

# O PAPEL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ALUNOS DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Carla Silvia Pimentel<sup>1</sup>  
Nídia Nacib Pontuschka<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo discute o papel exercido por professores da educação básica na formação inicial de professores de Geografia durante o estágio curricular supervisionado. As discussões partem das concepções desses professores sobre o papel que desempenham junto a alunos da licenciatura, bem como sobre o papel que atribuem aos professores orientadores de estágio da Universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Supervisão de estágio. Professor da educação básica. Formação inicial.

## INTRODUÇÃO

A relação de ensino-aprendizagem estabelecida entre alunos da licenciatura, durante sua formação inicial em períodos de estágio curricular supervisionado, e professores da escola básica resulta de políticas e propostas educacionais para a formação de professores em nosso país, o que de certa forma torna essa prática uma imposição legal. Apesar do mérito dessas ações, elas muitas vezes são permeadas de conflitos sobre os papéis que esses sujeitos devem exercer na formação inicial de professores e, frequentemente, sobre quem são os “verdadeiros” responsáveis por essa formação. Se o professor da escola básica aceitar e compreender a função de supervisor que pode desempenhar no processo formativo de novos professores, ele pode favorecer as aprendizagens que só se realizam em contextos reais de ensino e possibilitar a ressignificação daquelas desenvolvidas durante o curso de graduação.

---

<sup>1</sup> Profa Dra. do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa - PR

<sup>2</sup> Profa Dra. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – São Paulo - SP

É evidente a importância desse professor na formação inicial dos alunos da licenciatura em períodos de estágio. Contudo essa importância não remete à mera presença desse sujeito, mas a uma participação ativa dele no decurso da formação desses alunos. Alguns saberes de base para a docência são gerados na práxis profissional, nela se expressam e se reconstruem, revelando a validade da observação e participação dos estagiários no lócus de ensino. Podemos citar como exemplo o conhecimento pedagógico do conteúdo, descrito por Shulman (2005a), que é construído pelo professor a partir de referenciais teórico-práticos utilizados em suas experiências ao ensinar. Também a clareza de que o *habitus* exerce influência na formação da identidade profissional dos professores, surgido a partir da legitimação de técnicas, atitudes, crenças, posturas pelo grupo profissional, salienta, uma vez mais, a importância dos professores da escola básica na demonstração e transmissão desse sistema de disposições, como define Bourdieu (2005), aos alunos da licenciatura.

Neste trabalho buscamos refletir sobre o que pensam os professores da escola básica, que atuam como supervisores de alunos da licenciatura, quanto ao papel que desempenham em sua formação. A investigação foi realizada no ano de 2009, com professores da educação básica da rede estadual de ensino do município de Ponta Grossa – PR, que supervisionaram os estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Os resultados apresentados resultam de uma pesquisa de doutorado que teve por objetivo analisar as aprendizagens que os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG desenvolveram durante as atividades de estágio realizadas na escola básica. As análises estão embasadas em entrevistas realizadas com os professores a partir das diretrizes da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2007). Além das entrevistas tomamos como referência para as análises o Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciatura da UEPG, que, além de outras deliberações, define os papéis dos sujeitos envolvidos no estágio.

## **RECONHECENDO OS PAPÉIS**

O trabalho com estagiários não faz parte da função docente do professor da escola básica, como é sabido – é um trabalho tido ainda como voluntário, apesar de as instituições terem acordos formais com a UEPG para a realização dessas atividades. Como aponta Zeichner (1995), analisando o caso dos EUA, a escola básica toma essa tarefa como secundária em relação ao objetivo da formação dos alunos de nível fundamental e médio. Nossa experiência permite dizer que ocorre o mesmo no Brasil. Neste caso, acreditamos que, para obtermos melhores resultados na formação inicial dos alunos da licenciatura em períodos de estágio é necessário permissão e desejo por parte dos professores da escola básica.

Nosso interesse foi o de constatar como esses sujeitos se compreendem no processo e que juízo fazem sobre a participação do professor orientador da UEPG em relação ao trabalho com os estagiários. O primeiro passo foi verificar como esses professores compreendem o papel que desempenham junto a alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Geografia.

Os depoimentos permitem constatar três condutas principais desses professores: orientar sobre a prática didática; demonstrar a prática didática e colocar-se à disposição dos estagiários.

Alguns professores que destacam a função de orientar sobre a prática didática afirmam:

O mínimo que eu posso fazer é dar o apoio pedagógico, didático. Ensinar algo que aprendi no dia a dia. Eu mostrei minuciosamente como é o livro de registro de classe, como realmente eu faço as minhas atividades, como é uma avaliação contínua, qual o meu estilo de prova. Mas minha preocupação constante era com a disciplina dos alunos. (Prof.<sup>o</sup> Francisco)

Minha responsabilidade é fazer com que ele [o estagiário] tenha conhecimento da escola, do que é ministrar uma aula. Acho que meu papel é esse: mostrar a realidade que ele vai ter, até nos exemplos, em posturas. (Prof.<sup>a</sup> Sara)

Um dos professores explicita sua forma de agir no processo de orientação dos alunos-estagiários:

Bom, a primeira coisa é abrir espaço para receber este indivíduo que sonha em ser professor. O segundo ponto é, na medida do possível, diagnosticar qual o seu potencial em um primeiro momento. Se eu conseguir diagnosticar o potencial do estagiário, vou conseguir fazer o avanço junto com ele. A partir disso eu sei quais são os limitadores que ele tem, quais são as potencialidades que ele tem, e a gente trabalha coletivamente. Isso eu tenho feito na medida do possível. (Prof.º Davi)

O procedimento revelado pelo professor Davi coaduna com a concepção de instrutor, em um processo de formação reflexiva, como apresentado por Schön (2000, p. 97), que afirma que “o instrutor deve aprender formas de mostrar e dizer adequadas às qualidades peculiares do estudante que tem à sua frente, aprendendo a ler suas dificuldades e potenciais particulares a partir de seus esforços na execução [...]”. Se essa postura for generalizada entre os professores supervisores, e não somente entre os professores orientadores da disciplina na UEPG, teremos um grande avanço no desenvolvimento da profissionalidade dos alunos. Porém é preciso criar condições para que essa forma de relacionamento se concretize, revendo as bases em que ela é estabelecida, as concepções desses sujeitos sobre as possibilidades de ação de cada um deles e, se necessário, o tempo de permanência dos alunos junto a esses professores.

Mas também constatamos outra postura - a preocupação em demonstrar a prática didática:

É... eu não sei se o termo correto seria assim... exemplo, ou não. Poderia servir assim como... um modelo. O estagiário acaba percebendo como é a postura do professor na sala de aula, então é um modelo. Eu acho importante demonstrar, primeiro de tudo, a postura em sala de aula, a tua relação professor-aluno. [...] vendo isso, ele consegue saber como atrair a atenção dos alunos. (Prof.º Jorge)

O professor Jorge deixa evidente sua forma de atuar junto aos estagiários quando declara que procura ser um bom professor, para que o estagiário, ao observá-lo, possa aprender como se faz. Sabemos que essa forma de ensinar se distancia de processos interativos que privilegiam a reflexão, reforçando a profissionalização como um processo de imitação. Tradicionalmente, nesse tipo de formação os futuros professores acompanhavam professores experientes para aprender como se faz, buscando

imitar o mestre. Segundo Alarcão (2007, p. 17), “subjacentes a este modelo estavam as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.”

Consideramos que a imitação, se mediada pela reflexão e compreensão da situação, pode ser positiva em determinados momentos – além de que, combinada a procedimentos de aconselhamento, questionamento, demonstração, favorece a aprendizagem. Mas trará prejuízos se for utilizada como modelo de formação. Isso é especificado por Schön (2000, p. 41), quando afirma que, ao “concebermos o conhecimento profissional em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não problemática a problemas instrumentais, veremos o ensino prático, em sua totalidade, como uma forma de treinamento técnico.” Nesse sentido, a tarefa do professor supervisor e/ou orientador será demonstrar como se aplicam as regras às situações da prática. Em contraposição a essa postura, o referido autor propõe a esses alunos “pensarem como um” professor – dessa forma aprenderão como esses profissionais raciocinam, a partir de situações-problema, e como associam o conhecimento geral, em casos específicos.

Destacamos ainda a fala da professora Rose, que acaba demonstrando não ter clareza das ações que pode desenvolver junto ao estagiário. O depoimento dela revela a falta de compreensão do papel a ser desempenhado pelos sujeitos que compõem a tríade, nesse processo formativo, já que a professora demonstra que não faltam interesse e boa vontade, dispondo-se a auxiliar o aluno-estagiário até mesmo em sua casa.

Eu tento dar segurança para a pessoa. Eu falei para ela: “Se você sentir dificuldade de montar o planejamento, de montar a aula, você sabe onde eu moro. “Precisou de mim, pode contar comigo”. Eu procuro me colocar à disposição. (Prof.<sup>a</sup> Rose)

Nos depoimentos, os professores colocam-se como orientadores, e deixam clara a abrangência dessa orientação: o ensino sobre a prática didática (com procedimentos de orientação e demonstração), principalmente nas ações desenvolvidas em sala de aula, na relação professor-aluno.

O Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciatura da UEPG define as competências cabíveis aos sujeitos diretamente envolvidos no desenvolvimento dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura da instituição. O professor da escola básica deve subsidiar os estagiários com os projetos pedagógicos e documentos necessários ao desenvolvimento das atividades, bem como acompanhem e contribuam na avaliação do plano de estágio e de sua execução.

Em relação ao que é determinado pelo regulamento dos estágios, os depoimentos demonstram que a ação desenvolvida por esses sujeitos junto aos alunos tomou amplitude, pois, além de acompanharem os estagiários em atividades de sala de aula e fornecerem os documentos necessários, procuram colaborar transmitindo conhecimentos sobre a prática. Entretanto, constatamos que é possível estabelecer uma parceria mais efetiva com esses professores, para que sua atuação na construção da profissionalidade de novos professores seja condizente com as necessidades de formar profissionais autônomos, portanto reflexivos, se esse for o perfil de profissional desejado. Zeichner (1993, p.18), apoiado em considerações feitas por Dewey, afirma que “a reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores [...]”.

Neste contexto, Oliveira (1992) aponta as principais características do modelo reflexivo de supervisão na formação inicial de professores. Dentre elas, a autora destaca o papel central do formando na construção pessoal e profissional de atitudes e saberes. Sendo assim, o supervisor torna-se um colaborador para o autodesenvolvimento dos alunos-estagiários. Os quadros teóricos são tidos como referenciais para a ação pedagógica, mas não constituem normas e arquétipos, o que possibilita que cada situação seja entendida como única e diretamente relacionada aos contextos onde ocorrem. O supervisor centra sua ação reflexiva na atuação do formando, identificando teorias e crenças implícitas nessas mesmas ações, proporcionando a esse sujeito o autoconhecimento. Desta forma, há o encorajamento para que o aluno-estagiário construa um estilo próprio de ensino. Esse modelo, se considerado adequado, deve contemplar a orientação pelo professor da disciplina de Estágio e pelo professor supervisor da escola, mesmo que esses

sujeitos tenham ora as mesmas responsabilidades, ora responsabilidades distintas.

As falas dos professores durante as entrevistas demonstram que eles têm consciência do papel de colaboradores na formação dos alunos da licenciatura, porém não são os únicos responsáveis pelos alunos em campo de estágio. Assim, também buscamos conhecer o que pensam esses professores sobre o papel do professor orientador da disciplina de estágio da UEPG. Acreditamos que o desvelamento dessa representação pode propiciar o rompimento de possíveis conflitos surgidos da indefinição de papéis.

Sendo assim, retornamos ao Regulamento de Estágios dos cursos de Licenciatura, que também prevê as competências do professor orientador da UEPG. As responsabilidades desses professores, apontadas no documento, ultrapassam aquelas referentes ao período de acompanhamento dos alunos-estagiários nas escolas. Porém, optamos por destacar somente as competências que têm relação direta com as atividades em que o professor da escola básica participa.

O referido documento aponta que o professor orientador deve elaborar, desenvolver e avaliar a proposta de estágio para o ano letivo; manter contato de forma sistemática com o campo de estágio de forma a viabilizar a efetivação da proposta de estágio; orientar, acompanhar e avaliar o estagiário durante o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado; orientar o estagiário na elaboração do seu plano de estágio, acompanhando sua execução; receber e analisar o controle de frequência, relatórios e outros documentos dos estagiários; proceder a avaliação do estagiário e do estágio como um todo (Res. CEPE Nº 017/2006). Essas competências são amplas, porém orientam o trabalho do professor da disciplina de estágio. As especificações, os objetivos, os encaminhamentos, as estratégias de trabalho são expressas no plano de estágio de cada docente.

O acompanhamento dos alunos-estagiários em campo de estágio também é normatizado pelo regulamento, que prevê a presença do professor da disciplina em atividades desenvolvidas pelos estagiários nas escolas sob a forma de supervisão semidireta, com visitas sistemáticas ao campo de estágio pelo professor orientador.

Essas informações nem sempre chegam aos professores da escola básica, mesmo aquelas que se referem as suas competências. Assim, fomos ouvi-los em relação ao papel que atribuem ao professor da disciplina de estágio. Eles destacam a necessidade de um contato mais estreito e permanente deles com os professores orientadores dos estagiários na universidade:

O contato do professor diretamente na escola, juntamente com estagiário, eu percebi somente na docência. Acho que é interessante que o professor de estágio esteja presente em algumas aulas de observação também, conversando com o professor supervisor junto com o estagiário. (Prof.º Francisco)

Deve haver uma conversa inicial na escola, o professor deve vir e discutir as propostas de atividades. O professor deve sentar junto comigo, com a direção, com a supervisão do colégio e mostrar de que forma o estágio vai acontecer. Esse contato com a universidade é muito superficial. (Prof.º Inácio)

Para falar a verdade, eu não conheço o professor, ele não apareceu lá. Teve um dia em que eu tive um problema de saúde, e ele foi na escola nesse dia. Eu achei que nesse ponto ele falhou. Eu preenchi uma ficha de avaliação, mas ele deveria ter vindo para ter uma conversa comigo. Para saber o que eu achei da estagiária, do trabalho dela. (Prof.ªRose)

O ponto nevrálgico está na avaliação das atividades realizadas pelos estagiários. Alguns professores da escola básica não se sentem seguros para interferir nos trabalhos, pois não conhecem as orientações dadas aos alunos, bem como não conhecem os critérios de avaliação do professor de estágio. Demonstram com clareza que aceitam colaborar com a avaliação dos estagiários, mas para eles essa é uma tarefa que deve ter o envolvimento direto do professor da disciplina. Nossa preocupação é que a centralidade da formação passe para a centralidade da avaliação. No período de profissionalização, a avaliação precisa ser formativa, deve voltar-se muito mais a ampliar as capacidades dos alunos-estagiários do que a dar um parecer final sobre sua atuação. A ausência do professor orientador da disciplina durante as práticas desenvolvidas pelos alunos-estagiários pode comprometer esse período de formação, ainda mais se considerarmos o fato de que os



professores da escola básica não têm clareza das interferências que podem realizar.

Outro aspecto bastante preocupante é o distanciamento entre os professores (da escola e da universidade), como se não houvesse um propósito único, que é a profissionalização desses sujeitos. Os professores da escola básica demonstram receptividade para maior aproximação, mas delegam essa tarefa ao professor dos estágios. Nesse sentido, se atentarmos para o regulamento dos estágios da UEPG, essa função deve ser exercida prioritariamente pelos docentes do curso. O que a investigação demonstra é a ausência de parceria no trabalho, pois os sujeitos estão agindo isoladamente, para um mesmo fim: a formação inicial de professores. Esse tipo de encaminhamento compromete a qualidade do trabalho realizado. Essa questão também precisa ser dirimida no desenvolvimento da proposta de estágio, pois seus reflexos trazem prejuízos à formação dos estagiários.

Zeichner (1995)<sup>3</sup> explicita alguns dos obstáculos à aprendizagem do professor em formação os quais, segundo ele, têm contribuído para desqualificar o *practicum*. Entre eles está a ideia ainda corrente de que, para formar bons professores, basta colocar esses sujeitos em formação junto a “bons” professores. O autor fala ainda da ausência de um currículo explícito para o *practicum* e de uma interação efetiva entre universidade e escola básica. Ele também aponta a falta de preparação dos supervisores, quer das escolas, quer das universidades. Outro aspecto que destaca é o estatuto de inferioridade da prática nos cursos de formação, o que reduz os recursos e traz acréscimo de trabalho aos docentes. Aponta ainda a preocupação secundária que as escolas básicas atribuem aos *practicums*. Por fim, ressalta a discrepância entre o papel de um profissional reflexivo e de um profissional como técnico, que cumpre as determinações governamentais sem questioná-las. Diante desses obstáculos, o autor defende uma “perspectiva reconstrucionista social da prática reflexiva.” Entre outros elementos, essa defesa contempla a necessidade de se considerar o contexto estrutural e político, a politização dos formadores de professores, mudanças curriculares e

---

<sup>3</sup> Embora o estudo realizado pelo autor refira-se à realidade dos cursos de formação no Reino Unido, EUA, Canadá e Austrália, esses mesmos obstáculos podem ser constatados na realidade brasileira.

organizacionais dos *practicums*, além do estabelecimento de alianças com os professores para que se combatam as imposições externas.

É importante refletirmos sobre o papel do supervisor no desenvolvimento profissional que queremos propiciar aos futuros professores, pois a falta de clareza sobre esse papel também é um obstáculo que desqualifica as ações de estágio, como aponta Zeichner. Diante das colocações dos professores concordamos que o papel do supervisor precisa ser redimensionado, ele precisa ter as mesmas qualidades que desejamos atribuir ao profissional em formação. Formar para a autonomia, como propõem muitos teóricos da educação e também como consideramos adequado, em uma formação apoiada em uma reflexividade qualificada – isso exige novas posturas e encaminhamentos, a serem pensados conjuntamente pela academia e pelas escolas campo de estágio.

Tomamos como parâmetro de supervisor aqueles apresentados por Alarcão, que define o perfil do supervisor reflexivo ao considerar a importância dos estágios na formação dos professores. Ela diz que esse supervisor é

[...] o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento), analisa numa postura prospectiva, interativa e retrospectiva, as implicações da sua atuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar à sua autoformação as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos fatores que tornam compreensível o próprio problema. (ALARCÃO, 1996, p. 08)

Essas características buscam adequar o perfil do supervisor à proposta de formar profissionais reflexivos. Essa relação é bastante direta e coaduna com as características apresentadas por Oliveira (1992), descritas anteriormente, sobre o modelo de supervisão reflexiva. Não se forma um supervisor reflexivo apenas com recomendações teóricas. Esse sujeito precisa rever seus fundamentos teóricos e práticos, e analisar se eles correspondem a

um perfil de professor que atenda às necessidades atuais da educação e dos sujeitos que queremos formar.

De início, descobrimos que os professores da escola básica consideram a formação inicial uma questão importante, estando dispostos a colaborar mais efetivamente nesse processo. Porém eles deixam claras as dificuldades que enfrentam: falta de compreensão das bases teóricas e práticas em que o estágio se desenvolve. Ter por objetivo a formação de um profissional reflexivo exige um correspondente na postura dos supervisores de estágio. As mudanças podem acontecer a partir do estabelecimento de metas comuns, da compreensão dos propósitos da formação, e do entendimento das possibilidades de cada sujeito envolvido na tarefa. Todo o processo precisa ser tratado com cuidado e respeito, para que não haja sobrecarga de trabalho para o professor da escola básica.

Alarcão (2005, p. 65) define a supervisão pedagógica como “uma atividade de natureza psico-social de construção intra e inter-pessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os atores interagem, nomeadamente nos contextos formativos.” Se o aluno da licenciatura, ao realizar estágio na escola básica, passa a ter um supervisor nesse espaço, que o acompanha e fornece-lhe elementos mínimos para desenvolver seu plano de estágio, podemos estender a esses sujeitos parte da responsabilidade atribuída ao professor responsável pela disciplina de estágio. Cada vez mais se destacam as potencialidades de atuação desses sujeitos na formação de novos professores.

Como relegar a segundo plano as influências que os professores da escola básica podem exercer sobre os alunos da licenciatura, e as possibilidades que podem propiciar a eles? Esses sujeitos passam a atuar como mediadores, em um “processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 102). Mas como podemos falar em uma relação interativa, interpessoal, se os sujeitos estão em dúvida quanto a suas possibilidades, quanto às metas a serem alcançadas? O que o professor supervisor da escola básica tem a oferecer para os alunos em formação profissional? Experiência? Se for isso, como a definimos?

Com certeza não é a questão de tempo no magistério que determina a qualidade de um profissional experiente, mas “a capacidade de relacionar, selecionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em ação a sua flexibilidade cognitiva a fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço” (ALARCÃO, 1996, p. 29). Revelar aos estagiários a epistemologia sustentadora da prática que embasa o trabalho em sala de aula, propiciando-lhes elementos para um processo reflexivo das ações ali praticadas, é um exercício que certamente exige maturidade profissional; se esse exercício não for feito, o processo de formação e mais especificamente a experiência do estágio pode servir para validar teorias/experiências construídas pelos estagiários em sua vida escolar ou em estudos que nem sempre correspondem ao contexto vivido, contribuindo para formar professores que aceitam naturalmente a realidade das escolas e do ensino (ZEICHNER, 1993).

O meio escolar não é espaço de aplicação teórica, mas um espaço alimentador, gerador e revelador de teorias que precisam ser compreendidas, compiladas, registradas, para dar o sentido necessário à construção da identidade profissional desses sujeitos.

Nesse decurso, o papel exercido pelo professor da escola básica é crucial, considerando-se que esse sujeito:

a) expressa saberes (teórico-práticos) nas diferentes ações que desenvolve no cotidiano escolar, como ensinar Geografia aos alunos, organizar a turma, desenvolver e encaminhar atividades, selecionar temas, fazer recortes, definir os conceitos e as abordagens necessárias para valorizar os aspectos que considera importantes;

b) transmite ainda, em sua forma de pensar e em seu modo de agir, o *habitus* docente, carregado de técnicas, crenças, atitudes que possibilitam aos professores neófitos organizar suas práticas e consolidar sua legitimidade profissional no campo educacional;

c) coloca-se como modelo a ser analisado, questionado, confrontado ou mesmo imitado;

d) intermedeia, assessora, insere e protege o estagiário no campo de trabalho, respaldando e orientando as primeiras ações profissionais desses sujeitos;

e) traz consigo o saber institucional, que permite adequar, direcionar, controlar, conformar as ações para que sejam validadas pela escola, portanto dá sustentação às ações dos estagiários, auxiliando-os a contextualizá-las;

f) medeia o relacionamento alunos/alunos-estagiários para criar condições propícias ao desenvolvimento dos trabalhos.

O valor dado a esse profissional não se estende somente àqueles que mantêm uma postura crítico-reflexiva sobre sua profissionalidade, conseguindo transmitir saberes e *habitus* aos estagiários, mas também àqueles que os recebem e, mesmo agindo por intuição, cedem os espaços de suas aulas e dispõem-se a auxiliar. Porém qualificar essa supervisão é também qualificar a formação dos alunos da licenciatura.

Finalizando essas considerações, queremos resgatar Zeichner (1993, p. 55), quando afirma que

aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, a melhor das hipóteses só podemos preparar os professores para começarem a ensinar.

Acreditamos, contudo, que essa é a maior virtude do trabalho realizado no estágio, tanto no que se refere à importância dessa preparação inicial, quanto sua efemeridade, se aquilo a que nos propomos é formar sujeitos autônomos.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A questão primordial tratada neste trabalho é a concepção dos professores da educação básica em relação ao seu papel nas atividades de estágio supervisionadas por eles. Nosso propósito foi revelar elementos, posturas, práticas, intenções que se expressam nas ações formativas dos alunos da Licenciatura em Geografia em períodos de estágio, elucidando e organizando ideias em relação a esse objeto, reconhecendo estilos de

supervisão que não se coadunam com uma perspectiva unívoca, pois se conformam nas particularidades do processo.

A contribuição maior que almejamos está em rever e propor ações que propiciem o desenvolvimento de uma profissionalidade consistente, ampla e autônoma dos alunos em formação. Temos por pressuposto que o professor da educação básica que atua como supervisor de estágio é um formador de professores, já que transmite saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos, consolidados no exercício profissional, portanto circunstanciados. Esses saberes possibilitam aos alunos-estagiários a reflexividade da ação docente e das práticas escolares por meio do diálogo com e na realidade profissional.

As informações levantadas por meio das entrevistas demonstraram falta de interação entre os sujeitos, principalmente, falta de clareza sobre os papéis que cada sujeito pode assumir nesse processo. Esse aspecto é saliente na fala dos professores, quando afirmam sentirem-se inseguros na tomada de atitudes em relação ao trabalho desenvolvido pelos estagiários.

A compreensão sobre a potencialidade da prática na formação inicial de professores está intimamente ligada às ações e papéis exercidos pelos sujeitos envolvidos com os estágios (alunos, professores orientadores da UEPG, coordenadores e professores da educação básica). As atividades que os professores supervisionam, a forma como fazem tal supervisão, suas compreensões sobre o processo de profissionalização, em especial sobre sua profissionalidade, imprimem marcas no trabalho realizado junto aos alunos.

Um professor experiente na educação básica não é necessariamente um bom supervisor de estágio. São funções distintas, portanto exigem conhecimentos e habilidades que correspondam às especificidades de cada uma delas. Eles precisam identificar que ações contribuem no desenvolvimento da profissionalidade e que dimensões devem ser atingidas no decurso dessas ações. Se essas compreensões forem resultado de reflexões individuais desses professores, teremos de contar com experiência na supervisão de estágio, o que sempre demanda tempo, e com o interesse pessoal nessa área.

Acreditamos que a universidade deve promover ações que propiciem o desenvolvimento dessas competências.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7. ed. Campinas: SP: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Lúcia. O clima e o diálogo na supervisão de professores. **Cadernos CIDIne**, Aveiro, Portugal, p. 13-22, Nov. 1992.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, n. 2, 2005a.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

UEPG. **Resolução CEPE Nº 017/2006**. Aprova regulamento de estágio dos cursos de licenciaturas da UEPG, ano 2006. Anexo: Regulamento de estágio dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995 P.115-138.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.