas de aulas, junto dos alunos.

Os autores também mostram como o trabalho docente é uma tarefa coletiva e complexa, tendo seus resultados vistos em longo prazo, diferente de um trabalho industrial onde o trabalhador realiza uma tarefa e em seguida pode ver o resultado (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 202-203).

Sendo um trabalho lido como impreciso, os professores regentes, na ausência de um retorno imediato, sentem-se desmotivados e passa essa frustração aos futuros profissionais da educação.

Esse mal-estar que o docente carrega consigo, motivado pela desvalorização que o afeta em diferentes esferas, é compartilhado com o estagiário-licenciando, desvalorização sua formação e motivando a manutenção do descaso docente através de duas, das cinco faces da desvalorização docente que já foi debatida no presente trabalho: o da obsolência, fazendo com que diminua a procura pelo curso nas Universidades e, com isso, a oferta também seja afetada; e, também, a desqualificação, tirando a essência da profissão.

A presente pesquisa não possui a intenção de esgotar o debate e, tampouco, culpar o professor regente pela sua desmotivação, já que o problema é mais complexo que os protestos citados na resposta acima. Tem-se o intuito de chamar a atenção para a forma com que as reivindicações à respeito dos problemas da docência sejam feitas, pois dependendo de como são ditas, podem ser combustível para ajudar a movimentar a roda da desvalorização docente.

A formação docente na perspectiva reflexiva propõe que a Licenciatura em Geografia seja um período de conhecimento e aprendizagem das teorias que guiam a ação do professor de Geografia, mas que também seja pautada na realidade da educação brasileira, considerando as vivências do chão escolar.

Sendo assim, um caminho possível para esta formação, é o reconhecimento do Estágio Supervisionado em Geografia e de programas como o Programa Institucional de Bolsa à Iniciação Científica (PIBID) e Residência Pedagógica, que buscam criar pontes para o diálogo entre duas instituições formadoras: a Universidade e Escola de Educação Básica.

Podemos concluir que mesmo com as diferentes formas da desvalorização da profissão e formação docente sendo uma realidade no cotidiano dos atores da Educação, torna-se necessário percorrer caminhos que façam os licenciandos concluir sua formação reconhecendo e compreendendo essa desvalorização, mas com ferramentas para criar estratégias coletivas para lutar pela valorização de sua profissão. Assumindo que esse desafio é diário e tendo a sensibilidade de perceber que as mazelas de sua área profissional não deveriam contaminar a sua formação, sua atuação e o seu desejo de ensinar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os debates que envolvem o universo da Educação e sua desvalorização sentida no cotidiano exigem muita sensibilidade e seriedade para serem realizados. Além disso, a presente pesquisa não se propõe a trazer respostas engessadas para um problema tão complexo e histórico dentro dessa profissão. Ao trazer os relatos de licenciandos e professores regentes, amparados por todo o arcabouço teórico apresentado na pesquisa, buscou-se caminhos possíveis para uma formação docente mais comprometida com a luta coletiva pelo respeito e valorização da escola, da formação e da atuação dos atores da Educação brasileira.

Os profissionais que vivenciam o chão escolar precisam debater todas os aspectos de desvalorização que os atravessam, não como forma, apenas, de desabafo e reclamação, mas de reconhecimento de que os problemas existem e há vias para serem minimizados.

Ao propor a pergunta: “será que a desvalorização do estágio supervisionado pode ser explicada pela desvalorização do trabalho docente?”, mergulhamos em diferentes vieses da desvalorização e procuramos atores que estão diretamente envolvidos com o estágio supervisionado e o trabalho docente para colhermos diferentes perspectivas do mesmo problema.

Através das leituras e dos diálogos, pode-se chegar à conclusão que sim, a desvalorização do estágio supervisionado acontece, pois o licenciando já entra no curso superior reconhecendo a desqualificação que sua futura área profissional carrega social e economicamente.

Essa desvalorização não tem uma só face e não aparece em um só contexto da rotina escolar. Como foi apresentado durante toda a escrita da pesquisa, há desvalorização em diferentes níveis: desde as falas mais “sutis” até a materialização a partir de baixos salários, por exemplo.

Essa realidade complexa, em muitos momentos, leva o licenciando a enxergar as disciplinas pedagógicas e os debates nela inseridos, como uma teoria longe do contexto escolar, uma utopia difícil de ser alcançada. Essa perspectiva distancia o futuro do docente da perspectiva crítica da formação docente: a possibilidade de questionar e adaptar a teoria à sua prática, realizando a *práxis*.

Além de toda essa realidade complexa e atravessada por diferentes desvalorizações, que formam o imaginário do discente sobre o que será sua futura profissão, há também, como



apresentado na dissertação, as falas diretas de professores regentes que desvalorizam sua própria profissão e, muitas vezes, a formação acadêmica que respalda a atuação docente.

Falas como “na prática, a teoria é outra” ou questionamentos, ao receberem os estagiários, do tipo “mas você quer ser professor mesmo? Ainda dá tempo de desistir!”, mostram-se como desmotivadoras da valorização discente por sua própria formação.

Porém, como visto e debatido outrora, é no reconhecimento de toda essa desvalorização, que a Licenciatura de Geografia do IM/UFRRJ compromete-se, ainda mais, em fazer uma formação alicerçada em boas teorias, que dialogam com a rotina escolar e buscam mostrar aos licenciandos a importância de sua formação para a atuação docente de qualidade e envolvida com o desejo de mudança da realidade.

A formação inicial do professor de Geografia realizada no IM/UFRRJ, como mostra o PPC, tem como objetivo formar profissionais “capazes de estabelecer as relações entre pesquisa e ensino para o cumprimento pleno do papel do professor-pesquisador na sociedade”. Esse conceito de “professor-pesquisador” dialoga com a crítica que Santomé (2006) faz, quando aponta que o senso comum acredita que professores da Educação Básica não precisam saber tanto, não precisam ter seu arcabouço teórico diversificado e bem estruturado e não precisam realizar pesquisa.

PPC do curso propõe uma formação que resulte em

(...) profissionais com sólidos conhecimentos da ciência geográfica, capazes de desenvolver a análise espacial, social e ambiental e, a partir das interfaces com diferentes áreas do conhecimento, desenvolver a síntese necessária à interpretação dos processos associados à dinâmica natural e humana nas diferentes escalas de análise e a sua aplicação na prática pedagógica (UFRRJ, 2010, p. 18).

A proposta referenciada pode ser reconhecida como um plano de mudança da realidade que já vem sendo posta em ação, visto que uma das faces da desvalorização é a retirada da qualidade da formação docente, esvaziando todo potencial que esse profissional possui e o IM/UFRRJ oferta uma formação que vai ao sentido oposto.

Na instituição, busca-se formar um profissional capacitado para a prática pedagógica da Geografia Escolar bem estruturado nas teorias da Educação e da Geografia enquanto campo científico. Além disso, leva para dentro das salas de aulas universitárias a realidade difícil e dolorosa que a Educação Básica brasileira passa, para apresentar ao futuro profissional as ferramentas que são possíveis de serem utilizadas para a transformação social.

Sendo assim, conclui-se que mesmo a desvalorização da formação pedagógica, através do Estágio Supervisionado em Geografia, ser respaldada pela desvalorização do trabalho docente e estes licenciandos já chegarem ao ensino superior desvalorizando sua formação e

futura profissão, torna-se necessário reconhecer que medidas para minimizar essa realidade já estão sendo realizadas.

É na constatação da forma como a desvalorização social impacta a desvalorização do próprio discente acerca da sua formação, que surge a necessidade lançar luz para a Licenciatura de Geografia que o IM/UFRRJ propõe, exercendo a esperança que Freire (1992) defende: a esperança com ação, do verbo esperar. Afinal, se houver apenas a crítica pela crítica, sem ação, somente esperando mudança, não é o verbo “esperançar”, é somente “esperar”. E, no *campus* Nova Iguaçu da UFRRJ, esperança tem sido acompanhada de diferentes ações que visam a mudança do cenário da Educação.

Foi possível perceber que sim, a desvalorização da formação docente tem como alicerce a desvalorização docente, visto que os alunos já ingressam na Licenciatura com um prévio conhecimento da depreciação que a profissão escolhida enfrenta, porém, junto dessa – triste – constatação foi possível observar a excelente formação que o curso do IM/UFRRJ oferta, procurando desconstruir esses estigmas e, apresentar aos alunos, ferramentas possíveis para que estes construam uma nova realidade.

Como consequência, também surgem outros questionamentos que motivam o debate proposto a seguir em frente: quais são os rumos possíveis para uma prática de estágio mais formativa? Por que docentes desvalorizam sua própria profissão? Quais são os impactos do estágio supervisionado na construção da identidade docente?

Diante disso, torna-se necessário fortalecer o engajamento e apoio para que o saber profissional docente seja mais valorizado e consistente, possibilitando ao estágio supervisionado um olhar mais atencioso durante a formação inicial e, posteriormente, alicerçando a valorização do professor como um profissional importante para a sociedade e que exige necessidade de estudo e pesquisa, de conhecimento específico, afinal, a ensinar “não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora queira uma excelente operacionalização técnico-estratégica, não é uma vocação, embora alguns a possam sentir.” (ROLDÃO, 2007, p. 102).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. de. O Estágio Supervisionado e a práxis docente. In: SILVA, M. L. S. F. de (Org.) **Estágio In: SILVA, M. L. S. F. de (Org.) Estágio curricular: contribuições para o rendimento de sua prática** . Natal: EDUFRN, 2005. p. 21-26.

ANDRADE, R. C.; CORREIA, L. F. Considerações sobre o trabalho docente no Brasil: uma breve radiografia e apontamentos presente-futuros. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo/SP, v. 1, n.105, p. 67-92, 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1995>> Acesso em: 16 de junho de 2023.

ARAUJO, D. C. Análise de discurso crítica. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 239-244, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/x67yTFzqxdXWpDxY9YSS4fB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 21 de março de 2023.

BONAFINA, A; OTRANTO, C. R.; MACEDO, J. M. de. A educação profissional e a BNCC: Políticas de exclusão e retrocessos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 17, n. esp. 1, p. 716-733, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15783/12695>> Acesso em: 29 de junho de 2023.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Bahia, v. 10, n. 23, p. 165-174, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640765>> Acesso em: 29 de junho de 2023.

CACETE, N. H. Formação do Professor de Geografia: sobre práticas de ensino e Estágio Supervisionado. **Revista Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11, 2015. Disponível: <<https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240/240>> Acesso em: 19 de abril de 2023.

CALLAI, H. C. **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que isso tem a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 35-60.

CAPOMACCIO, S. Professor sem formação específica, problema a ser solucionado. **Jornal da USP**, São Paulo, 03 de fev. de 2017. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/professor-sem-formacao-especifica-problema-a-ser-solucionado/>> Acesso em: 19 de abril de 2023.

CORDEIRO, F. M.; CASSIMIRO, M. A. A terceirização do trabalho e a desvalorização do trabalhador. **Revista de Trabalhos Acadêmicos - Universo Juiz de Fora**, Juiz de Fora, v. 1, n. 8, p. 2-13, 2018. Disponível em: <<http://www.revista.universo.edu.br/index.php?journal=1JUIZDEFORA2&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=6013&path%5B%5D=3444>> Acesso: 23 de junho de 2023.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em extinção?** São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, D. F. et al. A Educação nos espaços formais, não formais e informais no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Intercursos**. Ituiutaba/MG, v. 16, n. 1, p. 13-18, 2017. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/3664/2068>> Acesso em: 28 de junho de 2023.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa Ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 483-502, set-dez/2005. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/268270849.pdf>> Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63 ed. São Paulo: Paz&Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade**. 50 ed. São Paulo: Paz&Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 32 ed. São Paulo: Paz&Terra, 2020.

FREIRE P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2013.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 49-62, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844611006.pdf>> Acesso em: 28 de junho de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2021.** Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf)> Acesso em: 19 de abril de 2023.

KIECKHOEFEL. J. C. **As relações afetivas entre professor e aluno.** In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. Anais eletrônicos., p. 2534-2534. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202\\_2668.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202_2668.pdf)> Acesso em: 11 de abril de 2022.

LIMA, A. de C. Estágio Supervisionado em Geografia: A práxis com papel social. In: SANTOS, C. dos; QUEIROZ, E. D. de; CARDOSO, C. (Orgs.). **O ensino de Geografia e as diferentes linguagens na formação de professores.** Rio de Janeiro: Agbook-IM/UFRRJ, 2020, p. 57-76.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.** Nova Iguaçu, 2010.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

LOPES, M. A. C.; SILVA, A. F. G. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos na formação docente. **Revista Epistemes Transversalis**, Volta Redonda, v. 12, n. 3, p. 115-

129, 2021. Disponível em:  
<<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/2433/1553>>

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 51, p. 37-50, 2014. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n51/n51a04.pdf>> Acesso em: 28 de junho de 2023.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa de educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>>

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Sem editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 16, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>>

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

RAMIRES, J.C.L.; PESSÔA, V.L.S. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: MARAFON, G.J.; RAMIRES, J.C.L.; RIBEIRO, M.A.; PESSÔA, V.L.S., comps. **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, pp. 22-35.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 94-181, jan-abr/2007. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>>  
Acesso em: 15 de janeiro 2022.

ROCHA, G. O. R. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo brasileiro (1937-1942)**. São Paulo, 1996. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/824.pdf>> Acesso em: 29 de junho de 2023.

SACRAMENTO, A. C. R.; FILHO, M. M. de. Estágio Supervisionado e as tensões de uma identidade profissional em Geografia. In: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. dos. **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia**. Jundiaí: Paco, 2019. p. 275-299.

SANTOMÉ, J. T. **A demotivação dos professores**. S. L. Edições Pedagogo, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Espaço do Cidadão**. 7ª. ed. São Paulo: EdUSP, 2014.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764#:~:text=S%C3%A3o%20cinco%20tipos%20fundamentais%20de,professor%2C%20se%20quisermos%20mesmo%20construir>> Acesso em: 27 de março de 2022.

SEGUNDO, P. R. G. Linguística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso: explorando convergências e explicitando especificidades. **Revista Estudos Linguísticos**, São

Paulo, v. 43, n. 3, p. 1282-1297, 2014. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/523>> Acesso em: 24 de março de 2023.

SILVA, R. L. da. **Milton Santos: Pensamento Global e Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, p. 130, 2009.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10ª ed. - Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª ed. - Petrópolis: Vozes, 2005.

TARLLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículos sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai/ago. 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>>

TENENTE, L. 40% dos professores de Ensino Médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos. **G1**, 09 de fev. de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml>>

VALLERIUS, D. M. **O Estágio Supervisionado de professores de Geografia: notas importantes e (des)pretensiosas para o seu revelar**. In: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. dos. **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia**. Jundiaí: Paco, 2019. p. 21-38.



## **ANEXOS**

### **I. Perguntas do *Google Forms*, entregue aos discentes matriculados em Prática de Estágio Supervisionado I.**

- O que levou você a escolher Licenciatura em Geografia?
- O que é ser professor de Geografia para você?
- O que é ser professor de Geografia para você?
- O que você espera do Estágio Supervisionado em Geografia?
- Como o Estágio Supervisionado pode contribuir para aproximar a Universidade da Escola?

### **II. Perguntas do Formulário entregue aos discentes matriculados em Prática de Estágio Supervisionado IV.**

- Como o Estágio Supervisionado pode contribuir para aproximar a Universidade da Escola?
- Quais ausências você percebeu durante a realização dos estágios supervisionados realizados de forma remota?
- Como você acredita que a disciplina Prática em Estágio Supervisionado em Geografia contribui para a realização do Estágio Supervisionado em Geografia?
- Quais motivações sustentam a desvalorização da formação inicial docente em sua opinião? Você acredita que o Estágio Supervisionado é um momento desvalorizado da formação inicial do professor? Por quê?

### **III. Perguntas o Formulário entregue aos professores da Educação Básica.**

- Por que você se tornou professor/a?
- Onde você cursou sua licenciatura?
- Quanto tempo você atua em sala de aula?
- Quais níveis de ensino você atua?
- Qual(is) instituição(ões) você leciona?
- Em sua opinião, quais os maiores obstáculos da carreira docente?
- Para você, qual é a importância do estágio para a formação docente?
- A Universidade necessita mudar alguma coisa em relação ao seu papel na formação do futuro professor através do estágio? Você tem alguma sugestão?
- Que conselho daria para os licenciandos?