

Estágio formativo: prenúncio de um currículo do futuro para o estágio de formação de professores de Geografia

Training internship: harbinger of a curriculum of the future for the training internship of Geography teachers

Prácticas formativas: un signo de un plan de estudios de futuro para las prácticas formativas de profesores de Geografía

Anna Maria Kovacs Khaoule
Universidade Estadual de Goiás
annamariakk@gmail.com

Lana de Souza Cavalcanti
Universidade Federal de Goiás
ls.cavalcanti17@gmail.com

Resumo

A Geografia, desde a sua institucionalização como ciência, busca uma análise espacial considerando as conexões entre os fenômenos e a relação dos fenômenos gerais e particulares. Assim, o profissional dessa área que se dedica à educação deve desenvolver em sua formação condições de leitura e interpretação do espaço geográfico, uma vez que o mundo em que o aluno vive interfere diretamente no contexto educacional. Em sua formação inicial, o Estágio Curricular é um momento propício ao desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que é possível analisar nesse contexto as relações socioespaciais no ambiente escolar, articuladas aos conhecimentos geográficos e pedagógicos. Para tanto, é necessário que as ações nele realizadas se embasem na perspectiva da teoria geográfica, pois é ela que possibilita a compreensão da totalidade do fenômeno. O Estágio é um momento privilegiado para a articulação de conhecimentos, o que implica que os elementos pedagógicos didáticos devem ser considerados sob a ótica dos conhecimentos disciplinares. Com base nessas considerações, o presente artigo expõe uma proposta de Estágio Curricular em Geografia com potencialidade para desenvolver tanto habilidades didáticas quanto condições de entender as dinâmicas socioespaciais contemporâneas.

Palavras-chave: Geografia. Estágio Curricular. Formação de professores.

Abstract

Geography since its institutionalization as science seeks a spatial analysis considering the connections between phenomena and the relationship of general and phenomena.

Thus, the professional in this area who is dedicated to education should develop in his training reading conditions and interpretation of the geographic space, since the world in which the student lives directly interferes in the educational context. In its initial formation, the Curricular Internship is a moment conducive to the development of these skills, since it is possible to analyze in this context the socio-spatial relations in the school environment, articulated to geographic and pedagogical knowledge. Therefore, it is necessary that the actions performed therein are based on the perspective of geographic theory, because it is it that allows the understanding of the totality of the phenomenon. The Internship is a privileged moment for the articulation of knowledge, which implies that didactic pedagogical elements should be considered from the perspective of disciplinary knowledge. Based on these considerations, this article presents a proposal for a Curricular Internship in Geography with the potential to develop both didactic skills and conditions to understand contemporary socio-spatial dynamics.

Keywords: Geography. Curricular Internship. Teacher training.

Resumen

La geografía desde su institucionalización como ciencia busca un análisis espacial considerando las conexiones entre los fenómenos y la relación de lo general y lo fenómeno. Así, el profesional en esta área que se dedica a la educación debe desarrollar en su formación condiciones de lectura e interpretación del espacio geográfico, ya que el mundo en el que vive el estudiante interfiere directamente en el contexto educativo. En su formación inicial, la Pasantía Curricular es un momento propicio para el desarrollo de estas habilidades, ya que es posible analizar en este contexto las relaciones socioespaciales en el entorno escolar, articuladas al conocimiento geográfico y pedagógico. Por lo tanto, es necesario que las acciones que en él se realizan se basen en la perspectiva de la teoría geográfica, porque es ella la que permite la comprensión de la totalidad del fenómeno. La Pasantía es un momento privilegiado para la articulación del conocimiento, lo que implica que los elementos pedagógicos didácticos deben ser considerados desde la perspectiva del conocimiento disciplinario. A partir de estas consideraciones, este artículo presenta una propuesta de Prácticas Curriculares en Geografía con el potencial de desarrollar tanto habilidades didácticas como condiciones para comprender las dinámicas socioespaciales contemporáneas.

Palabras-clave: Geografía. Prácticas Curriculares. Formación del profesorado.

Introdução

Nas últimas décadas, inúmeras investigações têm sido realizadas na busca de caminhos e procedimentos que possam contribuir com a reflexão sobre a formação de professores. Entre as diversas questões abordadas por especialistas do campo da educação, o problema das dualidades ou dicotomias tem sido sempre ressaltado. Embora essa discussão seja antiga, esse problema persiste e ainda está presente de diversas maneiras nos cursos de licenciatura. No Estágio Curricular de formação de professores de Geografia esse problema se manifesta na desarticulação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, o que leva à efetivação do curso em uma concepção baseada na tradição empirista e na lógica formal.

Atualmente, as atividades do Estágio Curricular de formação de professores devem totalizar 400 horas ao longo dos dois últimos anos da licenciatura¹. De forma geral a divisão dessa carga horária ocorre de forma etapista, expressa pela divisão em etapas que se sucedem (observação, semirregência, regência e projeto de intervenção pedagógica - PIP). Favorece a ilusão de uma sequência rígida e natural de etapas que pode facilmente resultar em uma prática alienada, pois não se realiza nelas reflexões teoricamente orientadas. Em muitas experiências, valoriza-se a burocracia, que pode ser evidenciada pela grande produção de documentos (fichas ou formulários). Por conta da sua divisão em etapas rígidas, com o passar dos anos, os professores orientadores tendem a executar o trabalho no Estágio também de forma mecânica, o que compromete a criatividade e a inovação, tão necessárias na formação de formadores. A ausência de carga horária presencial e coletiva voltada para orientações e reflexões sobre Estágio, no caso de algumas universidades, fortalece a concepção tradicional empiricista, esvaziada de conhecimento e caracterizada pela dualidade no ensino. A leitura, o estudo, a reflexão, o entendimento crítico no âmbito do processo do ensino e da aprendizagem são negligenciados em função da execução de ações. Compreendemos que o momento de realização do Estágio deve priorizar a reflexão encaminhada coletivamente e abordar tanto o conhecimento disciplinar quanto o conhecimento pedagógico-didático. O Estágio não pode ser pensado somente como execução, mas também como investigação e produção de conhecimento sobre a escola, o conteúdo, o ensino/aprendizagem, o relacionamento das pessoas envolvidas etc.

Algumas questões são necessárias para iniciar uma reflexão sobre o Estágio Curricular de Geografia, entre elas: qual abordagem teórica fundamenta as propostas de Estágio na atualidade? Como equacionar o problema da dualidade presente no Estágio? Como promover no Estágio um espaço de reflexão sobre conhecimentos? Como desenvolver uma prática educativa no Estágio que inclui a Geografia? Como articular as relações sociais cotidianas com a totalidade socioespacial contemporânea? É sobre essas questões que assentam a abordagem desse artigo, buscando trazer reflexões teóricas para uma proposta de realização dos estágios.

Por que um currículo de Estágio baseado no conhecimento?

A discussão com foco na teoria do currículo realizada por Young (2010, p. 90), na Sociologia da Educação, relaciona a natureza do conhecimento profissional da educação, a legitimidade das políticas educacionais e, sobretudo, o papel do conhecimento e do currículo nas abordagens educativas atuais. Esse autor descreve que o conhecimento é socialmente produzido, reconhece o papel dos agentes humanos na produção desse conhecimento e a ideia de que há um conhecimento independentemente das dinâmicas de poder e interesses sociais associados a ele. Dentre as suas preocupações, está a de

¹ Está em processo de implementação uma nova normatização para os cursos de Licenciatura, a denominada BNC Formação, aprovada em 2019, porém, para o artigo ela não foi considerada, uma vez que não está ainda efetivada nos cursos.

promover um currículo capaz de desenvolver estruturas de pensamento sistemáticas que proporcionam aos grupos sociais menos favorecidos uma compreensão do mundo em que vivem. A sua proposta, a teoria sociorrealista sobre o conhecimento, amplia o debate crítico de duas ideologias ou tradições dominantes que refletem a atual discussão acerca da política curricular: o “tradicionalismo neoconservador” e o “tecnoinstrumentalismo”. Esse autor aborda os princípios para o currículo do futuro, revisitando teóricos e filósofos como Durkheim, Vygotsky, Bernstein, entre outros.

De acordo com Young (2010), o “tradicionalismo neoconservador” é uma tradição que defende a ideia de currículo como um corpo de conhecimento no qual cabe às escolas transmitir. Essa ideia de currículo é bastante antiga e surgiu com as escolas. Para os neoconservadores, a verdadeira aprendizagem é um processo contemplativo; suas origens provêm da tradição monástica. Nela, o papel do currículo e das avaliações é valorizar um corpo de conhecimento específico que tenha valor atemporal e acata um tipo de conhecimento baseado em textos canônicos, isto é, um saber fixo e universal. Significa dizer que “[...] o que é importante é a pessoa ter a experiência de se submeter a uma disciplina e tornar-se o tipo de pessoa que essa disciplina visa criar” (YOUNG, 2010, p. 60-61). Considerando as dicotomias convencionais, podemos afirmar que de um lado há os que defendem a educação centrada no conhecimento e, de outro lado, os que defendem a educação centrada na criança. Dito isso, é necessário destacar que o neoconservadorismo, embora reconheça o currículo como um corpo de conhecimento, não se preocupa com questões epistemológicas e demonstra desprezo pelo saber especializado. Ao contrário disso, “[...] inspira-se na perspectiva de que a disciplina tradicional da aprendizagem promove o respeito adequado pela autoridade e protege os valores tradicionais” (YOUNG, 2010, p. 61).

Os “tecnoinstrumentalistas”, também chamados de “formadores industriais”, criticam a perspectiva neoconservadora nas políticas de educação e encaminham o debate curricular de acordo com as demandas da economia (YOUNG, 2010, p. 62). O instrumentalismo expandiu-se para o ensino superior com a justificativa de promover a empregabilidade e a necessidade de um currículo mais prático guiado para o mundo do trabalho. Ele impõe aos especialistas estabelecer relações entre as diversas disciplinas e orientar-se por competências relacionadas ao emprego, ao trabalho em equipe, à comunicação etc. Posteriormente, determina às instituições educativas a adoção de um estilo de regulação gerencial integrados a um instrumento mais amplo, constituído por indicadores de desempenho, metas e pelos rankings (YOUNG, 2010, p. 63).

A tradição “tecnoinstrumentalista” é o modelo adotado nas políticas educacionais públicas dos países periféricos, incluindo o Brasil. Os organismos internacionais multilaterais promovem a internacionalização de políticas públicas que controlam a educação de países que são credores desses mesmos organismos. Essa discussão é abordada por Libâneo (2013, p. 64), ao ressaltar “a institucionalização do currículo de resultados nas escolas públicas” que adotam ações de acolhimento e integração social, que têm como resultados a manutenção dos interesses capitalistas, isto é, uma educação baseada nos interesses mercadológicos. Esse modelo é antagônico ao

currículo baseado no conhecimento teórico, voltado para o desenvolvido intelectual e humano dos estudantes, que se constitui na proposta defendida por Young (2010; 2013) e também por Libâneo (2016).

Para Young (2010), os dois modelos tradicionais e ideológicos têm influenciado as políticas de currículos há mais de um século, mas, ao mesmo tempo, funcionam como um instrumento de identificação das deficiências educativas. De um lado, os tradicionalistas analisam a ampliação substancial da educação básica obrigatória, alegando que ela só foi possível porque houve o aviltamento dos padrões de excelência estabelecidos no passado. De outro, os instrumentalistas argumentam que as pressões para aumentar o acesso à educação e manter os padrões de qualidade trouxeram como consequência um currículo que não atende às necessidades da economia emergente, em termos de competência e de conhecimento. Para o autor, ambas as tradições curriculares são reducionistas, pois restringem o conhecimento a pontos de vistas particulares.

Essas tradições curriculares, neoconservadorismo e tecnoinstrumentalismo, influenciaram as concepções e metodologias encaminhadas pelos professores nos Estágios de formação de professores. Pimenta e Lima (2004), referências importantes da pesquisa sobre o Estágio de formação de professores no Brasil, apresentam a manifestação dessas tradições nas práticas de Estágio e os problemas decorrentes. As autoras expuseram, a esse respeito, as perspectivas, a prática de imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica. Nesse contexto, elas já dirigiam uma crítica contundente sobre essas perspectivas, alegando que essas tradições de Estágio geram a dissociação entre teoria e prática. Além disso, explicam que os elementos que sustentam a análise e a reflexão estão fundamentados em conhecimentos científicos, fato que parece não ser relevante nesses modelos.

Entendemos que no momento atual há a demanda de uma abordagem de Estágio que promova o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estagiários e estruturas de pensamento sistemáticas capazes de levá-los a compreender o mundo em que vivem e a necessidade de transformá-lo. Nesse sentido, o Estágio deve ser considerado um espaço de produção do conhecimento, da manifestação da criatividade, da reflexão crítica e da formação da identidade ao promover aos alunos o embate das experiências vividas. Valer-se da reflexão crítica para formar professores não significa apropriar-se apenas das teorias e tampouco meramente das práticas, mas permite submeter à realidade a uma práxis, a uma atividade em que ação e reflexão, conhecimentos disciplinar e pedagógico-didático operam como unidade inseparável. Assim, para refletir sobre uma abordagem de Estágio que contempla a unidade, é necessário imergir no debate atual sobre problemas antigos e persistentes da formação de professores.

Uma imersão sobre os problemas da formação de professores que afetam o Estágio Curricular

A origem do problema referente à ausência do conhecimento disciplinar nos cursos de formação de professores e a “secundarização” do conhecimento pedagógico é antiga. De acordo com Libâneo (2015), ele surgiu com a criação dos primeiros modelos de formação de professores da Universidade de São Paulo, em 1938, que influenciaram significativamente os cursos de licenciatura, pois não estava presente neles, em sua composição curricular, o conhecimento disciplinar. Nesse período, os modelos de cursos de licenciatura foram organizados e divididos entre dois departamentos: a formação específica ocorria nos institutos e a formação pedagógica na faculdade de educação. Posteriormente, em 1968, a Reforma Universitária estabeleceu que a formação de professores permaneceria entre os dois espaços formativos. Dessa maneira, a política de departamentalização fragmentou e intensificou ainda mais as dualidades, permanecendo na legislação e também nos currículos.

O modelo de formação de professores fundamentado em dualidades tem raízes históricas e foram implementadas, de acordo com Libâneo (2012), em três fases. A primeira fase surgiu a partir das obras de Comenius (1650) e de Herbart (1805), com a criação de uma "Didática Geral" para todos os cursos de formação de professores. Na segunda fase, houve avanços em relação à fase anterior, pois pela consolidação das metodologias específicas das ciências ensinadas, a dimensão epistemológica dos conhecimentos específicos foi contemplada. No entanto, os aspectos pedagógicos relacionados à metodologia de ensino foram ignorados. A terceira fase, conforme o autor, caracteriza o momento presente, nela acolhe-se a ideia de unidade entre a didática e as didáticas disciplinares, mas busca-se pontos comuns que podem ser adotados no ensino das disciplinas. Entretanto, de forma geral, cabe evidenciar que ainda não há preocupação nos cursos de licenciatura em assegurar a integração entre a didática geral e as didáticas disciplinares ou entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar (KHAOULE; SOUZA; BUENO; 2020).

Na atualidade, a Didática Geral ainda está presente nos currículos das licenciaturas de muitas instituições formadoras, onde se desenvolve um tipo de conteúdo de cunho prescritivo e instrumental, genérico, desvinculado de conteúdos específicos. A “Didática da Geografia” está também presente no atual currículo de formação de professores de Geografia, geralmente desenvolvida pelos professores de forma desarticulada com uma didática básica. Essa característica leva-nos a considerar que, embora haja uma discussão no momento presente da unidade entre a didática e as didáticas disciplinares, ainda vigora nos cursos de licenciatura em Geografia, de forma predominante, a desarticulação entre o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico e entre a didática e as didáticas disciplinares (MORAIS; RICHTER; 2020; KHAOULE, 2021).

De acordo com Khaoule (2021), a desarticulação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico nas licenciaturas, em que se forma o professor

especialista, se manifesta também quando os conteúdos disciplinares são enfatizados e valorizados pela comunidade acadêmica, enquanto que a formação pedagógico-didática, ao contrário, é desvalorizada. Outro elemento que caracteriza essa desarticulação é a realização do Estágio Curricular nos anos finais do curso. Frequentemente, nessa etapa da formação, o conhecimento enfatizado pelos professores é baseado nos conteúdos pedagógico-didáticos, enquanto o conhecimento disciplinar é ausente. Ou seja, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico funcionam independentemente um do outro (KHAOULE, 2021).

Segundo Libâneo (2012), esse formato de currículo e de organização dos cursos de licenciaturas foi influenciado pelo método positivista. Nessa perspectiva, o ensino é a mera transmissão do saber científico pelo professor, sem necessariamente estabelecer inter-relações com outros conhecimentos ou recorrer aos recursos pedagógicos-didáticos. Isto é, nele há uma ideia de que para ensinar Geografia basta saber o conteúdo de Geografia. Essa configuração gera a dissociação entre “o conhecimento do conteúdo” (conteúdo) e o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (forma).

Para Libâneo (2016), as dicotomias até hoje não foram superadas nas diretrizes de formação de professores. Embora vários instrumentos legais tenham sido criados para superar o problema, eles não foram bem-sucedidos. Com base em pesquisas recentes, o autor aponta conseqüências que o dualismo gerou nos cursos de licenciatura: a valorização de conteúdos disciplinares e a desvalorização de conteúdos pedagógicos-didático, a dissociação entre a didática e as didáticas específicas e a desarticulação entre conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático nos currículos e metodologias de ensino. O autor explica que os professores, de forma geral, tendem a priorizar a didática específica e deixam de lado temas relevantes da didática básica, provocando “[...] o hiato entre os conteúdos, a metodologia de ensino e a metodologia investigativa da ciência ensinada, reiterando a separação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico didático” (LIBÂNEO, 2016, p. 354).

Dessa maneira, compreende-se que para estabelecer a relação de articulação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico é necessário uma perspectiva de formação que integre na didática o conteúdo específico, os métodos de ensino e o método da ciência ensinada. Essa orientação é proposta por Libâneo (2016), que reitera a necessidade de superar as dicotomias ao assinalar que “o conhecimento didático da matéria por parte do professor depende do conteúdo e das particularidades investigativas da ciência ensinada, ou seja, depende das características do conhecimento disciplinar” (p. 355). Essa orientação sobre a natureza e o conteúdo da didática modifica o modo convencional de conceber o planejamento do ensino das disciplinas nas instituições de formação de professores. Tal orientação, portanto, deve ser o elemento da fundação na construção de um currículo do futuro para o Estágio.

A abordagem de Libâneo (2016) dialoga com orientações pedagógicas-didáticas da atualidade já materializadas no âmbito da produção científica e no campo da didática de formação de professores. Fundamenta-se em uma concepção de educação bem distinta daquela que caracteriza o Estágio formal, baseado na tradição e no método positivista, o

qual restringe a formação e o ensino à aspectos prescritivos e instrumentais que pouco auxiliam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e no enfrentamento de problemas persistentes dos cursos de licenciaturas.

A abordagem de Libâneo está fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov e seus colaboradores. Essas teorias, de acordo com Khaoule (2021), são também fundantes na constituição da proposta de um currículo do futuro para o Estágio de formação de professores de Geografia. Integrar na didática o conteúdo específico, os métodos de ensino e o método da ciência ensinada abre caminhos para compreender os limites do Estágio baseado na tradição formal, e, ao mesmo tempo, para superá-lo. A proposição do Estágio formativo, o qual coloca a Geografia como uma referência fundamental, é uma abordagem que visa essa superação.

A Geografia como referência teórica fundamental da abordagem do Estágio formativo

Ao considerar as diversas investigações e discussões realizadas sobre o Estágio Curricular de formação de professores de Geografia, surgem inúmeras inquietações sobre ele, tanto por sua constituição quanto por dificuldades de realizá-lo, (KHAOULE, 2008; 2018; 2021; KHAOULE; CARVALHO; 2012; 2014; KHAOULE; SOUZA; BUENO; 2020). Nesse sentido, compreender a essência do fenômeno significa identificar o modelo de Estágio institucionalizado na universidade, compreender a sua gênese e o processo histórico do seu desenvolvimento, como é realizado, as relações estabelecidas entre professores formadores, alunos estagiários, conhecimentos e concepções de formação e de didática que o embasam, etc. No entanto, para além de identificar problemas, conhecer, compreendê-los, analisar e refletir criticamente sobre a relação teórico-prática do atual Estágio, importa buscar caminhos para ancorar as pretensas transformações.

O Estágio Curricular é uma instância privilegiada em promover no processo educativo a articulação entre o campo disciplinar e o campo pedagógico-didático. O papel do professor formador que atua no Estágio é assegurar ao aluno estagiário uma aprendizagem que gera o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e subjetivas. Para defender a Geografia como conhecimento teórico constitutivo de um currículo para o Estágio que gera esse desenvolvimento, os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky e de Davydov são importantes apoios.

Um projeto pedagógico-curricular para o Estágio, nessa perspectiva, deve reconhecer a unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. E a didática deve articular a lógica da ciência de referência do curso, nesse caso a Geografia, com suas particularidades teórico-metodológicas (dimensão epistemológica), a lógica do ensino-aprendizagem-desenvolvimento (dimensão psicopedagógico) e a lógica de atuação no ensino (dimensão didática). Nesse sentido, inserir a Geografia no Estágio sugere a possibilidade de uma proposição original de formação fundamentada na unidade e não mais nas dissociações. Contudo, essa proposição é algo a se conquistar, pois as concepções

baseadas na lógica formal e no conhecimento empírico gerou o modelo de Estágio formal encrudescido pelas dicotomias. A teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental apresentam teorizações que inspiram a constituir o corpus teórico para o Estágio formativo.

A teoria histórico-cultural busca compreender o desenvolvimento da mente humana, atribuindo um papel decisivo à cultura, ao ensino e à aprendizagem na formação das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2010). O sentido histórico e coletivo da obra iniciada por Vygotsky e seus colaboradores não reside no passado, mas no futuro; todas as décadas decorridas acumularam-se diversas conquistas acadêmicas. Nesse processo houve, entre eles, divergências, mas sem suprimir a forte unidade dialética.

Vygotsky² traz orientações teórico-metodológicas e pedagógico-didáticas fundamentais para repensar e transformar o Estágio formal. Segundo Khaoule (2021), essa nova arquitetura de Estágio propõe alterar a forma e o conteúdo, isto é, a base teórica, o método e a didática. A autora nomina essa abordagem de Estágio formativo, cujo objetivo é assegurar que a ciência de referência do curso, nesse caso a Geografia, com suas particularidades epistemológicas e metodológicas, seja adotada e considerada como fundamentais nesse momento da formação. O conteúdo geográfico é assinalado como o instrumento capaz de gerar as mudanças no planejamento, na comunicação, nas ações e interações entre professor e aluno. Nessa proposição, o Estágio formativo é uma concepção cujo pressuposto é desenvolver a unidade e não mais na dissociação.

Alguns enfoques ou temas-chave principais da teoria de Vygotsky em que essa abordagem de Estágio se apoia devem ser ressaltados.

O primeiro é a tese nuclear da Escola de Vygotsky, onde “[...] os processos psicológicos são processos históricos”. Segundo Luria (2014, p. 21), “as funções mentais superiores têm seu enraizamento nas condições externas da vida, isto é, nas formas histórico-sociais da existência humana”. Essa formulação traz elementos importantes. Primeiro que “o desenvolvimento social e cultural da humanidade é fonte das funções mentais superiores”, o que significa que o social tem um papel categórico no processo de desenvolvimento mental do indivíduo, uma “sócio-gênese” que é parte integrante de sua natureza.

A atividade externa e interna é outro tema relevante apresentado por Vygotsky. Libâneo (2008a) explica que a atividade externa é uma “ferramenta cultural”, ou seja, a cultura acumulada historicamente e socialmente desenvolvida pela humanidade. E a atividade interna é o processo de “apropriação, reprodução pelo indivíduo das capacidades e procedimentos de conduta historicamente formados” (p. 07). Trata-se de uma atividade complexa da consciência humana que envolve os processos de abstração, a generalização e a formação de conceitos. A atividade psicológica complexa do indivíduo ocorre ao explicar as relações externas e internas do mundo, desse modo, “o indivíduo por suas

² Para conhecimento da escola de Vygotsky e seus colaboradores, estão disponíveis alguns estudos como o de Prestes; Tunes; Nascimento (2017);

necessidades e motivos capta o mundo exterior e o interioriza” (p. 07). É a partir dessa relação entre atividade externa – intermental e atividade interna – intramental movida pelas necessidades e motivos particulares do indivíduo que ele desenvolve as funções mentais superiores.

A mediação é outro conceito relevante da teoria histórico cultural de Vygotsky. Ela expressa o papel do professor no ensino, isto é, mediar a relação entre o aluno e o conhecimento. A mediação cultural ocorre quando o indivíduo, ao apropriar da cultura, desenvolve a comunicação mediada pela linguagem e a partir dela apropria-se da atividade externa. A linguagem proporciona a comunicação entre os indivíduos e a formação de conceitos por meio das capacidades de abstração e generalização. Em pesquisa mais atual sobre a didática, Libâneo (2011, p. 92) explica que nesse processo há uma dupla mediação, a primeira é a mediação cognitiva “que liga o aluno ao objeto do conhecimento” e a segunda é a mediação didática “que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento”. Para ele, toda didática deve proporcionar ao indivíduo condições de transformação por meio do conhecimento.

O processo de interiorização ou internalização é também um tema fundamental na teoria de Vygotsky. Libâneo (2008a) esclarece sobre a diferença entre esse conceito e o de apropriação empregado por Leontiev.

O desenvolvimento das funções mentais superiores implica a internalização das formas culturais de comportamento pela mediação simbólica. Ou seja, as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação. A internalização possibilita a formação de dentro de nós de processos internos de mediação – meios reguladores de nossa conduta. Internalização: tornar pessoal o que é do domínio social. Reproduzir, re-elaborar significados pela abstração. Leontiev prefere o termo ‘apropriação’ ao invés de ‘internalização’ para designar o caráter ativo das aprendizagens. [...] O conceito de internalização dá maior valor ao papel da sociedade (do exterior) na gênese das funções psicológicas superiores. Mediação entre indivíduo e realidade de caráter semiótico. O conceito de apropriação ressalta o papel (interior) do sujeito, de sua personalidade, de seus aspectos emocionais e motivacionais, que lhe fornecem a razão fundamental e a energia necessária para se engajar ativamente nas tarefas (LIBÂNEO, 2008a, p. 06-07).

A atividade de aprendizagem, posteriormente alterada para atividade de estudo (por melhor adequar à tradução russa), é também um tema essencial na teoria histórico cultural. Segundo Libâneo (2008a; 2016), para Vygotsky a atividade de estudo é uma atividade coletiva, uma forma social de organização e apropriação de conceitos, isto é, representa uma forma universal do desenvolvimento mental do indivíduo. O autor explica que o elemento central da atividade de estudo é o conhecimento teórico e que ele ocorre por meio da interação social que possibilita aos indivíduos interiorizar formas de funcionamento mental estabelecidas culturalmente.

Esses fundamentos teóricos, de acordo com Libâneo (2011, p. 94), sustentam a tese de que “o bom ensino é o que promove o desenvolvimento mental, isto é, as capacidades e habilidades de pensamento”. Esse autor ressalta que para Vygotsky, “a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental”, e, para Davydov, “a atividade de aprendizagem está assentada no conhecimento teórico-científico, ou seja, no desenvolvimento do pensamento teórico e nas ações mentais que lhe correspondem” (p. 94). Vale lembrar que pensamento teórico ou conceito não significa propriamente “estudar teoria”. Libâneo (2008b, p. 61) esclarece isso:

Na teoria histórico cultural, conceito não se refere apenas às características e propriedades dos fenômenos em estudo, mas a uma ação mental peculiar pela qual se efetua uma reflexão sobre um objeto que, ao mesmo tempo, é um meio de reconstrução mental desse objeto pelo pensamento. Nesse sentido, pensar teoricamente é desenvolver processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e os transformamos em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos. Como escreve Seth Chaikin, conceito significa um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares de uma relação abstrata.

Dito assim, o ensino deve proporcionar ao aluno a *apropriação da cultura e da ciência*, bem como o *desenvolvimento do pensamento*. Esse processo, conforme Libâneo (2011, p. 94), “[...] ocorre por meio da formação e operação com conceitos. São dois processos articulados entre si, formando uma unidade”. O aluno ao formar o pensamento teórico “desenvolve ações mentais mediante a solução de problemas que suscitam sua atividade mental. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento” (p. 94). A metodologia de ensino do professor deve superar a abordagem tecnoinstrumental baseada em procedimentos e técnicas mecanicistas e burocráticas. Ao contrário disso, deve desenvolver instrumentos mediadores que possam auxiliar o aluno a pensar com os conceitos e processos de investigação da ciência que se ensina.

Nesse sentido, pensar geograficamente significa raciocinar, investigar e modos de atuar da Geografia. A Geografia como uma forma de apresentação e representação do mundo, de acordo com Gomes (2017), *é uma forma de ver, uma forma de pensar*. A Geografia como uma forma de ver e pensar é uma forma de entender o mundo; o olhar geográfico sobre o mundo torna possível outra forma de pensar. Para o autor, fazer a leitura do mundo pela Geografia significa considerar as três dimensões desse conhecimento, que são: a Geografia como forma de sensibilidade, uma forma de inteligência e uma forma de conhecimento.

Nessa mesma linha de pensamento Cavalcanti (2019), apresenta a contribuição da Geografia para o ensino escolar e a sua relevância na formação das pessoas, pois o desenvolvimento desse pensamento as possibilita compreenderem melhor o mundo em que vivem. Em sua abordagem, “pensar pela Geografia”, propõe desenvolver um tipo de ensino que leve o aluno a pensar geograficamente, a realizar a análise geográfica de fatos

ou fenômenos utilizando raciocínios típicos do pensamento geográfico, isto é, “um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade” (p. 82). Para que isso ocorra, a autora assinala que é necessário ensinar a partir de princípios lógicos, categorias e conceitos específicos que foram constituídos ao longo da história da Geografia (CAVALCANTI, 2019).

Logo, os autores mencionados anteriormente apresentam direcionamentos que tem aproximações com a abordagem de Vygotsky, Davydov e colaboradores.

Possibilidades de análise espacial no Estágio Curricular

Na contemporaneidade, também conhecida como período técnico-científico-informacional, as diversas espacialidades apresentam cada vez mais possibilidades de conexão. À exemplo, as instituições educacionais (escolas, universidades, dentre outros), inseridas nesse contexto, têm suas dinâmicas internas influenciadas por entidades externas, como as políticas públicas, os contextos culturais, as organizações econômicas, entre outras. Desse modo, o professor formador de profissionais em Geografia, de qualquer componente curricular, inclusive do Estágio Curricular, deve desenvolver na formação condições de leitura e interpretação do espaço geográfico, uma vez que o mundo em que o aluno vive interfere diretamente no contexto educacional.

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

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

A discussão apresentada contribui para compreender o problema das dualidades persistentes nos cursos de formação de professores de Geografia, a partir da complexidade das relações sociais que envolvem o sistema educativo. Percebe-se a importância de se

compreender o ambiente escolar por meio de um conhecimento científico relacionado às práticas cotidianas (micro e macro), oportunizando, assim, entender os múltiplos condicionantes que atuam na organização dessa espacialidade.

A proposta que apresentamos expõe uma racionalidade para o Estágio Curricular baseado no conhecimento, devendo-se partir da leitura espacial do ambiente escolar e das relações sociais dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Defendemos que entender a realidade cotidiana possibilita a reflexão da escola englobando a totalidade socioespacial. Essa referência epistemológica da Geografia tem princípios norteadores que articulam as relações das espacialidades formativas, escola e universidade, a partir das contradições e multiplicidades sociais, elementos indicados por Massey (2009) como fundamentais para a compreensão das espacialidades contemporâneas.

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

Se pensarmos que, para elucidar a realidade, precisamos erguer “edifícios” que nos permitem enxergar mais e melhor, podemos entender os conceitos como os ‘tijolos’; a teoria como sendo ‘tijolos’ com ‘argamassa’, já assentados, formando um todo coerente; e o método como sendo a maneira de ‘assentar os tijolos’ [...] Se os conceitos são nossas ferramentas, precisamos, para o complexo trabalho da pesquisa sócio-espacial, nos valer de toda a nossa ‘caixa de ferramentas’ [...] Por certo que dominar os princípios de cada ‘ferramenta’ não será, ainda, garantia de sucesso na pesquisa. Mas, sem isso, o fracasso estará pré-programado (SOUZA, 2013, p. 09 - 11).

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

A figura 01 nos direciona a uma proposta geral para o Estágio Curricular de Geografia, a partir de quatro ciclos de atividades, que articulam entre si. As atividades do Estágio I envolve o mapeamento da realidade escolar para levantamento de dados que deverão compor a problemática. Essa atividade deverá ter como referência a metodologia da pesquisa qualitativa. Deverá compor o projeto de estágio do aluno além da pesquisa realizada na escola, o planejamento sistematizado das atividades com cronograma e proposta de intervenção a ser realizada no decorrer do Estágio. Nesse ciclo é fundamental identificar uma problemática vinculada às demandas da escola campo, na qual será, posteriormente, desenvolvido o projeto de intervenção pedagógica (PIP). Nesse momento, expõem-se aspectos vinculados à capacidade de reflexão por parte dos alunos. Nota-se a possibilidade de aproximação da relação escola-universidade.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA	MOMENTO	ETAPAS	ATIVIDADES	C.H.	GRUPO (N. de alunos)
	Estágio I	Estágio de observação e análise geográfica do espaço escolar	Formação teórica, atividades na escola campo, projeto de Estágio, análise geográfica do espaço escolar e registros em diário de Campo - RDC	100h	Dupla
	Estágio II	Estágio de Participação (monitoria escolar e monitoria docente)	Formação teórica, atividades de monitoria na escola campo, RDC, comunicação oral (Qualificação do Projeto de Estágio - Seminário Interno), organização e sistematização do trabalho de conclusão do Estágio - TCE	100h	Dupla
	Estágio III	Estágio de reflexão, ação e intervenção (regência e PIP)	Formação teórica, atividades de regência e intervenção na escola campo, RDC, produção de material didático, execução do PIP, auto-avaliação, plano de trabalho do TCE.	100h	Dupla
	Estágio IV	Produção de texto acadêmico, crítico, reflexivo e propositivo	Elaboração do TCE, comunicação oral (Seminário Interno)	100h	Dupla

Figura 01: Proposta de estruturação do Estágio Curricular de Geografia
 Fonte: KHAOULE; ALENCAR (2015).

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

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

ESTÁGIO I – OBSERVAÇÃO E ANÁLISE GEOGRÁFICA DO ESPAÇO ESCOLAR (CH total = 100h)			
OBJETIVO GERAL	DETALHAMENTO		
	CH		
OBSERVAÇÃO E ANÁLISE GEOGRÁFICA DO ESPAÇO ESCOLAR	<p>Compreender e refletir as múltiplas relações (macro e micro) da educação básica a partir do pensamento geográfico do espaço escolar, agentes sociais locais, do processo ensino-aprendizagem, a profissão docente, etc.</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Analisar a estrutura física da escola para identificar os potenciais e limites para a realização das atividades concernentes a ela; problematizar as questões estruturais</p>	20h
	<p>Disposição de infraestrutura, acessibilidade às estruturas, presença de instrumentos tecnológicos. As diferentes dimensões de organização do processo educacional (Dimensões Macro e Micro).</p>	<p>PNE (Plano Nacional de Educação); PPP (Projeto Político Pedagógico); PDE (Projeto de Desenvolvimento Escolar); Regimentos Internos; Plano Curricular de Ensino de Geografia.</p>	20h
	<p>Análise Documental</p>	<p>Observar como se articulam os agentes sociais locais envolvidos na organização do espaço interescolar (secretaria, direção, coordenação, serviços gerais, biblioteca, dentre outros). Compreender os impactos das ações desenvolvidas pelos agentes sociais globais na realidade cotidiana.</p>	20h
	<p>Vivências das relações socioespaciais</p>	<p>Observação e análise do espaço escolar e das salas de aula: Relação: espaço-aluno / espaço-professor; Relações humanas; Professor-Aluno / Aluno- Aluno, Aluno-Comunidade, Desvio de função; Métodos de ensino; Uso das tecnologias e diferentes linguagens; Cultura infantil-juvenil etc.</p>	20h
	<p>Observação das relações</p>	<p>Planejamentos (dia de trabalho coletivo, planejamento quinzenal), reuniões e conselhos (escolar, classe, de pais etc.), coordenação pedagógica; laboratórios; biblioteca.</p>	20h
	<p>Caracterização da rotina pedagógica</p>	<p>Perfil socioeconômico dos estudantes: localização contextualizada da escola; histórico da escola, IBGE; Plano Diretor do Município; Fundeb.</p>	20h
	<p>Contextualização social, econômico e cultural</p>	<p>Apresentação: o quê (tema; objeto); para quê (objetivos); por quê (Justificativa); revisão bibliográfica do tema; Referenciais teóricos (teoria; conceitos; categorias) Referenciais metodológicos/metodologia (abordagens; procedimentos; técnicas). Plano de trabalho (cronograma; Projeto de intervenção Pedagógica).</p>	20h
	<p>Sistematização, análise e mapeamento dos dados e redação do projeto de estágio do aluno;</p>	<p>Compreender as relações entre teoria e prática da cultura escolar.</p> <p>Analisar e refletir a relação teoria e prática a partir das metodologias de ensino utilizada pelo professor supervisor.</p> <p>Compreender a organização e planejamento curricular, institucional e dos professores.</p> <p>Conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que a escola atende.</p> <p>Compreender a inserção da escola-campo na totalidade espacial.</p>	20h
		<p>Desenvolver habilidades cognitivas/organizacionais/técnicas/acadêmicas</p>	20h

Figura 02: Estágio I – Observação e análise geográfica do espaço escolar.

Fonte: KHAOULE; ALENCAR (2015).

A figura 02 apresenta um desdobramento do ciclo denominado observação e análise geográfica do espaço escolar. Tradicionalmente esta etapa se caracteriza por atividades vinculadas à descrição, do quantitativo de aparelhos, estrutura física da escola, bem como do perfil dos profissionais da escola. Na proposta atual, a partir dos referenciais teórico-epistemológico da Geografia, busca-se abordar elementos para a efetivação de uma descrição densa do ambiente escolar. Observa-se que as diferentes correntes do pensamento geográfico contribuem para entender a ação dos agentes sociais em sua totalidade espacial.

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

	Atividades	Descrição	C.H.	N. de alunos envolvidos	Avaliação	Semestre
ESTÁGIO DE PARTICIPAÇÃO	Monitoria Escolar	Participação nos projetos e atividades pedagógicas da escola-campo	30h	Grupo	A avaliação será realizada pelo professor formador e pelos profissionais da escola campo: professor supervisor, coordenador pedagógico e também pelos estagiários: auto avaliação	Estágio II
	Monitoria Docente	Vivências no ambiente da sala de aula e da rotina docente: auxiliar o professor em suas demandas na sala de aula, contribuir para o planejamento das aulas, pesquisa e elaboração de material didático, elaboração e correção de avaliações, produção dos registros escolares/diários do professor	70h	Individual ou dupla		
Objetivo	Inserir o estagiário nas atividades escolares (projetos e atividades da escola), e atividades docentes (rotina escolar e nas práticas docentes)					

Figura 03: Estágio II – Estágio de participação

Fonte: KHAOULE; ALENCAR (2015).

A figura 03, apresenta a organização do Estágio II, nele os estagiários saem da condição de observadores e passam a participar efetivamente das relações sociais desenvolvidas na escola campo. A participação pressupõe uma aproximação da profissão, da rotina docente, que é realizada no espaço da sala de aula (monitoria docente) e também no espaço da escola (monitoria escolar). É pertinente que o estagiário vivencie a profissão assumindo a função de monitor, aquele que atua como auxiliar do professor junto à sala

de aula, elabora material didático, corrige tarefas, esclarece dúvidas, etc. Em síntese, atende as demandas do professor supervisor.

Observa-se aqui a pertinência da proposta de Massey (2009) que aborda que a política do espaço só ocorre a partir das relações interpessoais. Tomemos então a espacialidade da sala de aula, a partir das relações interpessoais dos jovens alunos. O conhecimento dessas relações em uma escala micro-local contribui para a superação dos paradigmas tradicionais do ensino, baseados em modelos de reprodução metodológicos.

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

ESTÁGIO DE REFLEXÃO, AÇÃO E INTERVENÇÃO	ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	C.H.	AVALIAÇÃO	OBJETIVOS	BIMESTRE
	Sequência curricular (Regência)	Atividades de regência sequência ao currículo escolar: planos de aulas, produção de material didático, seleção de recursos metodológicos	40h	Do professor formador será realizada a partir: RDC, comunicação oral /relato de experiência; avaliação de conhecimentos e habilidades relativas aos conteúdos e metodologias	Vivenciar a rotina aulaística estabelecida no planejamento escolar em relação aos conteúdos escolares, valorização dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos	Estágio III
	Intervenção Pedagógica	Atividade autônoma do estagiário em relação ao currículo escolar: minicursos, oficinas, palestras, aula de campo e outras intervenções didáticas pensadas a partir das demandas sociais e pedagógicas da escola campo	60h	Do professor supervisor será realizada a partir: avaliação de conhecimentos e habilidades relativas aos conteúdos e metodologias Dos estagiários: auto avaliação	Desenvolver de forma autônoma o PIP, analisar a sua relevância e suas contribuições no Estágio	
Quantidade de Envolvidos		Dupla				

Figura 04: Estágio III – Estágio de reflexão, ação e intervenção.
 Fonte: KHAOULE; ALENCAR (2015).

A figura 04 refere-se ao Estágio III, quando os alunos estagiários deverão efetivamente realizar ações de ensino. Nesse contexto, eles estão inseridos na sala de aula e no processo do ensino e aprendizagem a partir de atividades em sequência ao currículo escolar. A ação e intervenção sugerem que o estagiário assuma, acompanhado do professor formador (professor da IES) e do professor supervisor (professor da escola campo), atividades de ensino propriamente ditas. Na intervenção pedagógica, uma oficina de ensino de Geografia, ou algo semelhante, deverá dar ao estagiário maior autonomia em relação ao conteúdo e à metodologia do currículo escolar. Essa ação deverá ser previamente planejada, resultando no projeto de

intervenção pedagógica, isto é, um projeto de ensino que contempla teorias, categorias de análises e uma rede de conceitos geográficos.

Objetiva-se que nesse momento da formação venha à tona para os estagiários uma reflexão sobre a totalidade dos saberes e conhecimentos, o ciclo experiencial mapeado na observação e no ciclo de participação e que contribua com o planejamento de ações docentes que ultrapassem as dualidades e as práticas de ensino baseadas no empirismo, ainda muito presentes nas escolas brasileiras.

Esse ciclo constitui-se em elemento fundamental na formação docente. É o fechamento das atividades no espaço da escola campo e, de modo geral, caracteriza-se enquanto o primeiro contato efetivo com a profissão. É um momento importante para compreender a necessária articulação entre a Geografia acadêmica e a escolar, conhecimentos disciplinares e pedagógicos no Estágio e que contemple as demandas socioespaciais, a partir do “olhar geográfico” dos alunos estagiários (GOMES, 2017).

Na figura 05, apresenta-se o último ciclo de atividades do Estágio. Nesse momento da formação, ocorre o fechamento das atividades, e nele a unidade ensino e pesquisa, a articulação entre conhecimentos disciplinar e pedagógico, entre os saberes e as práticas etc., devem estar presentes, na forma de reflexão na produção do artigo final / Trabalho de Conclusão de Estágio (TCE).

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

Figura 05: Estágio IV – Produção final
 Fonte: KHAOULE; ALENCAR (2015).

A proposta do Estágio IV pode-se adequar às diferentes licenciaturas de acordo com as leituras específicas do conhecimento, das relações sociais e didáticas de seus campos epistemológicos. As ferramentas metodológicas, bem como as diferentes perspectivas teóricas contribuem diretamente para uma leitura densa da espacialidade escolar. A proposta de elaboração de um produto final, materializada em artigo científico, leva os estagiários a ampliarem a compreensão as relações escolares a partir da essência do processo.

Considerações

A abordagem do Estágio apresentada, a partir da teoria geográfica, possui potencialidade para promover o encontro entre os conhecimentos e as didáticas, além de qualificar esse momento da formação. Tal proposta implica a superação da perspectiva burocrática e instrumental que, de modo geral, ainda estruturam o Estágio.

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

Referências

CARVALHO E. F. de.; KHAOULE, A. M. K. *O estágio na formação de professores: reflexões a partir das licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Porangatu. Élisée*, Rev. Geo. UEG - Goiânia, v.1, n.2, p. 89-106, jul./dez. 2012.

GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. *Projetos de Ensino: contribuições para a formação de professores*. 2008. 170 f. Dissertação de Mestrado em Geografia. Instituto de Estudos Sócioambientais (IESA), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

KHAOULE, A. M. K.; CARVALHO, E. F. de. O estágio na formação de formadores: superar o modelo, ultrapassar a técnica, efetivar a reflexão. *Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, 4(7), 2014, p. 100–124.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. O estágio docente de Geografia sob as luzes do conhecimento disciplinar pedagógico. In: *FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA*, 9, 2018, Caldas Novas. Anais [...]. Caldas Novas, p. 642-649, 2018.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira; BUENO, Mírian Aparecida. Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Geografia no Brasil: dilemas e desafios. In: *MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (Orgs.). Formação de professores de Geografia no Brasil*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 127-158.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. *Teorias geográficas e suas possibilidades educativas no Estágio de formação de professores*. 2021. 305 f. Tese de Doutorado (Doutorado em

Geografia) – PPGeo - Programa de Pós Graduação em Geografia, IESA – Instituto de Estudos Socioambientais, UFG - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

LA BLACHE, Vidal. Os Princípios da Geografia Geral. In HAESBAERT R., NUNES PEREIRA S., RIBEIRO G. (dir.), 2012, *Vidal, Vidais: textos de Geografia Humana, Regional e Política*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012.

LEFEBVRE, Henri. *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Objetivações contemporâneas da escola de Vygotsky: Diferentes interpretações do pensamento de Vygotsky no Brasil. In: VII JORNADA DE ENSINO DE MARÍLIA, ago. 2008a. CD-ROM.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008b. p. 59-88.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino em um mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás. 2011, p. 85-100.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 61-73.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógica-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. *Didática teoria e pesquisa*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 37-65.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política de espacialidade*. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MONBEIG, Pierre. *O estudo geográfico das cidades*. Boletim Geográfico. Rio de Janeiro: IBGE, ano 1 Nº 7, p. 7 – 29, 1943.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (Orgs.). *Formação de professores de Geografia no Brasil*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, M^a Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Editora Edufu, 2017, p. 59-79.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

YOUNG, Michael F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto – Portugal: Porto editora, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.

Anna Maria Kovacs Khaoule

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) na área de Ensino-Aprendizagem de Geografia. Possui graduação e mestrado em Geografia também pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás – UEG/UnU Porangatu.

Rua 03, quadra 02, lote 19, Setor do Lago, Cep: 76550-000, Porangatu-GO.
E-mail: annamariakk@gmail.com

Lana de Souza Cavalcanti

Possui pós-doutorado pela Universidade Complutense de Madrid/Espanha, doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. É bolsista produtividade 1D e professora titular do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás.

Rua 13, n.º 36, Apto. 901, Setor Oeste, Cep: 74120060, Goiânia-GO.
E-mail: ls.cavalcanti17@gmail.com

Recebido para publicação em maio de 2021
Aprovado para publicação em junho de 2021