

ELEMENTOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: A GRADUAÇÃO EM FOCO

The formative elements of Geography teachers: focus in graduation

Elementos formativos de profesores de Geografía: la graduación en foco



Diêgo Souza ALBUQUERQUE – Mestrando do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Dinâmica Territoriais no Semiárido (PLANDITES) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros (RN), Brasil. *ORCID ID:* <https://orcid.org/0000-0002-0504-4972>. *CURRICULUM* <http://lattes.cnpq.br/9289482981221724> *LATTES:* <http://lattes.cnpq.br/9289482981221724>
EMAIL: diealbuquerque07@gmail.com

Raiany Priscila Paiva Medeiros NONATO – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros (RN), Brasil. *ORCID ID:* <https://orcid.org/0000-0001-7724-9320>. *CURRICULUM* <http://lattes.cnpq.br/7981420023296795> *LATTES:* <http://lattes.cnpq.br/7981420023296795>
EMAIL: raianypriscila18p@gmail.com

Marta Evânia Miguel da SILVA – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros (RN), Brasil. *ORCID ID:* <https://orcid.org/0000-0003-2832-5061> *CURRICULUM* <http://lattes.cnpq.br/7997013364565715> *LATTES:* <http://lattes.cnpq.br/7997013364565715>
EMAIL: marthaevania@gmail.com

Francisco Alves da COSTA NETO – Discente da Pós-graduação lato sensu em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Norte (IFRN), Pau dos Ferros (RN), Brasil. *ORCID ID:* <https://orcid.org/0000-0002-7401-9180> *CURRICULUM* <http://lattes.cnpq.br/4260217062963169> *LATTES:* <http://lattes.cnpq.br/4260217062963169>
EMAIL: franciscoalves258@gmail.com

Histórico do artigo

Recebido: 23 dezembro, 2018
Aceito: 23 fevereiro, 2019
Publicado: 30 abril, 2019

RESUMO

O presente artigo alinha-se na prerrogativa da importância e necessidade do conhecimento geográfico no entendimento de mundo e no saber agir no mesmo, a partir da formação de geógrafos licenciados. Para tanto, segue a dimensão qualitativa com o uso da natureza discursiva e da pesquisa participante. Constitui-se como notas selecionadas acerca de elementos construtivos para a formação profissional do professor de Geografia, elementos esses que se destacam na mediação entre teoria e prática nesse processo. Entende-se que para discutir sobre licenciatura em Geografia é necessário compreender como surge e é sistematizada essa modalidade de graduação, portanto se fez necessário entender como esse processo de sistematização se desenvolveu no Brasil. Para tanto, se fez imperativo buscar bibliografia que abordasse a referida temática. Consideramos que os elementos formativos, em especial os apresentados por esse trabalho, exercem

importância na formação em Geografia. Consideramos que o percurso de construção do perfil profissional do docente, iniciando na universidade, necessita ser sistematizado, perpassando por caminhos de cunho formativo significativo. Refletir sobre o processo formativo, como ele ocorre e como deve ocorrer, é essencial para tentar manter ou melhorar as práticas envolvidas. Desse modo, o trabalho em tela propôs reflexões construtivas sobre a formação em Geografia do CAMEAM/UERN, partindo da experiência dos autores. Essas reflexões, perpetradas pelos licenciados, podem criar caminhos férteis para que se possa refletir sobre o referido curso, numa perspectiva de aperfeiçoamento do mesmo.

Palavras-chave: Experiência formativa. Licenciatura. Geografia.

ABSTRACT

This article is based on the prerogative of the importance and necessity of geographical knowledge in the understanding of the world and in the knowledge to act in the same, from the formation of licensed geographers. To do so, it follows the qualitative dimension with the use of discursive nature and participant research. It is constituted as selected notes about constructive elements for the professional formation of the Geography teacher, elements that stand out in the mediation between theory and practice in this process. It is understood that to discuss about degree in Geography it is necessary to understand how this graduation modality emerges and is systematized, if it was necessary to understand how this systematization process was developed in Brazil. Therefore, it was imperative to search for bibliography that approached the aforementioned topic. We consider that the formative elements, especially those presented by this work, are important in the formation in Geography. We consider that the course of construction of the professional profile of the teacher, starting at the university, needs to be systematized, going through significant formative paths. Reflecting on the formative process, how it occurs and how it should occur, is essential to try to maintain or improve the practices involved. In this way, the work on canvas proposed constructive reflections on CAMEAM / UERN Geography training, based on the authors' experience. These reflections, perpetrated by the graduates, can create fertile ways so that one can reflect on the said course, with a view to improving it.

Keywords: Formative experience. Graduation. Geography.

RESUMEN

El presente artículo se alinea en la prerogativa de la importancia y necesidad del conocimiento geográfico en el entendimiento de mundo y en el saber actuar en el mismo, a partir de la formación de geógrafos licenciados. Para ello, sigue la dimensión cualitativa con el uso de la naturaleza discursiva y de la investigación participante. Se constituye como notas seleccionadas acerca de elementos constructivos para la formación profesional del profesor de Geografía, elementos estos que se destacan en la mediación entre teoría y práctica en ese proceso. Se entiende que para discutir sobre licenciatura en Geografía es necesario comprender cómo surge y es sistematizada esa modalidad de graduación, por lo tanto se hizo necesario entender cómo ese proceso de sistematización se desarrolló en Brasil. Para ello, se hizo imperativo buscar bibliografía que abordara la referida temática. Consideramos que los elementos formativos, en especial los presentados por ese trabajo, ejercen importancia en la formación en Geografía. Consideramos que la carrera de construcción del perfil profesional del docente, iniciando en la universidad, necesita ser sistematizado, permeando por caminos de cunho formativo significativo. Reflexionar sobre el proceso formativo, como ocurre y cómo debe ocurrir, es esencial para intentar mantener o mejorar las prácticas involucradas. De este modo, el trabajo en pantalla propuso reflexiones constructivas sobre la formación en Geografía del CAMEAM / UERN, partiendo de la experiencia de los autores. Esas reflexiones, perpetradas por los licenciados, pueden crear caminos fértiles para que se pueda reflexionar sobre dicho curso, en una perspectiva de perfeccionamiento del mismo.

Palabras clave: Experiencia formativa. Licenciatura. Geografía.

1 INTRODUÇÃO

Qual a finalidade da graduação? O que faz um sujeito na graduação? E na graduação modalidade licenciatura? Quais elementos fundamentam a formação docente em Geografia? Como esses elementos formativos subsidiam a atuação do professor em sala de aula? Decerto, são muitas as atribuições do graduando durante seu processo de formação. Tais atribuições, quiçá responsabilidades, se tornam fundamentais na preparação desse sujeito para o mercado de trabalho.

Adotando os questionamentos iniciais que versam acerca da graduação e reconhecendo relatos de experiências obtidas no período citadino, o presente trabalho tem como objetivo tecer reflexões sobre o processo formativo da licenciatura em Geografia, a contar das experiências dos autores, no curso de Geografia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus de Pau dos Ferros.

O presente texto alinha-se à discussão em torno dos elementos formativos que subsidiam a formação do professor de Geografia na UERN/Pau dos Ferros. Isto feito, visa refletir a importância do conhecimento geográfico construído mediante o itinerário realizado, possibilitando caminho para o entendimento do espaço, para o saber fazer e agir no mundo e para mediar o conhecimento geográfico.

Dessa forma, buscou-se demonstrar como a experiência com tais elementos proporciona o amadurecimento profissional do licenciando/licenciado. Para tanto, foca-se em leituras elaboradas, notas selecionadas, mediante atividades julgadas essenciais na formação do professor de Geografia, a saber: discussão e posse teórica no curso de Geografia, aula de campo, prática de Estágio Supervisionado, pesquisa e produção científica. Optou-se pela discussão dos elementos formativos supramencionadas em razão das experiências vivenciadas pelos autores. Essas atividades, dentre outras, despontam como fatores necessários para uma consistente formação superior em Geografia, instigando no indivíduo o fazer crítico e reflexivo na atuação docente.

Entendendo que para discutir sobre licenciatura em Geografia é necessário compreender como surge e é sistematizada essa modalidade de graduação, se fez necessário entender como esse processo de sistematização se desenvolveu no Brasil. Para tanto, se fez imperativo buscar bibliografia que aborde a referida temática.

De acordo com Rocha (2000, p. 129), “Até o século XIX os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica”. Desse

modo, antes da criação dos cursos de Geografia no Ensino Superior, os conhecimentos geográficos ensinados nas escolas, não contavam com uma organização e autonomia curricular, a ponto de compor uma disciplina escolar específica, visto que eram ensinados simultaneamente com outras disciplinas, a exemplo da história, literatura, cartografia, geometria etc.

A criação dos primeiros cursos destinados à formação do professor de Geografia, no Brasil, vem acontecer a partir da década de 1930, após sua sistematização como ciência, através da institucionalização do Ensino Superior no país. Martins (2014, p. 61), aborda que “Com a criação da Universidade de São Paulo em 1934, foram ministradas as primeiras aulas de Geografia no curso de Geografia e História, disciplinas que na época tinham uma única formação em nível de graduação”.

A existência de uma carreira profissional docente responsável pelo ensino de Geografia só aparece, então, nos anos seguintes a 1930, quando são formados os primeiros profissionais em Geografia para atuarem no ensino secundário. De tal modo, passam a existir professores formados e qualificados para o ensino de Geografia.

Com a criação da Lei Nº 4024/61, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores de Geografia precisam se adequar a uma nova regulamentação, que passa a exigir um currículo mínimo em caráter nacional para todos os cursos de graduação. A graduação em Geografia, então, passa a ter quatro anos de duração e uma organização curricular mínima, formada por seis áreas do conhecimento: Geografia Física, Geografia Biológica ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil e Cartografia.

Após esse período de organização e regulamentação para a formação de professores de Geografia no país, outro momento marcante para a formação do professor de Geografia, surge com o advento da legislação conservadora da ditadura militar. Através da Lei 5.692/71, que entre outras atribuições, organizava a educação básica brasileira em dois níveis de ensino: 1º e 2º graus, e introduz os Estudos Sociais no currículo das escolas de 1º e 2º grau (ROCHA, 2000).

A criação dos Estudos Sociais na educação básica também repercutiu nos cursos de formação docente. Com a aprovação da Lei 5.692/71, os Estudos Sociais, ao serem incorporados ao currículo das escolas de 1º e 2º graus, foram organizadas de acordo com um núcleo comum formado por três disciplinas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Estas passaram a corresponder às licenciaturas curtas, que formariam então professores em licenciatura plena (PONTUSCHKA, 2007).

Assim, nesse período, marcado pela emergência das licenciaturas curtas, houve uma tentativa de substituição das licenciaturas em Geografia pelos Estudos Sociais. Conforme apontado por Rocha (2000), através da Portaria nº 117 do Ministério da Educação (MEC), de 24 de abril de 1966, foi regulamentada a licenciatura curta em Estudos Sociais, com duração de 2.025 horas – através da qual também foi instituído um currículo mínimo para tal formação. E em janeiro de 1972, o Conselho Federal de Educação reduz ainda mais a duração das licenciaturas curtas, chegando a 1.200 horas.

Entende-se que o período militar, comprometeu e precarizou a formação dos professores brasileiros, devido à redução de carga horária, e no caso específico da Geografia, em consequência dos Estudos Sociais, os conhecimentos geográficos estavam fragmentados junto aos da História, através dos quais os profissionais não obtinham uma formação qualificada, centrada em conhecimentos didáticos, metodológicos e muito menos em conhecimentos específicos de nenhuma destas ciências.

Pós-período militar, com a redemocratização do Estado, inúmeras mudanças ocorrem na legislação educacional brasileira. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934/1996), os cursos de formação precisaram rever seus projetos pedagógicos e currículos. O MEC através das Diretrizes Curriculares Nacionais propõe que a formação de professores priorize a aquisição de competências e habilidades por parte dos futuros professores. O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, estabelece que a formação docente destinada à atuação nas séries finais do ensino fundamental e em nível médio, deverá se dar através dos cursos regulares para portadores de diploma de educação em nível superior e em programas especiais de formação pedagógica (ROCHA, 2000).

Respeitado e seguindo o conjunto de regulamentação para os cursos de nível superior, é criado o Curso de Graduação em Geografia, modalidade Licenciatura, que passou a integrar o Campus Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM/UERN, localizado em Pau dos Ferros/RN, no ano de 2004, considerando as demandas da sociedade do Alto Oeste Potiguar, de acordo com o Fórum de Discussão para Implantação dos Novos Cursos do CAMEAM. Para além dessa região, o curso de Geografia atende discentes que ultrapassam as fronteiras estaduais, advindos dos estados da Paraíba e do Ceará (PPC, 2014). É notório e se faz necessário pontuar a importância que o curso representa na formação de professores de Geografia, contribuindo e ampliando a formação docente, consequentemente, expandindo as

possibilidades da discussão geográfica nas escolas por professores licenciados em Geografia.

A construção deste trabalho segue a abordagem qualitativa com o uso da natureza discursiva e da pesquisa participante, no qual os próprios autores vivenciaram e observaram o fenômeno tratado em tela. A escrita se torna qualitativa à medida que decide considerar a subjetividade e concepção dos envolvidos, sem mensurar dados quantitativos, desenvolvem-se discussões pautadas nas experiências e compreensão.

Alinhado ao exposto, a pesquisa participante, configura-se, segundo Severino (2007), como aquela em que o pesquisador/observador, compartilha e vivencia do fenômeno estudado, interagindo em todas as situações e compartilhado todas as práticas, registrando, observando e analisando os elementos que constituem o fenômeno estudado.

Este trabalho é fruto das reflexões e das experiências vivenciadas no percurso de 4 (quatro) anos ao longo da graduação licenciatura em Geografia do curso supradito, seja em discussão teórica ou atividade prática, em sala de aula ou extra sala. Essa escrita constitui-se como notas selecionadas acerca de elementos construtivos para a formação profissional do professor de Geografia; elementos esses que se destacam na mediação entre teoria e prática nesse processo.

2 APROPRIAÇÃO TEÓRICO CONCEITUAL NO CURSO DE GEOGRAFIA

A construção teórica e sistematização epistemológica de toda e qualquer ciência é fundamental para que possa assim ser denominada. As ciências presentes nas Universidades e nos cursos superiores constituem-se elementos essenciais na formação acadêmica e profissional do sujeito ingresso nessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, a discussão e posse teórica são necessárias, considerando que desse modo pode ser conhecido o universo da(s) ciência(s) estudada(s), história construída, objeto de estudo e métodos científicos utilizados.

A Geografia acadêmica não foge ao contexto acima descrito, sendo organizada, ao que tange as discussões teóricas, em um conjunto de disciplinas e componentes curriculares que abarcam conhecimentos especificamente geográficos e outros que abrangem a área da educação e do ensino, isso no cerne da licenciatura.

Todos os componentes do curso superior detêm uma carga teórica e esses conhecimentos devem ser discutidos e analisados, para que os sujeitos tenham

elementos de caráter construtivo sobre a ciência estudada. No caso da Geografia, o conhecimento que é posto a debate tenta abarcar a realidade do espaço geográfico, objeto dessa ciência.

A Geografia, como ciência da organização do espaço, passou por evoluções ao logo da sistematização de seu pensamento, buscando o entendimento da distribuição de fenômenos e realizando análises espaciais que assumiram a postura de responder às questões relacionadas ao papel do homem como agente transformador do espaço, através de suas práticas e ações, além de não relegar o extrato físico do espaço, visto que o homem tem seu habitat natural na superfície terrestre (BOTELHO, 1993).

Na concepção do autor, compreende-se que a afirmação da Geografia enquanto ciência, perpassa pelo estudo holístico do espaço – concebido aqui como geográfico – articulando pesquisas que consideram a base física natural que sustenta as relações do homem e o(s) construto(s) resultantes das diversas e intensas interações antrópicas existentes, carregadas de conteúdo político, econômico, cultural e afetivo.

Corrêa (2014, p. 16) ao abordar a construção do estudo e conceito de espaço geográfico demonstra que, assim como toda ciência, a Geografia possui seus conceitos-chaves que traduz o objetivo da mesma, “[...] isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere a geografia sua identidade e sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais.” O autor ainda aborda que cada conceito – espaço, região, território, paisagem e lugar – são alvos de amplo debate, o que resulta em aprimoramentos dessas concepções ao longo do tempo e possuem várias acepções. Para além, é necessário perceber a relação entre esses conceitos para refletir a realidade do espaço geográfico, estudando e buscando entender as relações existentes.

Conceitos esses, caros à Geografia, apresentam/representam a amplitude do estudo espacial permitido por essa ciência, tendo em vista que as escalas da pesquisa geográfica, em um dado momento, perpassam ou se realizam por completo utilizando a manifestação prática de algum conceito-chave, isto é, a concepção teórica.

No caso da licenciatura em Geografia, os conhecimentos teóricos, sejam estes geográficos, pedagógicos e/ou didáticos são elementos indispensáveis na preparação profissional dos sujeitos, tendo em vista que esses conhecimentos devem ser mobilizados pelo ato professoral na sala de aula, na escola, na cidade, na sociedade etc., contribuindo no entendimento do espaço social que a Geografia abarca. Esse entendimento se faz necessário para uma prática consciente e uso do conhecimento construído ao longo do processo formativo do sujeito, na análise e discussão da realidade socioespacial.

No curso que consubstancia a base empírica dessa pesquisa, componentes curriculares como Introdução ao Pensamento Geográfico, Organização do Espaço, Geografia Política, Geologia, Pedologia, Hidrografia, Geografia Física do Brasil, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Didática e os componentes de Estágios Supervisionados e de Geografia e Ensino, dentre outros, contribuem para o entendimento teórico e prático da ciência geográfica, bem como da educação e ensino, considerando a carga pedagógica na qual o licenciando necessita pautar-se ao desenvolver sua docência.

Decerto, a discussão e posse teórica vivenciada durante a graduação, que de fato se faz interdisciplinar, é um elemento essencial para a formação do professor, bem como para o ensino de Geografia na educação básica, construindo o saber escolar geográfico, a Geografia escolar.

3 AULA DE CAMPO NA GEOGRAFIA

No feito de incitar os educandos na construção do conhecimento, seja na escola ou na graduação, a relação da teoria com a empiria é indispensável, pois esta proporciona aos sujeitos a oportunidade de vivenciar, conhecer e analisar o que a teoria lhes apresenta em sala de aula. Para tanto, a aula de campo, se apresenta como uma ferramenta metodológica e pedagógica considerável para a práxis do ensino de Geografia por proporcionar ao estudante, especialmente ao licenciando desta ciência, que estabeleça conexões entre a teoria e suas práticas cotidianas.

Atualmente, a aula de campo tem se tornado uma prática amplamente usada em todos os níveis da escolarização, inclusive na universidade. Entretanto, a partir da década de 1979 este método de ensino foi recriminado pela Geografia Teorético-quantitativa e pela Geografia Crítica. A primeira, por acreditar ser possível analisar os fenômenos apenas por uma perspectiva numérica e a segunda por adotar uma radicalização crítica ao empirismo que imperava na Geografia Tradicional, desconsiderando a importância dessa corrente para a construção do pensamento geográfico. Apenas em 1980, obteve-se a volta da aula de campo ao seu lugar de destaque na Geografia (DOURADO, 2013).

A aula de campo, cujo o propósito principal é ultrapassar as reflexões teóricas intra-sala de aula, proporciona ao estudante uma leitura do real e dessa forma, o exercício da práxis diante do arcabouço teórico, desencadeando diversas sensações ao estar diante do que, até então, estava apenas nos textos trabalhados nas disciplinas, e que ao

se apresentar visível e palpável, acaba proporcionando diversas análises entre o teórico e a realidade a ser estudada, podendo influenciar positivamente no posicionamento crítico dos alunos perante às inúmeras contradições que envolvem a sociedade e a sociedade-natureza.

Na Geografia, é normal se associar essa disciplina ao itinerário de aulas de campo. De fato, durante a nossa caminhada pela Educação Básica, as experiências em campo e extra sala, na maioria das vezes, se remetiam à disciplina de Geografia. A aula de campo, constitui-se importante mecanismo para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, tanto ao que tange à Geografia Escolar como à Geografia Acadêmica, pois esta proporciona uma análise geográfica não só do visível, mas também das formas, funções, estruturas e processos do objeto observado (SANTOS, 1985).

Formar um Geógrafo significa, essencialmente, dar-lhe a condição de ir a campo, de observar como a teoria se apresenta na prática e como ela se especializa e delinea-se no espaço geográfico. Se esse caráter não for dado ao profissional, poderemos estar formando profissionais que terão dificuldades de interpretar a realidade à sua volta.

Cordeiro e Oliveira (2011) apresentam que a aula de campo tem seu papel importante no processo formativo dos profissionais em Geografia, ao passo que possibilita a aproximação das pessoas aos contextos diferentes, permitindo aprimorar a observação e, conseqüentemente, desenvolver o desejo de pesquisa. Para além disso, na aula de campo de Geografia, com a importante mediação do professor, é possível ao estudante entender com mais clareza uma importante missão do geógrafo que, dentre outras, é a de fazer uma observação carregada de leitura e interpretação dos fenômenos materializados no espaço. Portanto, privar o Geógrafo desse processo se torna um erro formativo.

Diante disso, a ausência ou a atipicidade da prática de realização de aulas de campo em um curso de Geografia é algo que pode acarretar danos ao curso, bem como à formação de professores, se considerarmos a relevância que essa atividade tem sobre essa formação. Assim, entendemos que os Projetos Pedagógicos dos Curso de Geografia (PPC) devem estabelecer a cada semestre letivo, pelo menos a realização de uma aula de campo.

Tendo por recorte espacial, o curso de licenciatura em Geografia do CAMEAM/UERN - da cidade de Pau dos Ferros/RN, ao analisarmos o PPC deste curso da referida instituição, percebemos o reconhecimento da importância que o mesmo dá ao trabalho de campo, quando afirma que:

[...] o Curso de Geografia do CAMEAM considera que, no escopo de suas atividades pertinentes à formação do licenciado, a aula/trabalho de campo deva estar inserida. Essa metodologia pressupõe o exercício permanente de interação entre os saberes construídos teórica e empiricamente. Assim, reveste-se de fundamental significância, pois implica ainda a sistematização dos conhecimentos adquiridos, para que se possa integrar teoria e prática nos trabalhos acadêmicos em Geografia (PPC, 2014, p. 94).

Tento por base o graduado que teve seu ingresso no ano de 2013.2, buscamos analisar como a aula de campo foi posta na formação desses profissionais. O primeiro fato que nos chama a atenção é o das escassas possibilidades de aula de campo, pelo menos que pareceram ser postas, e o segundo fato se dá em razão da falta de fomento que incentive a ida a campo, por parte da Universidade.

Embora percebamos que a aula de campo seja destacada no PPC (2014) do curso de Geografia como uma atividade de fundamental significância, ainda existe, por parte da instituição, um descaso no tocante às possibilidades de liberação de transporte para que esta atividade realmente aconteça. Visto que durante os 4 (quatro) anos de curso, um dos principais impasses para a realização das aulas de campo foi o transporte. Haja vista que o campus de Pau dos Ferros não conta com um ônibus próprio, logo depende do campus de Mossoró (Central) para a liberação deste transporte. Todos os semestres os professores apresentavam uma proposta para campo, que comumente era pensada durante a semana pedagógica.

Em termos quantitativos houveram-se 6 (seis) aulas de campo durante os 4 (quatro) anos de curso. Um número que consideramos irrisório para uma boa formação do geógrafo. Torna-se mais grave visto que, 4 (quatro) dessas aulas não excederam os limites da Microrregião onde o curso se encontra sediado, impossibilitando, a visão de outros contextos mais distantes.

Outro fato que chama atenção, é o de que apenas 2 (duas) aulas de campo foram financiadas pela Universidade. A depender da Instituição, teríamos professores de Geografia formados com apenas duas aulas e práticas de campo, que em apenas uma situação excedeu as divisas do estado do Rio Grande do Norte. Mediante o posto, e entendendo a importância da aula de campo na formação em Geografia, consideramos que essa deve ser um item tratado como prioridade para o curso e para quem o gerencia. Não dá para se formar geógrafos e professores de Geografia sem os preparar para o campo, pois se sabe que o verdadeiro escritório do geógrafo é o mundo; mundo esse que permite a observação de fenômenos caros a essa ciência.

4 REFLEXÕES ACERCA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

A prática de Estágio Curricular Supervisionado é uma das etapas fundamentais nos cursos de licenciatura, pois, na maioria das vezes, é responsável por proporcionar ao licenciando os primeiros contatos com o ambiente escolar na postura de professor. É também um momento revelador, ao permitir que o licenciando reflita a respeito da escolha profissional, a partir das experiências vivenciadas na escola.

Khaoule (2012) afirma que o Estágio Supervisionado é um componente significativo nos cursos de licenciatura, por oportunizar aos futuros professores, conhecimentos do espaço escolar, das relações que nele se estabelecem e por possibilitar ao licenciando a experiência da atividade docente.

A prática de estágio é uma experiência que marca a formação docente, tendo em vista que o conhecimento do ambiente escolar e as primeiras formas de lidar com sua realidade, são fundamentais no processo preparatório para a docência. Coadunamos com Lima (2012, p. 68) ao afirmar que “[...] a passagem do estagiário pela escola-campo é um espaço de autoformação e pode acrescentar elementos identitários no tocante à investigação dos fenômenos subjetivos que compõem o ser e estar na profissão docente”.

Os Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia, do curso de Geografia do CAMEAM contemplam dois segmentos: a observação e coparticipação e a regência. Esses momentos oportunizam os licenciandos a intervir nas escolas campo de estágio, com propostas e atividades que auxiliam na construção do profissional docente.

No curso mencionado, o Estágio Curricular Supervisionado é atividade obrigatória que articula a práxis docente nos estabelecimentos de ensino, em nível fundamental e médio e em espaços não-escolares, na esfera pública ou privada. As atividades do estágio curricular são desenvolvidas mediante discussões teóricas dos professores supervisores acadêmicos de estágios, orientando os estagiários para a atuação nas escolas campo de atuação.

Nas escolas campo de estágio, destacamos a realização da observação e coparticipação em sala de aula e extra sala com o (a) professor (a) regente da disciplina, pesquisas e diagnósticos, elaboração e aplicação de oficinas pedagógicas, regência e produção de relatórios parciais e finais, conforme o nível de estágio a ser desenvolvido no período acadêmico em que se encontra o discente.

O Estágio Curricular em tela é realizado a partir do quinto semestre e os demais estágios se estendem até o oitavo semestre. O mesmo é avaliado e acompanhado por professores supervisores acadêmicos do curso e por professores colaboradores das escolas campo de estágio.

A realização do componente de estágio segue as regulamentações do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 01 de fevereiro de 2002 e CNE/CP02 de fevereiro de 2002, respectivamente, em que se instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a resolução nº 06 de 25 de fevereiro de 2015 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UERN que preconiza a aprovação das normas para a realização dos estágios, Projeto Político do Curso (PPC, 2014)

De acordo com o documento do CONSEPE, o estágio é campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação como o espaço de convergência dos conhecimentos científicos, sendo essencial para a formação de competências docentes (UERN, 2015).

As atividades do estágio do curso citado realizam-se em diferentes etapas e mantendo-se relacionadas, amparadas na orientação, planejamento, observação, coparticipação e regência, que ocorrem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo que as disciplinas de Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia (OEG) I e II, respectivamente, observação/coparticipação e regência, ocorrem no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e as OEG III e IV, respectivamente, observação/coparticipação e regência acontecem no Ensino Médio (PPC, 2014).

No quadro 01 está disposta a carga horária exigida para realização das atividades em cada OEG no curso. Cada OEG exige carga horária mínima específica para a presença do estagiário na escola campo de estágio, sendo que as OEG I, II, III, IV, respectivamente, exigem 30 (trinta), 40 (quarenta), 20 (vinte) e (30) horas/aulas teóricas para realização do estágio.

Quadro 01 – Carga horária total exigida para o desenvolvimento das atividades nas OEG

SEMESTRES	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA- UERN	CARGA HORÁRIA (CH)
5º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia I	150
6º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia II	150
7º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia III	150
8º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia IV	135
Sub-total		585

Fonte: PPC do Curso de Geografia (2014). Dados trabalhados pelos autores.

O Estágio Curricular Supervisionado, da forma como vem sendo projetado e realizado no curso de Geografia do CAMEAM tem proporcionando aos licenciandos experiências de práticas e pesquisas relevantes, reafirmando a importância da formação de professores pesquisadores e reflexivos. Pimenta e Lima (2010) tecem algumas considerações sobre o estágio na perspectiva de pesquisa:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 46).

O estágio supracitado, realizado nas escolas campo, tem sido mediado através de atividades de pesquisas, levantamento de dados, interpretação de diagnósticos e realização de atividades de intervenção, seja nas etapas de observação ou de regência.

Estas atividades têm suscitado a reflexão e a discussão dessas ações, tanto dentro das escolas e da universidade, quanto na vida profissional dos futuros licenciados.

A prática de ensino, a partir do estágio, é um momento que possibilita se pensar a escola a partir de sua realidade, considerando os alunos e a comunidade escolar, as possibilidades que pode oferecer e os principais problemas que a envolve. As questões vivenciadas no ambiente escolar passam a ser refletidas quando o licenciando começa a maturar as ideias referentes à sua profissão e percebe a necessidade de refletir sobre sua prática. Nesse sentido, compreende Lima (2012):

O olhar para a escola, efetivado no decorrer do Estágio, objetiva a reflexão que precisa ir além da percepção da sala de aula de forma isolada, alcançando o contexto escolar e o processo educacional como um todo e este, na sociedade em que se insere (LIMA, 2012, p. 65-66).

Na construção reflexiva acerca da realidade escolar, o professor supervisor da disciplina na escola, se faz importante para o estagiário, visto que, estabelece uma relação de troca, que evidencia o diálogo sobre o ensinar e o aprender a prática docente. O diálogo estabelecido entre esses atores significa a possibilidade de aprendizagem, troca de experiência, significações dadas à profissão e com práticas pedagógicas, que vão surgindo no cotidiano e nas relações com a escola, com a comunidade e seu contexto (LIMA, 2012).

Outra característica imprescindível ao professor na atualidade é a capacidade de reflexão. Faz-se necessário que o professor tenha consciência da importância do ato reflexivo desde sua formação inicial. Conforme Alarcão (2011, p. 44) “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

O ato de refletir sobre aquilo que é observado e/ou realizado na prática professoral contribui de modo significativo para a formação profissional, já que é a partir da reflexão sobre o vivenciado que o licenciando adquire maturidade profissional e constrói novas práticas. Por isso, a capacidade de refletir sobre a prática é um importante pilar da formação docente.

Ao partir para o campo de estágio, o licenciando traça considerações sobre a prática que pretende desenvolver e os objetivos que pretende alcançar durante a etapa a

ser realizada, seja ela a observação ou a regência, acontece o planejamento, essencial para estabelecimento e organização das questões propostas.

De acordo com Pimenta e Lima (2010, p. 180) “[...] o planejamento se revela não apenas como um momento ou evento, mas como uma atividade-eixo, como a espinha dorsal que sustenta e permeia todo o percurso do ensinar e do aprender”. O planejamento se faz necessário para organizar as atividades e metodologias que se pretende desenvolver.

No caso específico da ciência geográfica, durante o processo de formação docente, percebemos o compromisso que esta ciência, que estuda o espaço, tem com a sociedade e com a formação para a cidadania. Pois é a partir do momento em que o indivíduo se entende como integrante do espaço, como agente transformador e modificador, que passa a compreender suas responsabilidades enquanto cidadão. Nesta perspectiva, coadunamos com a ideia de Martins e Tonini (2016) ao apontar que:

Compreender que saberes são mobilizados e produzidos no espaço do estágio supervisionado em Geografia é penetrar em territórios existenciais, em representações e significados construídos sobre iniciação à docência, que são tecidas por práticas e histórias de vida de cada sujeito envolvido neste processo. São experiências construídas por uma história singular, percebida em cada narrativa que representa a realidade vivida de cada um que está envolvido na construção do seu percurso formativo (MARTINS e TONINI, 2016, p. 105).

A formação do professor é complexa e não basta estar baseada, exclusivamente, no conteúdo específico da disciplina que se vai ensinar, visto que a natureza desta profissão é de utilizar desses conhecimentos com a finalidade de mediar os processos de conhecimento dos alunos (CAVALCANTI, 2012). Assim, a partir do estágio, o licenciando começa a compreender porque precisa dos conhecimentos pedagógicos para mediar os conhecimentos da disciplina estudada. É necessário que o professor saiba além do conteúdo que irá ensinar, é necessário saber, também, diferentes formas de estruturar e mediar os conteúdos, tendo como cerne a aprendizagem do aluno.

Diante o abordado, consideramos importante afirmar que mesmo que o estágio proporcione importantes momentos de aprendizagem sobre a prática docente, dos quais podemos destacar a pesquisa e produção científica, esta etapa não é unicamente responsável por construir um perfil do profissional docente. Entretanto, é a partir de então que o licenciando começa a enxergar a necessidade de construir seu perfil, de refletir

sobre sua prática, tenha obtido sucesso ou não, e essa observação reflexiva, o torna também um investigador do campo escolar e do ensino.

Assim, esta etapa se constitui como oportunidade de testar e utilizar diferentes metodologias que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem. É momento de perceber que, tanto se ensina como se aprende com a comunidade escolar e que, o campo da licenciatura é a escola. Pois, é somente vivenciando, investigando e sentindo a escola, que se forma bons professores.

5 PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA LICENCIATURA

As universidades na contemporaneidade estão equilibradas em um tripé composto pelo ensino, pesquisa e extensão. Ambos, visam gerar e desenvolver saberes para, posteriormente, disseminá-los para a sociedade. Destas três linhas, a pesquisa aparece como uma prática de grande importância na Academia e, atrelado a ela, a publicação de trabalhos científicos nos quais são divulgados os seus resultados. De acordo com Vargas (2002, p. 2), “[...] a publicação científica é o instrumento por intermédio do qual a comunidade científica e a sociedade em geral se beneficiam do conhecimento adquirido na pesquisa realizada pelos pesquisadores ou um grupo de pesquisa [...]”.

Dessa forma, seja na graduação em bacharelado ou na licenciatura, a pesquisa e a produção científica vêm se desenvolvendo de forma consistente no âmbito acadêmico e, no geral, trazem resultados importantes que, através das publicações, podem contribuir para esclarecimentos, dentre outras melhorias na sociedade.

Nos últimos anos o quantitativo de produção científica teve significativo crescimento nas Universidades brasileiras e com trabalhos científicos de abrangência mundial. Segundo Santos (2015, p. 141) “[...] o número de publicações com pelo menos um autor brasileiro, passou de 17.376, em 2003, para 44.278, em 2012, um crescimento bruto de 154,8%.” Podemos assim, constatar que as pesquisas científicas brasileiras têm obtido uma notoriedade expressiva no cenário mundial.

A pesquisa na graduação deve estar presente, especialmente nos cursos de licenciatura, pois esta pode proporcionar aos licenciandos um olhar crítico constante em relação às suas práticas, problematizando-as e desenvolvendo instrumentos investigativos para melhorá-las (SILVA; EUFRÁSIO, 2010). Diante disso, e tendo em vista a obrigatoriedade da pesquisa em Instituições de Cursos Superiores, principalmente nas universidades, ressaltamos que o incentivo aos docentes e discentes de licenciatura na

realização dessa prática é de fundamental importância para minimizar o estereótipo de que não é importante licenciandos realizarem pesquisas científicas.

No curso de licenciatura em Geografia em tela, a pesquisa se desenvolve na maioria das disciplinas, e em especial, na Orientação e Estágio Supervisionado, na qual os discentes fazem análise de suas práticas docentes, bem como a dos professores do campo de estágio, e tentam desenvolver propostas que melhorem a práxis no desenvolvimento do ensino-aprendizagem na educação básica. Além disso, contamos com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, um importante fomento do Governo Federal, para formação inicial de professores. O programa tanto estimula a formação docente, como incentiva a pesquisa, a produção científica e a participação em eventos acadêmicos.

Temos também o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, no qual grupos de pesquisas desenvolvem importantes estudos e divulgam seus resultados através de trabalhos científicos, publicados nos mais diversos meios de publicações acadêmicas.

A incitação à pesquisa na licenciatura, instiga o olhar investigador do licenciando, proporcionando a possibilidade de desenvolver sua criticidade sobre questões educacionais no âmbito escolar e social e a partir disso, pensar com clareza possíveis soluções para os mais diversos problemas diagnosticados na escola, no sistema educacional e na prática docente.

Para tanto, a manutenção e aperfeiçoamento do PIBID deve ser essencial, pois este programa juntamente com o Estágio Supervisionado torna possível que o bolsista/licenciando lance seu olhar de pesquisador sobre a realidade da Educação Básica, possibilitando identificar as mais diversas problemáticas e a partir delas, tecerem críticas, análises e propostas que visem aperfeiçoar o ensino básico a partir das práticas realizadas, bem como a criação de projetos escolares. Há também as pesquisas e produções científicas independentes por parte dos universitários, que não estão envolvidas nos moldes supracitados, mas costumam realizar constantes pesquisas sob o olhar de suas realidades vivenciadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os respectivos elementos formativos, tais como discussão e posse teórica no curso de Geografia, aula de campo, prática de Estágio Supervisionado, pesquisa e produção científica, apresentados por esse trabalho, exercem importância na

formação em Geografia. Consideramos que o percurso de construção do perfil profissional do docente, iniciando na universidade, necessita ser sistematizado, perpassando por caminhos de cunho formativo significativo.

Nesse sentido, a apropriação teórico-epistemológica da ciência que se estuda é fundamental, pois a partir de então se sustentam os demais momentos da graduação. A aula de campo, como explicitado, se consolida como momento formativo, à proporção que permite unir teoria e prática na formação do geógrafo. O Estágio Curricular supervisionado, por sua vez, direciona e aproxima o licenciando ao contato direto com seu futuro ambiente de trabalho, a escola. A pesquisa e a produção científica também se apresentam como fundamental, uma vez que seu desenvolvimento pode qualificar cientificamente o futuro profissional. Além de reafirmarem a importância do professor pesquisador, que discute e socializa suas experiências.

Nesse interim, verifica-se que o itinerário de formação docente ora abordado, a partir dos elementos escolhidos, propicia o amadurecimento teórico e prático do futuro profissional envolvido nesse processo, logo, são nuances significativas para tanto, o que é deveras necessário.

Refletir sobre o processo formativo, como ele ocorre e como deve ocorrer, é essencial para tentar manter ou melhorar as práticas envolvidas. Desse modo, o trabalho em tela propôs reflexões construtivas sobre a formação em Geografia do CAMEAM/UERN, partindo da experiência dos autores. Essas reflexões, perpetradas pelos licenciados, podem criar caminhos férteis para que se possa refletir sobre o referido curso, numa perspectiva de aperfeiçoamento do mesmo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In:_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-63.

BOTELHO, C. L. **A filosofia e o processo evolutivo da geografia**. Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1993.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CAVALCANTI, L. S. A formação profissional: Princípios e propostas para uma atuação docente crítica. In:_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 13-38.

CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. A Aula de campo em Geografia e suas contribuições para o processo de Ensino-Aprendizagem na escola. **Revista Geografia**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 99-114, trimestral, 2011.

CORRÊA, M. L. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 16. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p. 15-47.

DOURADO, J. A. L. Geografia “fora” da sala de aula: importância do trabalho de campo para a Geografia Agrária. **Campo-território: revista de Geografia agrária**, Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 1-22, fev., 2013.

KHAOULE, A. M. K. O estágio supervisionado e suas contribuições na formação do professor de Geografia. In: BENTO, I. P.; OLIVEIRA, K. A. T. (Orgs.). **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012, p. 57-78.

LIMA, M. S. L. O olhar de observação sobre a escola e suas relações: qual o sentido do Estágio para o Estagiário? In: _____. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Liber Livro, 2012, p. 61-83.

MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Catarina, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. A disciplina escolar e os currículos de Geografia. In: _____. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p. 59-86.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia*, Pau dos Ferros, RN, jun., 2014.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p. 129-144, 2000. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/364/346>>. Acesso em: 25 julh. 2018.

SANTOS, M: **Espaço e Método**. São Paulo, Nobel, 1985.

SANTOS, S. M. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque de produção científica brasileira**. 344 f. Tese (Doutoramento em Ciências da informática) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SEVERINO, A. J. **Universidade, ciência e formação acadêmica**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, S. R.; EUFRÁSIO, K. N. A pesquisa no processo de formação de professores: articulador e integrador de saberes necessários à prática pedagógica e docente.

Intineraius reflectionis, Jataí-GO. v. 2, n. 9, p. 1-21, 2010. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/>> . Acesso em: 20 jun. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 06 de 25 de fevereiro de 2015 – CONSEPE. **Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. Sala das Sessões dos Colegiados. Mossoró/RN, 25 de fev. 2015.

VARGAS, G. **Uma análise quantitativa da produção científica da Universidade Federal de Santa Catarina**. 91f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.
