

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE GEOGRAFIA

INSIGHTS OF CURRICULAR SUPERVISED INTERSHIP FOR GEOGRAPHY TEACHER ACADEMIC TRAINING CONTRIBUCIONES DE ETAPA CURRICULAR SUPERVISADA EN LA FORMACIÓN DE PROFESOR DE GEOGRAFÍA

Fernando César Rocha Lira Júnior (*)

RESUMO

O estágio é imprescindível na formação de qualquer profissional, na formação docente é o momento do contato com a escola. Esta é uma reflexão sobre as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação do docente em Geografia, considerando: legislações, concepções e nossas experiências em torno da temática. O objetivo geral é analisar as contribuições dos estágios curriculares. Nos objetivos específicos, tencionou-se identificar as legislações acerca do estágio; compreender as principais concepções de estágio ao longo da história da formação de professores; refletir sobre as nossas experiências com os estágios, enquanto licenciando do curso de Geografia – UFC. Foram feitos levantamentos bibliográficos acerca da legislação dos estágios, da década de 40 até 2008. Além de pesquisas bibliográficas sobre as concepções de estágio, que têm sua dicotomia colocada antes/pós década de 1990. Foram levados em consideração os relatórios de estágio (I, II, III e IV) como registro de nossas experiências. Concluímos que as leis apresentam inadequações sobre a atividade de estágio e necessitam de fiscalização. Concebido como o momento de refletir sobre a práxis docente, o estágio é rico em experiências e reflexões sobre a futura profissão docente e no desenvolvimento de habilidades e técnicas de pesquisa.

Palavras-chave: Formação Docente em Geografia; Estágio Supervisionado; Legislação, Concepções e Experiências.

ABSTRACT

The internship is essential in the formation of any professional, in teacher academic training is the moment of contact with the school. This is a reflection on the insights of the Curricular Supervised Internship of geography teachers academic training, whereas: laws, conceptions and our experiences around the theme. The general objective is to analyze the contributions of internships. In the specific objectives, intended to identify those laws about the stage; understand the main conceptions of internships along the history of the formation of teachers; reflect on our experiences with the stages, while otherwise commissioning of the course of Geography - UFC. Bibliographical surveys were made about the legislation of the internships, the decade of 40 until 2008. Besides bibliographical searches on the concepts of stage, which have their dichotomy placed before/after the decade of 1990. Were taken in consideration the probationary reports (I, II, III and IV) as a record of our experiences. We conclude that the laws are inadequacies about the activity of internship and need of supervision. Designed as a moment to reflect on teacher praxis, the stage is rich in experiences and reflections on the future teaching profession and the development of technical skills and research.

Keywords: Geography Teacher Academic Training; Supervised Internship; Laws, Conceptions and Experiences.

RESUMEM

La etapa supervisada es esencial en la formación de cualquier profesional, en la formación, de docentes es el momento de contacto con la escuela. Esta es una reflexión sobre las contribuciones de la etapa curricular supervisada en la formación de profesores de geografía, mientras que: leyes, concepciones y nuestras experiencias en torno al tema. El objetivo general es analizar las contribuciones de etapa supervisada. Los objetivos específicos, destinados a identificar esas leyes acerca de la etapa; comprender las principales concepciones de la etapa al largo de la historia de la formación de profesores; reflexionar sobre nuestras experiencias con las etapas, mientras que de lo contrario la puesta en marcha del curso de Geografía - UFC. Se hicieron estudios bibliográficos sobre la legislación de las etapas, en los años 40 hasta 2008. Además de búsquedas bibliográficas sobre los conceptos de la etapa, que tienen su dicotomía coloca antes/después de la década de 1990. Se tomaron en consideración los informes de prueba (I, II, III y IV) como un registro de nuestras experiencias. Llegamos a la conclusión de que las leyes son las deficiencias sobre la actividad de la etapa y la necesidad de supervisión. Diseñado como un momento para reflexionar sobre la praxis docente, el escenario es rico en experiencias y reflexiones sobre el futuro de la profesión docente y el desarrollo de competencias técnicas y de investigación

Palabras clave: Formación Docente en Geografía; Etapa Curricular Supervisada; Leyes, Concepciones y Experiencias.

(*) Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Campus do Pici, Bloco 911, CEP: 60455-760, Fortaleza (CE), Brasil – Tel.: (+55 85) 3366.9855 – fernandogeo91@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse artigo faz parte dos estudos desenvolvidos no nosso trabalho de conclusão do curso de Geografia, na modalidade Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará - UFC com o seguinte título: "REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE GEOGRAFIA".

Os nossos objetivos são de apresentar as contribuições dos estágios na formação do docente de geografia, levando em consideração: as legislações, as concepções e nossas experiências em torno da temática.

Para melhor compreendermos como se desenvolveram, foi necessário levar em consideração as legislações em torno do tema; num esforço de abranger uma cronologia significativa, desde a década de 40 até a lei de 2008 (Lei do Estágio), visando a construção dos estágios no Brasil em seus objetivos e finalidades.

As mudanças ocorridas na formação docente na década de 1990, como apontam os estudos de Donald Schön acerca do conceito de *professor reflexivo*, e de sua atuação na sociedade contribuiu para a transformação do estágio; uma etapa vista como a "hora da prática", aquisição de habilidades e técnica passa a ser entendida como um momento de reflexão e conhecimento da práxis docentes. A pesquisa passa a ser o método de ação dentro da formação inicial e contínua desse profissional.

As nossas experiências práticas em torno da temática dizem respeito aos estágios (I, II, III e IV) desenvolvidos no âmbito de nossa formação inicial que subsidiaram o aporte experimental desse trabalho. Tendo diferentes objetivos em cada etapa, procuramos desenvolver pesquisas na execução dos estágios além do que era proposto como disciplina curricular. As contribuições, dessa etapa crucial na formação docente, serão relatadas a seguir.

METODOLOGIA

Através da pesquisa qualitativa pudemos obter dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto com as situações evidenciadas. A abordagem qualitativa se justifica quando compreendemos que este "tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos", na perspectiva de Stake (2011, p. 25). Ainda na compreensão desse autor, este estudo enfoca as observações feitas pelos participantes, portanto, é experiencial; é situacional, pois ocorre em contextos únicos (Ibid.).

Essa abordagem se mostra a mais eficaz para o que é proposto, a fim de compreender os fenômenos que serão estudados. O que nos trás liberdade para pensar sobre o tema, na tentativa de evidenciar também aspectos subjetivos, que tangem as nossas experiências.

Outro aspecto metodológico foi a análise documental, Cellard (2008) aponta a possibilidade de compreender contextos históricos a partir de documentos, analisando-os em busca do entendimento da evolução de indivíduos, grupos, conceitos, entendimentos, práticas, comportamentos, mentalidades, etc. O que vai ao encontro dos objetivos desse trabalho. A análise documental nos permite reconstituir situações passadas, representadas por vestígios das atividades humanas (CELLARD, 2008).

Esse tipo de abordagem metodológica menciona os fatos, pois os constituem como objeto de pesquisa; contudo cabe ao pesquisador analisar, interpretar, sintetizar, selecionar, determinar tendências e fazer suas inferências. O procedimento é decisivo nas ciências sociais e humanas, propõe-se em produzir novos conhecimentos, cria novas

formas de conhecer os fenômenos e conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos (SÁ-SILVA et al., 2009).

Foram realizadas pesquisas acerca da legislação do estágio, analisadas as leis que abrangem essa temática. As fontes são autores como Colombo e Ballão (2014), Machado (1997), Diário Oficial da União para obtenção das leis, no período que vai da década de 1940 até os dias de hoje.

No que se refere as concepções de estágio no campo acadêmico, levamos em consideração os estudos de Lima (2012), Pimenta e Lima (2006, 2009) e Pimenta (2006). Os nossos relatórios das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia foram usados como fontes das experiências obtidas enquanto estagiário.

LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO (1940-2008)

No Brasil as leis que regem os estágios datam, inicialmente, da década de 1940. Segundo Colombo e Ballão (2014) as principais normatizações a serem consideradas são Decreto-Lei 4.073/42, a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho, Decreto nº 66.546/70, o Decreto nº 75.778/75, a Lei nº 6.494/77 e o Decreto nº 87.497/82 e a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, atual lei que rege os estágios, entre outras. Incluímos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 em nossa análise (LDB/96). É importante lembrar que as leis foram formuladas em diferentes cenários políticos, constituindo finalidades distintas em sua organização e execução.

Em 1942 pelo Decreto Lei nº 4.073/42 se instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial e estabeleceu as bases da educação industrial. O contexto da década de 40, período em que Getúlio Vargas governava o país, era de desenvolvimento industrial. Medidas foram tomadas para efetivar o crescimento do setor no país, privilegiando a indústria nacional: regulamentação do trabalho, medidas protecionistas, investimento de infraestrutura que requeriam leis voltadas a essas finalidades. O estágio é uma pequena parte dessa lei, no seu art. 48 se define como "um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial" (BRASIL, 1942).

A Portaria nº 1.002/67 sancionada pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social firmou a importância do estágio como parte da formação profissional e favoreceu o entrosamento entre empresa e a instituição de ensino; introduziu os estágios nas faculdades e as escolas técnicas. Determinou alguns parâmetros contratuais como carga horária, remuneração e seguro contra acidentes de trabalho. Além disso, o estagiário não tinha direito aos encargos sociais, pagamentos de férias ou 13º salário, não se configurava um vínculo empregatício.

A legislação não fomenta a construção de um processo educativo, Colombo e Ballão (2014, p.174) comentam que, embora previsse o controle da atividade pelo docente, "o estágio não cumpria seu papel no processo educativo por se aproximar muito de uma forma de obter mão de obra de baixo custo" pela não formalização das relações entre instituição de ensino e empresa. O foco era a mão de obra para as empresas, dando continuidade a política iniciada na década de 40 mantida em 60.

Na década de 1970 foram criados os chamados "estágios práticos" nas áreas de engenharia, tecnologia, economia e administração através do Decreto nº 66.546/70. A Portaria, citada anteriormente e o Decreto foram sancionados na época do governo militar, as intencionalidades eram claras no foco desenvolvimentista e de obras públicas. Com isso algumas áreas ficaram de fora como a saúde e educação. Para os estagiários foram previstas "bolsas de estudos", mas sem vínculo empregatício; esse

contexto nos leva a crer que se trata apenas da necessidade de mão de obra nas atividades do governo com a execução dos "estágios práticos".

Nessa mesma década, em 1975, temos a publicação do Decreto nº 75.778 que regulamentou o estágio no ensino superior e profissionalizante de 2º grau (as Escolas de Ensino Profissionalizante) no serviço público federal.

No ano de 1977 nós tivemos a primeira lei exclusiva acerca dos estágios, a Lei nº 6.494 e só foi regulamentada pelo Decreto nº 87.497 de 1982. Essa lei foi o marco para a consolidação da prática do estágio, tendo em vista seu caráter exclusivo. As deliberações visavam o Ensino Superior, Ensino Profissionalizante de 2º grau e supletivo, este último é algo novo trago por essa lei.

Além de normatizar sobre as condições das unidades em que serão executados os estágios e das condições dos estagiários; a forma em que deve ser concebido os estágios, como atividade complementar de formação; relação entre estagiário, parte concedente e instituição de ensino; prevê remuneração sem vínculo empregatício, jornada de trabalho reduzida e férias no período das férias escolares. Essa lei deu as bases para a atual legislação vigente (Lei nº 11.788/2008).

O Decreto nº 87.497/82 regulamenta a Lei nº 6.494/77, explicitando que o estágio supervisionado faz parte do currículo; não é um apêndice ou atividade extracurricular, mas faz parte da formação do profissional prevista agora nos programas. Essa mudança traz consigo a obrigatoriedade de execução dessa etapa como parte fundamental na formação profissional, no ensino superior, oficializado como "Estágio Curricular Supervisionado".

Mais tarde foi com a Lei nº 8.859/94 tivemos a inclusão de estudantes do ensino especial na atividade de estágio e em 2000 a Medida Provisória nº 1.952-24 que sancionou o estágio para estudantes do ensino médio não profissionalizante.

As Leis das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelecidas no período em questão não contribuíram para fazer do estágio uma prática educacional e formadora, davam autonomia aos estados (no papel de executivo) para estabelecimento das normas.

Para todos os efeitos o estágio é citado na Lei 9394/96 (LDB/96) nos artigos 61 e 82, trata o estágio supervisionado como parte da formação dos profissionais da educação na associação de teoria e prática e as normas de execução de estágio que ficam na jurisdição dos sistemas de ensino, respectivamente. O Parecer 35/2003 do CNE/CEB sobre as normas de realização de estágio mostra que a LDB/96 não é decisiva nessa questão, sua vinculação está atrelada a lei exclusiva do estágio nº 6.494/77 que foi revogada pela atual Lei nº 11.788/2008 "Lei do Estágio".

A Lei nº 11.788 de setembro de 2008 define o estágio como:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 07)

A definição de estágio se torna mais clara, do ponto de vista conceitual, aponta os diferentes níveis educacionais partindo da educação superior até a educação de jovens e adultos. São tidas proposições como: "aprendizagem de competências próprias da atividade profissional", "contextualização curricular", desenvolvimento da "vida cidadã".

Essa lei traz mudanças importantes para a contribuição do estágio como etapa educativa na formação de profissionais. Normatiza os deveres das partes concedentes, no qual recebe o estagiário, das instituições de ensino e dos próprios estagiários.

Contribui para a execução do estágio, a fim de proporcionar condições favoráveis para uma prática formadora.

De maneira geral, se compararmos as outras leis, tivemos avanços no que diz respeito a celebração dos termos entre as partes, a definição de carga horária diferenciada, na extensão de abrangência da lei. A ideia desenvolvida por Colombo e Ballão (2014) é de que a Lei do Estágio vem na tentativa de superar as leis anteriores que exploravam os estágios como mão de obra barata e o fomento da precarização das condições de trabalho, além da necessidade de trazer o enfoque para a formação pedagógica e educacional do estágio.

Diante das nossas experiências, enquanto estagiário e professor em formação, percebemos que muitas vezes as leis não são observadas na prática. No âmbito escolar, principalmente nas escolas públicas, existe uma precarização do ambiente de trabalho e dos materiais didáticos. Além da falta de articulação entre escola e universidade, dificultando o contato do estagiário com a escola e o desenvolvimento das atividades do estágio. Ainda é necessário caminharmos nessa direção para que o estágio seja "uma ação pedagógica transformadora, na preparação de nossos profissionais, ao tempo em que criamos elos e o reforço mútuo entre a escola, o currículo e o setor produtivo" (COLOMBO; BALLÃO, 2014 p. 184).

CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

As diferenças entre as classes sociais, ao longo da história das sociedades, estão relacionadas com os níveis de instrução do indivíduo onde, aqueles que trabalhavam não eram os mesmos que se dedicavam aos estudos, não existia coerência falar em estudar para trabalhar. O fim dessa ideia ocorreu no início da Revolução Industrial, estudar passa a ser uma necessidade para o trabalho (MACHADO, 1997, p. 46).

Machado (1997) compreende que foi a partir dessa mudança de paradigma, da necessidade e aproximação dos estudos com o trabalho é que surgem os estágios; para ter um bom emprego era necessário estudar disciplinas e matérias, posteriormente ter contato com o âmbito de trabalho através do estágio, deixa claro a função de aproximação da teoria com a prática.

Constatamos duas tendências genéricas acerca das concepções de estágio. A primeira está ligada a concepção do estágio como a "hora da prática". Esta repercuti até os dias de hoje, considerando a mudança no paradigma da formação do professor na década de 1990, nos cursos de licenciatura. Percebemos que isso parte dos próprios licenciandos, por uma falsa impressão de que estágio é uma etapa prática de treinamento, de apreensão técnica e desenvolvimento de habilidades inerentes a profissão de professor.

Assim como os licenciandos, os professores da Educação Básica (professores regentes), também demonstram essa compreensão, conforme apontam os estudos de Milanesi (2012) onde a maioria dos professores regentes acreditam que o estágio é o momento de colocar as teorias aprendidas em prática ou relação teoria e prática.

Milanesi (2012) aponta como fomento dessa ideia o Parecer do Conselho Federal de Educação 292/62, de 14/11/62, que estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos que representavam a "hora da prática", o estágio sendo feito no final do curso enfatizado pela prática de ensino. Da mesma forma a Lei nº 8.859/94 "no seu artigo 1º parágrafo 2º, ao preconizar que o estágio somente poderia ser realizado em unidades

que tivessem condições de proporcionar *experiência prática* na linha de formação" (MILANESI, 2012, p. 211).

Essas leis dizem respeito a aplicação da teoria na prática, como se a escola fosse um palco para atuação ensaiada na universidade. Sobre a relação teoria e prática Milanese (2012) aponta que:

[...] o avanço obtido por meio das legislações que reorientaram e reorientam o estágio nos cursos de licenciatura a partir da LDB nº 9.394/96. O aprender a ser professor, na perspectiva da relação teoria e prática, encontram-se preconizados nos Pareceres CNE/CP 9, 21, 27 e 28/2001 e nas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e 1/2006. (MILANESI, 2012, p. 213)

Esse teor prático é bem mais antigo do que as próprias leis já mencionadas, em 1939 com o Decreto-Lei nº1.190 do conhecimento da carga horária dos cursos de Bacharel com três anos de curso e o Licenciando que teria de ter o Bacharelado com mais um ano de disciplinas pedagógicas. Esse é o modelo conhecido como "3+1", que perdurou nas licenciaturas por muitos anos e corrobora para a conotação técnica-instrumental da formação docente, dando mais ênfase aos conhecimentos específicos; a formação pedagógica era confundida como uma complementação de caráter técnico, sendo apenas uma pincelada na didática e na pedagogia.

Sobre o estágio visto como parte prática dos cursos de formação, Pimenta e Lima (2006) listam duas concepções acerca dessa ideia: "A prática como imitação de modelos", "A prática como instrumentalização técnica".

Na primeira concepção, "A prática como imitação de modelos", temos a reprodução dos modelos observados. Ser professor perpassa em aprender modelos tidos como eficazes através da observação, imitação, reprodução e algumas vezes uma re-elaboração dos modelos práticos. Sobre esse modelo Pimenta e Lima (2006) entendem que "escolhem, separam aquilo considerado adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos no quais se encontram. Para isso, façam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7).

Pressupõe-se nessa concepção que os alunos e as escolas são imutáveis, uma vez que a reprodução por imitação daria conta de outras realidades, sendo necessário apenas pequenas adequações. Não leva em consideração que "ser um bom professor" e "dar boas aulas" é muito relativo, variando de correntes teóricas ao olhar do próprio sujeito sobre sua profissão. A consagração e imitação de modelos vistos como eficientes resulta em prejuízos na aprendizagem, uma vez que o modelo é "eficaz" se os alunos não aprendem "o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8), não levando em consideração a construção do intelecto individual, do estagiário e a carga de experiências que ele traz consigo.

A concepção "A prática como instrumentalização técnica" Pimenta e Lima (2006) desenvolvem que toda profissão é técnica, pois é pautada em ações que necessitam da técnica para lidar com instrumentos. Essa concepção surge a partir de um distanciamento entre teoria e prática, ao ponto de isolamento, como se fossem dicotômicas. No qual a "prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9).

Nessa concepção, o estágio se limita ao "saber fazer", assim como de uma maneira geral da formação docente, nas oficinas, na elaboração de materiais didáticos; lidar com os instrumentos que permeiam a profissão, com o uso de técnicas em sala de aula, trata-se na apreensão de habilidades. Essas habilidades não dão conta das

problemáticas no dia a dia do professor, muito menos dos conhecimentos científicos e da complexidade do exercício da profissão.

A segunda tendência tem seu contexto inicial na década de 1990, na mudança de concepção sobre a formação docente, amparada pelo surgimento do conceito de *professor reflexivo*. Um movimento iniciado dentro das ciências e posteriormente consolidado na legislação brasileira. Pimenta (2006, p. 19) aponta Donald Schön e seus estudos como primordiais para mudança curricular e surgimento desse conceito:

[...] Donald Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observando as práticas de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê no molde de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.

O profissional formado nesses moldes não conseguiria responder a situações essencialmente advindas do dia a dia da profissão, pois essas não estão escritas em livros e nem podem ser alvos de treinamento. A proposta de Schön é "uma formação profissional baseada na *epistemologia da prática*" (PIMENTA, 2006).

A prática docente não tem um fim em si mesmo, mas a reflexão, análise e problematização sobre ela representa a construção do conhecimento obtido nas situações *tácitas*, do dia a dia. A ideia é a ação proporcionar a construção do conhecimento viabilizado pela epistemologia da própria ação e das experiências obtidas com ela, com isso a possibilidade de atender a diferentes situações.

A reflexão na ação nos ajuda a criar um repertório de situações que se repetem no dia a dia, diante daquelas situações extraordinárias que fogem do repertório, Pimenta (2006) relata a ideia de Schön sobre um movimento que busca refletir sobre a reflexão na ação:

[...] colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática. (PIMENTA, 2006, p. 20).

Até então as leis não fomentavam a reflexão sobre a prática profissional dentro dos cursos de formação docente e nos estágios. Com as contribuições de Donald Schön e o advento de suas ideias, dentro do contexto de reformas curriculares (LIMA, 2006, p.20-21), a mudança chegou até as leis, a exemplo das Resoluções do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, de 18 e 19 de fevereiro de 2002. Segundo Costa (2012) essas resoluções trouxeram ideias inovadoras promovendo um processo de reconstrução nos cursos de Licenciatura e mudanças curriculares.

A Resolução CNE/CP1/2002 traz uma nova perspectiva na formação e atuação do professor. Identificamos características que compõem o conceito de *professor reflexivo* dentro da própria Resolução, como a pesquisa, investigação, a reflexão da ação. O incentivo a pesquisa que passa a ser "com o foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para ação, como compreender o processo de construção do conhecimento." (Resolução CNE/CP1 de 2002, Art. 3º Inciso III) (BRASIL, 2002). A prática e a ação não constituem uma finalidade em si mesmas, reflexão sobre elas traz a construção da aprendizagem.

O Art. 12 CNE/CP1/2002 que entende o estágio como parte, e não finalidade, do processo de formação e, como tal, precisa estar articulado com o restante do curso. Onde a prática deve estar presente no início do curso até o final, deve constar, não apenas nas disciplinas didáticas, mas também nas outras disciplinas.

O Art. 13 CNE/CP1/2002 nos seus parágrafos 1º, 2º e 3º vai discorrer sobre a forma dessa prática, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão; devidamente registradas, devem estar inseridas em situações contextualizadas para a superação das problemáticas. Incentiva o uso de ferramentas em situações práticas, como computador, vídeos, narrativas de professores e alunos, até mesmo estudos de casos específicos.

A Resolução CNE/CP2/2002 é fundamentada no Art. 12 CNE/CP1/2002 e discorre sobre a carga horária dos cursos de "Formação de Professores da Educação Básica". A carga horária mínima é de 2800 horas, sendo 400 horas de prática como componente curricular, 1800 horas de conteúdos curriculares, 200 horas de atividades extra e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso. Dessas 400 horas de estágio curricular supervisionado, boa parte delas são vivenciadas na escola, oportunidade de vivenciar, agir e refletir sobre sua futura profissão de professor, com o contato direto com os sujeitos que fazem parte dessa estrutura e do contexto em que estão inseridos.

Retomando o conceito de *professor reflexivo*, contemplamos o surgimento da valorização da pesquisa na ação de profissionais colocando as bases para o que se convencionou denominar *professor pesquisador* de sua prática (PIMENTA, 2006). A pesquisa passa a fazer parte do dia a dia do *professor reflexivo* para superar problemáticas que fogem do corriqueiro, na busca de possíveis soluções, além da necessidade de se conhecer o espaço de atuação profissional, a escola.

O caminho mais eficiente para fins almejados no estágio é através da pesquisa como método de investigação do espaço escolar e execução dos estágios (PIMENTA; LIMA, 2009), que se colocada em prática, pode ter resultados relevantes; o que nos leva a refletir sobre a ação docente e o âmbito escolar, além da produção de conhecimento.

Com a mudança que ocorreu na década de 1990 na concepção da formação do professor, de uma influência técnica com finalidade prática passa a formação de um profissional que reflete sobre sua prática e ações e produz conhecimentos através da pesquisa. O estágio passa a ser visto como momento de reflexão e produção de conhecimento através da pesquisa:

[...] como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise do contexto onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, dos estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14)

Essa postura adotada nos estágios, tendo a pesquisa como método, pressupõe contribuições decisivas na formação docente, seja sobre a reflexão desencadeada no processo, pela observação, problematização e a busca por novos caminhos; seja pela produção científica, mobilizando os estagiários a compartilhar suas experiências em eventos científicos ou mesmo na produção dos trabalhos de conclusão de curso. Foi com base nesta concepção que desenvolvemos os estágios curriculares supervisionados, uso da pesquisa como método visando a formação de um professor que reflete sobre sua ação e prática.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO E SUAS ETAPAS

Entendemos como contribuições do estágio as experiências obtidas durante os encontros de mediação (na universidade), no diálogo com os professores orientadores e os colegas estagiários; além do subsídio teórico, por textos e livros, previsto nas ementas das disciplinas de estágio.

Uma outra parte dessas contribuições são as experiências no "chão da escola", no contato com os sujeitos que fazem parte da estrutura educacional, com os documentos, com as experiências em sala de aula, com as *práxis* docente e os desafios colocados no dia a dia da escola. É no intuito de relatar nossas experiências no mundo da escola, como contribuições para a formação do docente de geografia, que teceremos as próximas linhas.

Algumas investigações foram feitas durante esse processo, além do que é solicitado pelas disciplinas de estágio, motivadas por questionamentos persistentes e/ou que surgiram no decorrer dessas etapas, utilizando a pesquisa como método de execução. Foram quatro estágios, desenvolvidos com ênfases diferenciadas.

A disciplina de Estágio I tem por objetivo o contato inicial com escola, especificamente a observação. Nessa etapa era enfatizado compreender a estrutura escolar, física e pedagógica. A função de seus espaços e sujeitos. Passini (2013, p. 28-29) entende que o estágio deve incluir o conhecimento do espaço escolar e as relações de produção dos sujeitos em diferentes momentos, no planejamento, reuniões, conselhos de classe, o que exige observação.

Desenvolvemos essa etapa numa escola particular em um bairro periférico de Fortaleza-Ce, Colégio Brasil/Brasileirinho em 2013. Fizemos um levantamento acerca da estrutura física e pedagógica. Sobre essas entendemos que é necessário, para o estagiário, compreender as relações que se dão entre os sujeitos nos espaços. A sala de aula é um espaço predominantemente do aluno e do professor, mas vez ou outra existem intervenções de coordenadores, secretários, outros professores e alunos.

Observamos que existem ambientes restritos dentro da escola e áreas de comum circulação. As salas dos professores é um exemplo disso, vetada a presença de alunos salvo com autorização. Da mesma forma que os pátios e corredores são de acesso a todos. Percebemos uma hierarquização das relações e do espaços, que devem ser respeitadas por funcionários (incluindo o professor) e alunos.

Aplicamos um questionário com o professor regente do Ensino Fundamental II, que nos acompanhou no estágio, indagando-o sobre questões inerentes ao ofício. Percebemos que as dificuldades relatadas no quadro acima fogem do controle do professor, sendo essas imposições relativas a profissão, o que torna necessário estar a par dessas dificuldades para orientarmos nossas ações como futuros professores. Da mesma forma, o ensino de geografia se torna desafiador, para além dos conteúdos ministrados, mas a necessidade de trazer significado para aquilo que está sendo estudado (ver Quadro 1).

Outro ponto que nos chama atenção é a necessidade de atualização, ademais com as novas tecnologias e linguagens, usadas pelos alunos, sendo uma constante para se fazer entender e "didatizar" sua prática. O aluno é o alvo da ação do professor, voltados para ele todos os esforços, no sentido de contribuir com sua educação. O reconhecimento por parte desse se torna algo importante, uma motivação para o professor.

Essa etapa contribuiu para o conhecimento da estrutura escolar; para desmistificação da profissão, tendo em vista nossas experiências na educação básica eram restritas a vivência discente, o que podemos perceber o quanto é desafiador ser

professor. Enquanto disciplina, cumprimos o objetivo de conhecer a escola, seus espaços e seus atores.

Quadro 1 - Perguntas e respostas do questionário aplicado ao professor regente.

Quais as principais dificuldades da profissão?	"Na profissão de professor encontramos muitas dificuldades. Dentre elas podemos mencionar as seguintes: salas com um número muito alto de alunos, a carga horária exaustiva pelo fato de não termos tempo reservados para planejamentos, assim como correção e elaboração de provas (isso nas escolas particulares). Outros pontos relativos a questão é a desvalorização da sociedade com a profissão e os baixos salários."
Quais as dificuldades do ensino de Geografia?	"Acredito que uma das grandes dificuldades é fato de quebrar os paradigmas em relação ao ensino de geografia ser "decorativo" e ter o a capacidade de sintetizar algumas informações devido ao fato de muitas informações na compreensão do espaço geográfico."
Quais as habilidades que o professor deve ter para ensinar nos dias de hoje?	"Acredito que está sempre atualizado com as novas tecnologias de ensino e informação, assim como desenvolver novas metodologias a fim de melhorar a relação ensino aprendizagem."
O que você mais gosta na sua profissão?	"O reconhecimento de alguns alunos."

Fonte: Lira Júnior (2013)

O Estágio II tem por objetivo conhecer o ensino da Geografia nos diversos programas educacionais (educação especial, indígena, à distância, infantil, entre outros). Seriam contextos diferenciados daquilo que é tido como "escola normal". Optamos pela Educação Especial, o ensino de Geografia para deficientes visuais. Essa etapa foi executada no Instituto Hélio Góes (conhecido como "Instituto dos Cegos") em 2014, que faz parte da área assistencialista da Sociedade de Assistência ao Cego (SAC), Fortaleza-Ce.

Nossas ações ocorreram no intuito de conhecer essa modalidade de ensino, a partir da curiosidade de como ensinar Geografia (uma disciplina predominantemente visual) para deficientes visuais.

A Constituição Federal de 1988 art. 208 afirma que: "[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino" (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Art. 208 *apud* MACHADO, 2011). A educação de excepcionais inserida na rede regular se deve a necessidade de integrar os portadores de deficiência na sociedade.

Contudo o Instituto Hélio Góes não se enquadra numa rede regular de ensino, tendo em vista ser uma iniciativa da sociedade civil organizada. Sua singularidade está na forma que é conduzida as atividades de ensino, tendo toda uma estrutura montada para receber deficientes visuais. O que contraria o sistema de ensino regular, uma vez que nas escolas inclusivas os portadores de necessidades especiais (como os deficientes visuais) são uma minoria, no nosso caso eles são a maioria.

Acompanhamos o 9º ano nas aulas de Geografia, identificamos algumas problemáticas relativas ao ensino. A falta de material didática que privilegiasse os alunos com diferentes necessidades. Com base nos trabalhos "*Geografia Escolar e Paisagem Sonora*" de Malanski (2011) e "*O Ensino de Geografia na Ponta dos Dedos*" de Calvente e Pedro (2011), nos lançamos ao desafio de elaborar recursos *Áudio-Táteis* para abordar os tipos de paisagem Geográfica (SANTOS, 1996).

A proposta era de utilizar objetos táteis (bonecos, carinhos, folhas, animais de brinquedo areia e uma tigela com água) e áudios para diferenciar os tipos de paisagem. As três paisagens escolhidas foram: "Floresta", "Praia" e "Cidade". A prática se deu no sentido de estimular os alunos cegos a desenvolverem uma imagem mental dos

diferentes tipos de paisagem; vendamos os alunos que enxergavam e os de baixa visão, estimulando a empatia para com os colegas cegos. Passamos os objetos nas mãos de todos enquanto o áudio da respectiva paisagem era tocado. Posteriormente pedimos para que relatassem a experiência, especificando o tipo de paisagem e os elementos que a compõe.

Tivemos resultados positivos no sentido da descrição das paisagens por partes dos alunos cegos, vimos que se sentiram à vontade com esse tipo de recurso; os de baixa visão e o que enxergavam normalmente relataram a dificuldade de suprimir um sentido, a visão, contudo conseguiram descrever as paisagens.

Essa etapa, o Estágio II, contribuiu no sentido de conhecer um tipo especial de educação. Entendendo que os desafios do professor está pra lá de ministrar boas aulas ou de ter habilidades como profissional. Cabe aqui ressaltar a empatia, o compadecimento, para entender o tipo de necessidade do aluno, adequando sua prática enquanto educador. Para além disso, vimos a possibilidade de criar novos materiais didáticos, aplicadas em atividades simples que podem ter resultados positivos no ensino de geografia. Como futuros professores, ter o contato com esse tipo de educação, nos deixou a par das necessidades do ensino para deficientes visuais; isso é imprescindível, uma vez que exista a possibilidade de atuação em escolas inclusivas ou de ensino especial.

O Estágio III tem por objetivo a regência no contexto do Ensino Fundamental II. Voltamos a escola do Estágio I, Colégio Brasil/Brasileirinho no segundo semestre de 2014, para executar essa etapa. O diferencial dessa etapa são as fases que acompanham a regência, o planejamento de situações de ensino, incluindo preparação de materiais, execução e avaliação.

O primeiro passo para regência é o planejamento, para elaborar os planos fizemos um levantamento bibliográfico sobre o tema, a fim de entender o uso e objetivos desse. Encontramos em Libâneo (1994) três modalidades de planejamento: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula.

De maneira sintética o plano da escola é um documento "global" que expressa os ideais da instituição, condizentes com o Plano Político Pedagógico (PPP). O plano de ensino está relacionado com o trabalho semestral ou anual que vai ser desenvolvido, na organização dos conteúdos e previsão dos objetivos. O plano de aula é a previsão das ações e conteúdos desenvolvidos em uma aula ou um conjunto delas. O plano de ensino e o plano de aula são documentos elaborados pelo professor.

Posteriormente elaboramos um questionário, a fim de refletir sobre a ação docente e o ato de planejar, para aplicarmos aos professores do Ensino Fundamental daquela escola. Pedimos que atribuíssem notas de 0 a 10 a importância do plano de ensino e do plano de aula, deixou-se um espaço para se fazer um comentário; pedimos também para apontarem a frequência em que faziam os planos e elegessem palavras-chaves sobre as características desses.

O questionário foi aplicado a 14 professores do Ensino Fundamental II com o objetivo de investigar a importância do plano de ensino e do plano de aula na prática docente. Notamos algumas respostas interessantes, como a de um docente que leciona a 30 anos e atribuiu nota 7 ao plano de ensino e 7 ao plano de aula. Teceu o seguinte comentário: "Acredito na importância do plano para ser nota 10 necessita ser bem utilizado e isso depende do professor". Quando questionado sobre a frequência em que planeja indicou "Sempre". As palavras-chave: "valorização da realidade", "coerente", "objetivo". Percebemos que a nota dada aos planos depende da efetivação desses, para além de um plano bem elaborado, a execução entra como aspecto importante e essa depende do professor.

Um docente com 5 meses de profissão atribuiu ao plano de ensino nota 8 e ao plano de aula nota 10. A frequência de planejamento de suas aulas é "Sempre" e as palavras-chave que o plano deve contar são: "organização" e "compromisso". Vemos que mesmo com pouco tempo de profissão esse docente dar a máxima importância para o plano de aula e de sempre está planejando.

Outro docente tem 6 anos de profissão, atribuiu nota 10 para os planos de ensino e de aula e teceu o seguinte comentário: "Sempre tem que haver planejamento pois cada turma possui uma realidade". O docente planeja suas aulas "Quase sempre" e as palavras-chave são: "clareza", "precisão" e "flexibilidade".

Libâneo (1994) prioriza algumas palavras-chave que devem conter no ato de planejar: sequência, objetividade, coerência e flexibilidade. De certa maneira as intenções que denotam essas palavras estão presentes nas respostas dos professores, afirmando a necessidade de elaborar planos condizentes com referenciais teóricos que propiciem o professor a reflexão sobre o ato de planejar e sua importância. Essa necessidade independe dos anos de profissão, viabiliza uma boa regência em conjunto com habilidades e competências dos professores, prevendo as ações, traçando objetivos e flexibilizando para ter êxito.

Elaboramos os "Planos de aula" para a regência no 8º ano do Ensino Fundamental II, o conteúdo era "Continente Africano", o planejamento era de seis aulas. Os planos preveem introdução, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos. O material foi elaborado em forma de slides para aulas expositivas, utilizando também um documentário ao final da sequência das aulas, uso da lousa para anotar informações e o uso do livro didático para exercícios.

A regência aconteceu conforme o planejado, o material elaborado em forma de slides continha charges, imagens, mapas sobre o tema "Continente Africano". Contudo ocorreram alguns percalços durante o processo, como conversas paralelas, dispersões, conflitos entre os alunos, interferência por parte da coordenação para dar alguns avisos; tudo isso interfere no tempo de aula e no planejamento, é onde entra a flexibilidade.

O objetivo era fazer uma desconstrução sobre o Continente Africano de uma imagética de fome, pobreza e um continente somente de negros. Isso foi constatado na primeira aula, quando os alunos foram questionados sobre a África, além de ter uma certa confusão entre a África continente e a África do Sul, país.

Tentamos construir a imagem de um continente vasto e diverso em natureza, etnia e economia. Estabelecendo conexões Brasil-África, das raízes africanas no Brasil, para compreender a importância desse continente na matriz étnica e cultural brasileira e suas heranças. Após essa sequência de aulas foi elaborada a avaliação, correspondente a nota bimestral, sobre o conteúdo.

Essa etapa foi de suma importância para o aprimoramento de algumas habilidades no que diz respeito a regência, avaliação e ao planejamento. Em especial as contribuições obtidas sobre o ato de planejar, alvo de investigação, uma ferramenta indispensável para a profissão docente. As relações estabelecidas com os alunos trouxeram uma carga de experiências e reflexões sobre a profissão: apesar de árdua e laboral, muito prazerosa.

O Estágio IV tem por objetivo a regência no Ensino Médio. Essa etapa foi executada no EEM Marino Martins, uma escola da rede estadual de Educação em 2015. O diferencial dessa etapa é que ele se deu no Ensino Médio noturno.

A etapa anterior, Estágio III, nos ajudou com as experiências do planejamento, um dos componentes da regência. Segundo Zabala (1998, p.93) a aplicação da ação docente nunca pode ser resultado de improvisação, se faz necessário pensar em uma amplitude de atividades que contemplem o máximo a complexidade dos processos

grupais de ensino/aprendizagem. Nos termos de Libâneo (1994) as características que devem conter nos planos são: sequencial, objetivo, coerente e flexível. Em nossa compreensão o plano de aula é o mais relevante, trata-se de um documento que norteia diretamente a ação docente em sala de aula, é a previsão do desenvolvimento dos conteúdos para uma aula ou um conjunto delas.

A "regência" foi em sua maioria aulas expositivas. Com o objetivo de compreender certos conteúdos que necessitavam ser ministrados, mas a diferença está na forma como é feito esse processo de regência. Como abordar os conteúdos, como utilizar de forma correta os materiais que estão à disposição, a interação com o aluno na intenção de viabilizar a construção do conhecimento.

O processo de criação didática fez parte dessa etapa, no sentido de trazer ferramentas que proporcionassem a aprendizagem e facilitasse o ensino. A música foi uma dessas ferramentas, utilizada para introduzir um conteúdo específico; tendo em vista nossas experiências em sala de aula, percebemos a importância dessa ferramenta, se utilizada corretamente, dentro de uma sequência de construção do conhecimento. Os vídeos também se tornam interessante, como ponto de partida para o desenvolvimento do conteúdo.

A utilização dessas ferramentas requer um esforço por parte do professor para elaborar planos de aula que proporcionem sua utilização; selecionar o material que vai ser trabalhado e sua relação com os conteúdos, cuidadosamente. Ressaltamos que esses meios didáticos não tem um fim em si mesmos, mas ajudam na introdução, ilustração e desenvolvimento de conteúdos. A participação do aluno é de suma importância durante a regência, levar em consideração suas experiências e seus conhecimentos traz significado ao aprendizado e constroem o conhecimento.

A "avaliação" é entendida como um "instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos" (ZABALA, 1998, p.195). Para tanto a forma de se avaliar os conteúdos mudam conforme sua tipologia.

As provas são um tipo de avaliação que estão para os conteúdos factuais e procedimentais. Os exercícios ou atividades "para fazer" também podem avaliar os procedimentos. Os conteúdos atitudinais, ao nosso ver, devem ser avaliados a partir do esforço do professor em observar a evolução do aluno, no desenvolvimento das atividades, na assiduidade, na participação e no próprio conhecimento do tema.

Numa conversa com a Coordenadora "I", logo no primeiro dia de estágio, ela fez o seguinte comentário: "Pegue leve na avaliação, são alunos noturnos". Fiquei me perguntando se ela estava subestimando os alunos, ou se a forma de avaliar que ela se referia era o modelo de prova. Mas a expressão "pegue leve" ficou e nos parecia que os professores também compartilhavam da mesma ideia. Então, o que seria pegar leve? Isso despertou em nós uma curiosidade sobre esse aluno da escola noturna, fomos investigar.

Posteriormente, em uma entrevista com a mesma Coordenadora Pedagógica "I", percebemos que outro desafio da escola noturna é trabalhar com uma carga horária reduzida. Quando questionada sobre a diferença entre a escola noturna e a diurna ela aponta que "(...) o tempo da escola noturna é diferente da escola diurna.". Têm-se quatro aulas por dia e o turno se inicia as 19h:00 vai até as 21h:30min., temos em média 38 minutos por aula. Sendo um grande desafio desenvolver os conteúdos, encaminhar as atividades e avaliar com pouco tempo.

A evasão também é um grande desafio da escola noturna. No âmbito nacional o Senso Escolar de 2006 do Ministério da Educação (MEC) revelou que a taxa média de abandono na rede pública de ensino médio é de 19,8%. No 1º ano é de 25%, no 2º ano é

17,4% e no 3º ano de 12,9%. No Ceará a Secretaria da Educação do Estado divulgou que a evasão escolar da rede pública estadual de ensino era de 25% (SEDUC, 2006). Um dado alarmante, tendo em vista que 1 entre 4 alunos se evadem da escola, chega a ser 40 mil alunos por ano em todo o estado.

Na EEM Mariano Martins não é diferente: “O desafio maior da escola noturna é exatamente a evasão (...) a questão da violência, a questão do trabalho, fazem com que esses alunos abandonem” (Coordenadora Pedagógica “I”). A coordenadora “I” aponta a violência e o trabalho como motivadores da evasão na escola noturna.

Por fim a Coordenadora Pedagógica “I” se pergunta: “Por que eles abandonam?” e responde: “Porque eles chegam, não têm muito conhecimento, não vão ver o que eles precisam e eles acabam se desmotivando e indo embora. Um currículo desmotivado para eles.”. Queirós (2008) aponta que devido às deficiências de aprendizagens trazidas do ensino fundamental e à diversidade de alunos que não se sentem estimulados com a proposta de ensino recebida, em especial aqueles que já chegam cansados do trabalho, que tem problemas familiares, envolvimento com drogas etc. acabam por contribuir com os números de evasão.

Segundo Queirós (2008) há alguns anos, o perfil e as características dos alunos do ensino noturno eram estudados a partir da categoria genérica de “adulto trabalhador”. Hoje isso não é possível, a escola noturna conta com uma enorme diversidade em idades e interesses, apesar de se constatar uma grande quantidade de alunos trabalhadores.

Aplicamos um questionário ao 1º ano I e J, a primeira constatação foi idades entre 16 a 53 anos, o que inviabiliza uma generalização a partir da idade. Escolhemos algumas respostas que ressaltam a diversidade, fizemos as seguintes perguntas: “Você trabalha?”; “Qual a sua idade?”; “Qual seu objetivo com os estudos?” e “Quais as principais dificuldades de estudar?”.

Quadro 2 - Respostas dos questionários aplicados aos alunos do 1º ano, turmas I e J noturno.

1 “Sim”. “53 anos”. “Meu objetivo é ter mais conhecimento”. “Tirando o curto horário, nada mais”.
4 “Sim”. “49 anos”. “Concluir fazer RH ou serviço social”. “Pouco tempo de aula”.
8 “Sim”. “49 anos”. “Procuro melhor meu conhecimento e tentar um curso técnico”. “O cansaço depois de um dia de trabalho isso me tras, uma certa dificuldade”.
10 “Sim”. “29 anos”. “Adquirir conhecimentos”. “Deslocamento perigoso”.
11 “Sim”. “32 anos”. “Concluir o ensino médio e fazer uma faculdade”. “Conciliar trabalho e estudo”.
13 “Sim”. “26 anos”. “Quero terminar para fazer um curso de cheff de cozinha”. “Cansaço por trabalhar ao dia e estudar a noite”.
3 “Sim”. “16 anos”. “Terminar o ensino médio e fazer psicologia”. “as aulas são reduzidas”.
5 Não respondeu. “17 anos”. “Meu objetivo é aprender mais e trabalhar e o melhor de tudo subir na vida e ter uma vida boa”. “Termina tarde e é perigoso”.
9 “Sim”. “20 anos”. “Conseguir uma vida melhor e tentar ou conquistar uma formação em uma faculdade e investir em cursos para obter uma vida melhor”. “A principal dificuldade que enfrente é na área espiritual pois sou cristão e minhas reuniões é no horário noturno e pra mim atrapalha um pouco, mas graças a Deus está dando certo.”

Fonte: Lira Júnior (2015).

Isso é uma amostra da diversidade em idades, interesses e dificuldades desses alunos. A maioria dos alunos citados são trabalhadores, o que mostra a presença muito forte do trabalho nesse aluno noturno. Isso não se limita apenas a jovens e adultos, os adolescentes também estão no mundo do trabalho.

Algo relevante é que a idade não delimita os objetivos; o aluno “1” tem por objetivo apenas adquirir conhecimento e de outra forma o aluno “4”, apesar da idade, pretende ingressar no ensino superior já sabendo qual o seu curso.

Do mesmo modo ocorre com os alunos jovens, enquanto um quer apenas adquirir conhecimentos (aluno “10”) o outro está tem por objetivo o ensino superior (aluno “11”) e um terceiro quer ingressar no mercado de trabalho (aluno “13”).

Para os alunos que estão mais próximos da faixa etária correta do 1º ano, existe uma preocupação maior com o ensino superior. Contudo o aluno “5” tem por objetivo o mercado de trabalho enquanto os outros dois (alunos “3” e “9”) pensam no ensino superior.

Quanto às dificuldades podemos perceber que a carga horária reduzida das aulas é um grande problema, principalmente para aqueles que pretendem ingressar no ensino superior. A violência, o cansaço decorrente do trabalho e as dificuldades na “área espiritual” também estão presentes, reafirmando a diversidade, não só dos alunos, mas dos fatores que influem na escola noturna.

Pelo que foi exposto se torna um desafio lhe dar com as dificuldades apresentadas, mas também com as diferentes necessidades decorrentes da diversidade e ainda ter que atender exigências do ensino como as avaliações e os conteúdos.

Os resultados obtidos com essa etapa dizem respeito as experiências proporcionadas no ensino noturno. Compreender as particularidades da escola noturna nos possibilita uma preparação profissional para situações que fogem da escola tradicional, que exige jogo de cintura, flexibilidade e criatividade para lidar com as problemáticas do dia a dia. Para além, chama-se à atenção para o aluno, esse sujeito cheio de sonhos e metas que não cabe em uma definição simplista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dos estágios no Brasil, tendo por base as legislações a partir da década de 40, se mostrou ineficaz no fomento de uma prática educativa. As leis eram definidas, inicialmente, a partir dos interesses empresariais, proporcionando a precarização do trabalho. A lei vigente, 11.788/2008, avançou em direção a conceber o estágio como prática pedagógica curricular. De maneira abrangente, incluiu em cerne todas as modalidades de estágio, de maneira específica, deliberou os direitos e deveres das partes envolvidas.

Ao longo das etapas percebemos que a lei não é cumprida; a principal questão diz respeito às escolas, que não oferecem a estrutura necessária para execução dos estágios. Não culpamos os gestores, pois vimos um esforço de muitos para atender as necessidades advindas do estágio. Na formação docente o estagiário não pode ser visto como um substituto do professor, para isso é necessário que a parte cedente, as instituições formadoras, devem fiscalizar a execução dos estágios para que haja a devida aplicação da lei.

O momento de transformação na década de 1990 na formação do professor, com o advento do conceito de *professor reflexivo*, foi crucial para concebermos o estágio como ato educativo e formativo. As concepções que tínhamos antes desse período enfatizavam os estágios como "a hora da prática", momentos de apreensão de técnicas, eram cópias e reprodução de modelos concebidos como eficazes. Esses tipos de concepções não dão conta do objetivo do estágio curricular supervisionado na formação docente, seja esse posto na legislação vigente (Lei do Estágio nº 11.788 de 2008) ou das desenvolvidas pelos professores, na ciência e na universidade.

Os estágios nos abrem a oportunidade de conhecer a *práxis* docente e refletir sobre a futura profissão. Além de se debruçar sobre a escolar, os sujeitos que a compõe, o contexto em que ela está inserida e a estrutura educacional. Entendemos que a pesquisa no estágio e o estágio como pesquisa é um método eficaz de obter reflexões e

resultados relevantes acerca da formação docente. Podendo gerar publicações em Anais, Encontros, Simpósios ou até mesmo trabalhos de conclusão de curso, pela riqueza de informações e a vasta oportunidade de pesquisa.

A principal contribuição das etapas do estágio para a formação docente, além das que já foram citadas, foi o desenvolvimento de habilidades de pesquisador, compreensão e problematização das situações observadas e o conhecimento de diferentes realidades educacionais; pela maneira em que foi executado, no modelo de quatro etapas (Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV), tendo a oportunidade de nos preparar para diferentes situações inerentes à profissão e produzir conhecimentos científico no decorrer da formação.

Dentro de nossas experiências nesse processo de formação percebemos que existem divergências do que está previsto e a realidade; essas divergências produzem um distanciamento do que se ver na universidade e na escola. O estagiário fica no meio, cabe a ele fazer uma aproximação a partir de suas ações e práticas; observar, problematizar e ainda propor novos caminhos para a superação de problemáticas como contribuição de sua participação no contexto educacional. Para isso a pesquisa deve ser seu método e a reflexão sobre a ação e prática seu resultado. Esse processo não está somente incluso dentro da formação inicial, mas faz parte da profissão docente e de uma formação que nunca tem fim.

REFERÊNCIAS

- CALVENTE, Maria del Carmen Matilde Huertas; PEDRO, Francielle Tacon. **O ensino de Geografia na ponta dos dedos**. 2011. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/geomae/article/viewFile/39/pdf_23>. Acesso em: 09 ago. 2014
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológico e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 53, p.171-186, set. 2014.
- COSTA, Flávia Fernanda. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! In: **Seminário de pesquisa em educação da região sul**, 9., 2012, Porto Alegre: UFRGS, 2012. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2021/466>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líber Livro, 2012.
- LIRA JÚNIOR, Fernando César Rocha. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I**: As escolhas do estagiário e a pesquisa escolar: Um olhar reflexivo sobre a escola e o aluno. Fortaleza: UFC, 2013.
- LIRA JÚNIOR, Fernando César Rocha. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II**: O ensino de Geografia para deficientes visuais, Instituto Hélio Góes. Fortaleza: UFC, 2014.
- LIRA JÚNIOR, Fernando César Rocha. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III**: Experiências com a realidade escolar, planejamento e a regência. Fortaleza: UFC, 2014.

- LIRA JÚNIOR, Fernando César Rocha. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV: O ensino noturno na escola Mariano Martins**. Fortaleza: UFC, 2015.
- MACHADO, Carolina Donati Costa. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na escola: Contribuições da Educação à Distância**. Educação A Distância, Batatais, v. 1, n. 1, p.113-121, jan. 2011. Semestral.
- MACHADO, Nilson José. Estágio nas licenciaturas: 300 horas. In: **Encontro nacional de estágios: aspectos éticos e legais, 1.**, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 1997.
- MALANSKI, Lawrence Mayer. **Geografia escolar e paisagem sonora: school geography and soundscape**. Curitiba: Raega, 2011. p. 273.
- MILANESI, Irton *et al.* **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente**. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP1/2002 – Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Fevereiro de 2002.
- _____. **Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP2/2002 – Diário Oficial da União, Brasília, 19 de Fevereiro de 2002.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 4, p.5-24, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis>>. Acesso em: 05 dez. 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1. p. 17-53.
- QUEIRÓS, F. C. L. N. de; ASIS, L. F. de; Os desafios do ensino médio noturno nas aulas de Geografia. **Tecnê: revista de ciências, ensino e formação**. V. 1, Sobral(CE): Instituto de Estudo e Pesquisa do Vale do Acaraú (IVA), 2008. p. 71-78.
- SAC, Sociedade de Assistência aos Cegos. **Relatório de Atividades 2012**. Fortaleza: 2012.
- SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009.
- SEDUC; Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno na Rede Oficial de Ensino do Estado do Ceará. **Governo do Estado do Ceará**. CODEA, 2011.
- STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Enviado em Dezembro de 2016.

Aprovado em Abril de 2017.