

# Estágio supervisionado como espaço de revisão de conceitos na formação inicial de futuros professores de Geografia<sup>1</sup>

## Supervised teaching practice as space of revisited concepts in the initial teacher training of Geography

Maria Cleonice Barbosa Braga\*  
Francisco de Assis dos Santos\*

### Resumo:

A formação inicial de professores é desafiada a desenvolver um trabalho que rompa com a histórica dissociação entre teoria e prática. Nessa perspectiva o presente trabalho buscou compreender as concepções de estágio de estudantes de uma Licenciatura em Geografia ao longo de dois anos de envolvimento no componente curricular Estágio Supervisionado. O foco foi desenvolver uma práxis no sentido de atingir uma mudança não apenas conceitual, mas prática. A pesquisa-ação foi o caminho que usamos para acompanhar as possíveis reconstruções das referidas concepções. A análise dos dados nos mostrou que as mudanças superaram a mera concepção de estágio, que deixou de ser momento de colocar em prática os conteúdos, “habilidades” e “práticas” aprendidos na licenciatura, para ser um campo de conhecimento. A compreensão da articulação entre as problemáticas vividas na sala de aula e na escola com a realidade social mais ampla; a origem das “teorias” e práticas pessoais e coletivas; são alguns dos aprendizados destacados pelos alunos ao final do componente curricular.

\* Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Sergipe (UFS). Professor no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

### Abstract:

The initial teacher training is challenged to develop a work which goes beyond the historical dissociation between theory and practice. Following this principle, the present work tried to understand the comprehension built up in two years of supervised teaching practice (practicum) with a group of geography students. The focus was to develop a praxis which causes changes not only on theoretical understandings, but in practices. To follow the results on their supervised teaching practice (practicum) conceptions changes we used the action research method. The data analysis showed that changes overcome a conception of supervised teaching practice (practicum) as a moment to “put in practice” concepts, skills and methodologies studied in university courses to come to be a real knowledge field. The comprehension of the links between school lived experiences and the school as a wider social reality; the origin of the theoretical and personal practices – individual and collective – are some of the detached learning aspects by the students at the end of the course.

### Palavras-chave:

estágio supervisionado, ensino, formação de professores, Geografia

### Key-Words:

supervised practice for teach, teaching, teacher practices, Geography

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de uma investigação realizada com quatorze (14) estudantes de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana cujo objetivo foi acompanhar, pelo período de dois anos, as mudanças e/ou permanências nas concepções de estágio desse grupo.

O contexto que nos moveu para esse trabalho foi o planejamento e desenvolvimento do referido componente curricular a partir de um trabalho que envolveu constantemente a investigação e a ação. Como orientadores de Estágio Supervisionado, considerávamos que essa prática possibilitaria o fortalecimento da nossa formação como professores pesquisadores que buscam desenvolver um trabalho em que teoria e prática façam parte de um mesmo processo, o de formar e o de estar se formando, o de aprender com o conhecimento já produzido (teorias) e o de estar criando outras leituras, outros conhecimentos. Esperamos contribuir para valorização da profissão docente e para a formação de futuros professores de Geografia mais autônomos<sup>2</sup>.

A realização do estágio se deu em dois espaços: *nas escolas* da rede pública de ensino e na *universidade*. Nas primeiras os estagiários desenvolviam várias atividades (observação, problematização, elaboração de hipóteses, aplicação de procedimentos de pesquisa qualitativa como entrevistas e questionários) que tinham como objetivo central o conhecimento desse espaço para além do visível (paisagem). Em outras palavras, o trabalho nas escolas visava a compreensão da cultura escolar na sua complexidade e contradições, suas singularidades, semelhanças, a *função* ou atividade para a qual foi criada, suas *relações estruturais* com as diversas hierarquias estatais.

Já na segunda, a universidade, era realizada discussões coletivas sobre as vivências nas escolas sob a nossa mediação. A pauta era construída a partir das problemáticas trazidas pelos estudantes e giravam em torno dos conteúdos geográficos, dos procedimentos e metodologia do ensino, do funcionamento geral das escolas, assim como da especificidade do ensino noturno, da cultura escolar, dentre outras. Exemplo: por que às 22 horas não havia mais nenhum professor e nem alunos no Colégio, quan-

do as aulas deveriam encerrar as 22h30min? Por que os professores não utilizam os mapas em suas aulas? Essas problemáticas eram discutidas e direcionavam novas leituras, proporcionando o aprofundamento da compreensão teórico-prática das mesmas.

O intuito foi que os estudantes construíssem a habilidade de problematizar e investigar o conhecimento já produzido acerca do que eles viam com interesse, inquietação ou estranheza, pois, “[...] é necessário que o estagiário aprenda a exercitar um olhar pedagógico e atento para entender o que há de estranho nas coisas comuns” (LIMA, 2008, p.9).

Com base nessa prática é que planejamos *conhecer como se desenvolveram as concepções dos estudantes sobre estágio supervisionado*. Embora saibamos que uma mudança de concepção pode não significar uma mudança de postura frente à prática, entendemos que sem a primeira é muito menos provável que a segunda ocorra.

Os estudos que estão embasando a presente discussão, e também embasaram nossas práticas, destacam a importância da pesquisa na formação inicial docente. Entre eles estão: Alarcão (1996), André (2006), Contreras (2002), Dickel (1998), Lima (2008), Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Ghedin (2006), Pereira e Zeichner (2002), dentre outros.

Em se tratando da concepção metodológica do trabalho desenvolvido optamos pelos fundamentos da pesquisa-ação pela sua inerente duplicidade: é ação pesquisada e também é investigação que visa uma nova ação sobre a realidade foco de estudo. Para isso, buscamos apoio na leitura feita por Car e Kemmis (apud LISITA et al, 2001, p. 113). Estes autores defendem a pesquisa ação como um autoquestionamento que empreendem os sujeitos de um determinado grupo (social, profissional, político etc.) com o objetivo de melhorar suas próprias práticas através de um maior e melhor entendimento das mesmas e das realidades das quais fazem parte. Era esse o nosso interesse maior: entender melhor o que e como estávamos orientando os futuros professores de Geografia a iniciarem suas interações intencionais com o conhecimento escolar, os alunos e a comunidade. O referido entendimento era primordial para re/orientar nossas ações.

O texto apresenta inicialmente breves considerações acerca da proposta do estágio como experi-

ência direcionada pela ação reflexiva ou investigativa. Nos itens seguintes analisa a percepção dos estudantes no início e no final do processo, comparando as permanências e ou mudanças conceituais sobre o estágio.

### 1. RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO-TEMPO PARA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Com as mudanças curriculares incentivadas pelas resoluções CNE/CP o 1 e 02/2002, houve a necessidade de se repensar o componente Estágio Supervisionado da Licenciatura em Geografia da UEMS. A proposta era ultrapassar a formação "3+1" e a separação entre teoria e prática.

Para superar a dicotomia teoria e prática, o estágio supervisionado deveria ser considerado uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis que permite aos professores em formação se aproximar da realidade escolar, questioná-la à luz das teorias estudadas e nela intervirem, transformando-a (PI-MENTA e LIMA, 2004).

Podemos afirmar que o estágio é teórico-prático porque as ações, nele projetadas e desenvolvidas, são guiadas ou iluminadas por teorias (científicas ou não; conscientes ou não), ao mesmo tempo em que seu espaço-tempo é rico de possibilidades para a produção de outras compreensões e leituras. O exercício de agir (observar, descrever e intervir no espaço campo de estágio) está impregnado de saberes, leituras com fundamentos diversos (geográficas, psicológicas, didáticas, políticas, sociais, experienciais e culturais). Essa característica confere ao estágio a denominação de campo de conhecimento teórico-prático, fundamental para a formação de atitudes investigativas no futuro professor.

Concordamos com Pérez Gómez (1999) que, se consideramos a prática e os problemas educativos como sendo de natureza complexa, singular e instável, precisamos investir num estágio supervisionado que proporcione aos futuros professores, (no nosso caso, de Geografia) contatos com múltiplas e variadas situações de aprendizagens tanto no espaço escolar, quanto no ambiente institucional de formação (universidade, centros, institutos). Entendemos que quanto mais cedo proporcionarmos o contato dos licenciandos com a realidade escolar,

mais cedo eles compreenderão a importância da reflexão coletiva e individual, do pensar criticamente sobre as ações e pensamentos, da autoavaliação e de avaliar o outro, a fim de compreenderem sua formação inicial mais conscientemente.

Vista dessa forma a experiência de estágio pode colaborar na construção de novas proposições para este componente curricular: O estágio não mais como momento de aplicação de teoria, mas de compreensão, reflexão e produção de conhecimentos; a pesquisa não mais como um exercício exclusivo dos bacharéis, mas também do futuro professor; e deste não mais como imitador acrítico das práticas de professores mais experientes ou, ainda, como selecionador de procedimentos já consagrados em outras realidades, mas como profissionais capazes de buscar e de construir suas próprias experiências nos diversos coletivos de formação dos quais farão parte.

### 2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AS CONCEPÇÕES INICIAIS DOS ESTUDANTES

No início do primeiro estágio os estudantes escreveram sobre o seguinte questionamento: O que você entende por Estágio Supervisionado? O mesmo questionamento foi feito no final do último estágio, dois anos depois. Inicialmente esses dados foram organizados em quadros, categorizados e em seguida analisados qualitativamente.

Os dados levantados na fase inicial do estágio permitiram identificar alguns aspectos importantes nas concepções de estágio dos estudantes. Um deles foi que o estágio é o momento de iniciaras vivências no ambiente escolar. Para dez (10) estudantes, o estágio representa o primeiro momento de contato com o espaço no/com (o) qual irão atuar quando formados, o que revelou um aspecto do perfil dos estagiários: ainda não haviam atuado na docência<sup>3</sup>. Era o início de um "contato mais direto e aprofundado do professor em formação com a escola", afirma o Estudante J.<sup>4</sup> Ou ainda, "primeiro contato [...] com a escola, com a sala de aula" (Estudante I).

Os sentidos desse contato inicial com a escola não é consenso entre os estudantes. Um deles justifica dizendo que "serve para adaptação ao local ao qual o profissional irá trabalhar" (Estudante V). Embora isso acabe, de fato, ocorrendo para uma boa

parcela dos estagiários, essa pareceu-nos ser uma visão de professor como objeto, sem nenhum poder de transformação. Nela, o professor é agente passivo de reprodução de conhecimentos e comportamentos estabelecidos no espaço escolar.

Outros estudantes falam de um sentido de maior abrangência para o estágio. Vejamos:

[Espaço] onde são feitas as análises sobre a escola enquanto universo de construção do conhecimento e também onde os graduandos têm um contato real com a prática de ensino (Estudante C).

[Momento] de conhecer o seu espaço de trabalho, possibilitando um contato direto com as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem como coordenadores, professores, estudantes (Estudante D).

[Momento] de entender a dinâmica da comunidade escolar, não abrangendo apenas o estudante, mas também os outros elementos do mundo escolar: direção, coordenação, auxiliares, etc. (Estudante L).

Para esses estudantes o estágio foi visto como espaço de aprendizagem para a docência que, por sua vez, contemplaria o domínio de conhecimentos mais gerais sobre a escola incluindo aí a comunidade na qual está inserida e os sujeitos nas suas diversas interações, inclusive de subordinação ou hierarquia funcional.

Consideramos um avanço essa percepção, pois sabemos que historicamente grande parte da classe de professores não se vê como sujeito ativo no espaço da comunidade escolar, mas apenas da sua sala de aula. Além disso, nossa proposta era a de um estágio dividido em quatro momentos de cem (100) horas que começava exatamente pelo estudo do espaço escolar como totalidade – administração, coordenação pedagógica, espaços físicos, localização, serviços, comunidade etc. Nessa perspectiva, a sala de aula é mais um espaço da escola onde o professor deve atuar e não o único. E isso já era pensado pelos estudantes como atividade que eles acreditavam fazer parte de Estágio e, portanto, do professor de Geografia.

A concepção de estágio como momento de aplicação da teoria na prática se destacava para quase metade dos estudantes. Os escritos de um deles sintetizam o pensamento desse grupo. Estágio “é a [...] atividade que o estudante da licenciatura deve exercer em alguma escola, a fim de pôr em prática os conteúdos aprendidos, com a supervisão de um professor” (Estudante J). Nessa concepção, o professor é um praticante e o estágio é, realmente, o momento de o futuro docente aplicar as técnicas e teorias

já qualificadas pela ciência como sendo exitosas em outros contextos escolares (PIMENTA e LIMA, 2004).

Nas falas desse grupo está implícito a concepção de sala de aula como o espaço de ação do estagiário. Os conteúdos aos quais se referem são aqueles específicos das diversas geografias que cursam na licenciatura – urbana, rural, da Bahia, Cartografia, dentre outras.

Os estudantes também destacaram o estágio como “laboratório de aprendizagens práticas” e como “lugar de exercitar habilidades docentes aprendidas na licenciatura”. Ambas as características enfatizam a prática (estágio) solta da teoria, a demonstrar que eles haviam incorporado uma concepção de professor como um executor passivo de ideias produzidas por outros, representativas de momentos e espaços diferentes. Contrapondo-nos a essa concepção, utilizamos as palavras de Pérez Gómez (1999, p.100) quando ressalta que são duas as razões que impedem o pensamento racional técnico de servir, por si só, como solução para os problemas educativos:

Em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino [...] é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios; em segundo lugar, porque não existe uma teoria única e objetiva, que permita uma identificação única de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

Mas as concepções iniciais dos estudantes não nos surpreenderam, pelo contrário. A nossa hipótese inicial era que a quase totalidade dos estudantes teria essa concepção de estágio, a de espaço da prática. Durante muito tempo essa foi a única compreensão de estágio, inclusive na universidade. Ainda hoje esse componente curricular é compreendido e desenvolvido exatamente dessa forma, como atividade de experimentação de técnicas e de aplicação de conteúdos aprendidos na universidade.

Com o desenvolvimento das atividades no estágio e as discussões sobre o estágio, como este seria conceituado pelos estudantes? O que haveria mudado desde o início de suas formações (influência de outros componentes curriculares como a Didática e Metodologias de Ensino, assim como as práticas), e mesmo em suas vivências pessoais e sociais, para que a concepção de estágio como pura

prática já não predominasse em seus pensamentos?

### 3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES AO FINAL DO PROCESSO.

Ao final dos quatro semestres de estágios foi perguntado novamente aos mesmos estudantes o que era estágio supervisionado. O objetivo era compreender se as concepções iniciais haviam sido repensadas, transformadas, ampliadas ou não. Nossa prática<sup>5</sup> havia mexido com suas concepções iniciais?

O contato inicial com o ambiente escolar, já enfatizado nos primeiros questionários, se revelou como um momento muito significativo para a maioria dos estagiários. Vejamos alguns excertos dos escritos de alguns deles:

[...] o estágio em forma de pesquisa serve para não só conhecermos a instituição escolar como um todo, pois o avanço escolar dos estudantes é influenciado por diversos fatores, e por isso devemos nos inquietar e questionar todos os atos e comportamentos que ocorrem neste ambiente (Estudante A).

[...] hoje considero o estágio/ pesquisa a concepção que permite ao estudante uma visão mais ampla do espaço escolar. [...] permite ao estudante inteirar-se da realidade social da escola, e, principalmente, leva-o a pensar e refletir sobre as diversas problemáticas do contexto escolar. Permite, portanto que o estudante desenvolva uma postura crítica frente ao cotidiano da escola. (Estudante S). É a disciplina que nos faz conhecer não só o ambiente em que iremos trabalhar, mas nos apresenta quase todo o funcionamento da escola, os espaços não aproveitados, a concepção de ensino da direção e coordenação. Nos mostra como, por vezes, seremos limitados no nosso trabalho por forças ou cargos maiores (Estudante C).

Embora não se perceba ainda um entendimento muito profundo da articulação entre sala de aula, escola e realidade social mais ampla, já é notório o estabelecimento de relações embrionárias entre esses espaços. Os estagiários destacaram:

- Que o avanço escolar dos estudantes é influenciado por diversos fatores que ultrapassam a dimensão da escola;
- Que o estágio permite inteirar-se da/ com a realidade social da escola;
- Que nossas ações e práticas sofrem influência de forças ou cargos maiores;

Em síntese, os estagiários registram compreensões que indicam suas preocupações com problemáticas sociais, com forças hegemônicas que

estão presentes e que influenciam em suas práticas de ensino já no estágio.

Gonçalves e Gonçalves (1998) chamam de “compromisso social do ensino” a preocupação com a formação de docentes comprometida com os processos sociais, culturais e éticos. Para eles, não podemos ter uma prática docente de formação

[...] deslocada da realidade loco-regional. Parece-nos uma preocupação realmente importante, se considerarmos a necessidade, como formadores de professores, às peculiaridades históricas, sociais, culturais, ético-políticas e ecológicas do ambiente onde a aprendizagem ocorre. As condições, certamente, serão diferentes se a aprendizagem estiver ocorrendo em contextos físicos, sociais, econômicos, culturais e ecológicos distintos (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 120).

Zeichner (2002, p.67) vai ainda mais além. Ao responder a críticas sobre a inadequação de incentivar seus estudantes a refletirem sobre as dimensões sociais e políticas da profissão docente, ele defende que “os formadores de professores estão moralmente obrigados não apenas a prestar atenção em assuntos sociais e políticos na formação docente, mas a tornar esses assuntos preocupações centrais no currículo dos cursos de formação de professores desde o início”.

Uma das estudantes ressaltou que “O contexto em que vivemos hoje com todas as políticas educacionais requer práticas que problematizem o contexto escolar, os sujeitos envolvidos, a comunidade em que está inserida, enfim procure entender a prática educativa a partir de fatores internos e externos”. Embora não esteja claramente explícito, é possível compreender que ela relaciona “todas as políticas educacionais” com os fatores externos e internos que influenciam nas práticas educativas realizadas na escola. E para o entendimento e enfrentamento da situação propõe o desenvolvimento de práticas que problematizem, que investiguem os diversos agentes e contextos contribuem para que o ensino público se encontre na situação atual.

A concepção de estágio como momento de aplicação da teoria na prática foi redimensionada, como podemos perceber nos textos a seguir: “Antes de iniciar o meu período de estágio supervisionado, achava que esse era um momento de colocar em prática o que aprendíamos nas aulas durante o curso para que pudéssemos ser avaliados e assim estar ap-

tos para trabalhar na área. Porém, hoje, diante desse período de aprendizagem, percebo que o estágio é um momento de aprender, refletir sobre o que estudamos e sobre o que vivenciamos no dia-a-dia da sala de aula e construir novas propostas para serem trabalhadas no processo educacional” (Estudante T). Também o Estudante D define o estágio como “um componente curricular [...] no qual são apreendidos os conhecimentos teórico-práticos necessários para o exercício da docência, além de nos permitir conhecer a realidade escolar como é de fato”. Já para o Estudante I “O estágio supervisionado como é desenvolvido atualmente [...] é um espaço precioso de discussão e de amadurecimento sobre prática e teoria [...]. Este espaço, para o nosso caso, fez cair teorias e práticas decadentes e incoerentes com a contemporaneidade, (re) elaborando outras”.

São vários os elementos que identificam uma perspectiva de estágio mais articulada com os pressupostos ensinados: articulação entre prática e teoria, estágio como espaço de discussão, de aprendizagem de conhecimentos diversos, de questionamento de teorias e de amadurecimento para a docência.

Enfim, acreditamos que conseguimos despertar nossos estudantes para a construção de uma postura inicial mais reflexiva de ser professor, a partir da qual eles poderão construir saberes e fazeres menos engessados e, portanto, mais dinâmicos e históricos, assim como o é a própria produção do conhecimento.

O estágio como momento de definir a continuidade ou não da profissão também apareceu nas concepções de alguns estudantes. É durante o estágio que realmente se identificam ou não com a docência, como demonstra o Estudante C: A minha concepção hoje de Estágio Supervisionado é de disciplina base para a licenciatura. É a disciplina que nos leva a afirmar ou negar nosso papel de futuros professores. Em outro momento ressaltou que o estágio

[...] Nos mostra como pode ou como deve ser nosso relacionamento com os Estudantes, mas acima de tudo, nos mostra a nós mesmos. Essa disciplina nos leva para dentro de nós mesmos, em vários momentos de reflexões de como fui, quando estudante, de como devo me comportar, de como posso me deixar levar ou não pela desistência das pessoas em lutar pelo seu pequeno espaço educacional, ou social.

Para essa estudante, o estágio foi o início de um processo de construção de uma identidade do-

cente: de (re)definição de posturas e conceitos, de reflexão sobre sua trajetória educacional como aluna e de decisão sobre o tipo de professora de Geografia que pretende ser. No seu texto já se pode perceber dilemas que envolvem posicionamentos políticos frente à futura profissão: “posso ou não me deixar levar pela desistência das pessoas em lutar por uma educação pública de melhor qualidade?”. É como se ela já estivesse a refletir: “vou me deixar cooptar pela cultura dominante na maioria das escolas de que “nada vai mudar mesmo”. Ou vou lutar para a construção de um espaço social mais digno através da prática de um ensino de geografia revelador das desigualdades e contradições sociais?”

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que indicam as mudanças de concepções dos estudantes sobre estágio supervisionado? Ou antes: quais foram as mudanças nas suas concepções de estágio? A análise e busca de compreensão das mudanças nas concepções de estágio dos estudantes participantes da presente investigação nos proporcionaram alguns indicativos que merecem ser aqui explicitados. Não que esses aprendizados possam ser interpretados como verdades generalizáveis, mas podem ser acrescentados às leituras que já vêm sendo feitas sobre a perspectiva de formação de um docente de geografia melhor preparado para os desafios de ensinar geografia no sistema público brasileiro, repleto de problemas de todas as origens: sociais, éticos, econômicos, pedagógicos etc.

O desenvolvimento de uma prática de estágio baseada na pesquisa permitiu aos estudantes questionarem suas antigas concepções de estágio, o que serviu de incentivo para o redimensionamento das mesmas. O ato de estar na escola observando, ajudando a planejar e a desenvolver aulas de geografia, participando das diversas atividades curriculares promovidas pela escola no período de estágio (reuniões pedagógicas, semana de planejamento, reunião de pais e professores, projetos culturais), acompanhadas das reflexões individuais e coletivas acerca dessas vivências e de leituras que fortaleciam e aprofundavam o entendimento das mesmas, foi fundamental para a formação de outro entendimento de estágio e, conseqüentemente, de ser professor.

Visto inicialmente, pela maioria dos estudantes, como o momento de colocar em prática os conteúdos, “habilidades” e “práticas” (entenda-se como técnicas) aprendidas na licenciatura, o estágio passou a ter outro entendimento, ao final dos quatro semestres. Aí eles passaram a ressaltar elementos indicativos de uma prática que nega e confirma teorias, mas que também pode produzir outras. Começaram a compreender porque agiam de determinada forma frente às dificuldades encontradas na sala de aula e na comunidade escolar como um todo. Ou seja, começaram a se compreender como pessoas e estagiários, futuros docentes, construídos num processo sócio-cultural e político, cujas forças e defesas estão presentes em cada um deles, mesmo que inicialmente não tivessem consciência dessa presença. Por essas percepções defendemos, com mais propriedade ainda, a orientação dos estágios de geografia articulados à reflexão e à pesquisa, a uma prática associada à teoria, entendendo que esse é um caminho possível nas licenciaturas e quiçá na prática docente desses futuros professores.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996;
- ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. Campinas, SP: 2006;
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. A.; FIORENTINI, D. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- GONÇALVES, T. O; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. A.; FIORENTINI, D. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- LIMA, M. do Socorro L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.
- LISITA, V. et al. *Formação de professores e pesquisa: uma relação possível?* Goiânia: Alternativa, 2001
- PEREIRA, Júlio E. D; ZEICHNER K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1999.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Mª Socorro L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ZEICHNER K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio E. D; ZEICHNER K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

#### Notas de Fim:

- 1- Resultados parciais da pesquisa foram publicados nos anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG) realizado em 2011, Goiânia.
- 2- Autonomia com o sentido desenvolvido por Contreras (2002) que critica sua concepção como mera defesa contra a invasão de outros profissionais (médicos, advogados, enfermeiros etc.) e até de leigos e defende-a como postura embasada em três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.
- 3- Na universidade em que trabalhamos é muito comum, embora esteja diminuindo nos últimos anos, os licenciandos já desenvolverem a profissão docente antes de concluírem a graduação. Em geral isso ocorre através de um contrato provisório pelo qual é paga uma bolsa. Para mais conhecimento sobre esse tipo de relação de trabalho ver [www.portaldoservidorpublico/ba.gov.br](http://www.portaldoservidorpublico/ba.gov.br).
- 4- Os estudantes estão identificados pela primeira letra do primeiro nome.

5- Sempre entendida como espaço de ação refletida e de produção de conhecimentos sobre a docência.

---

**Correspondência dos autores:**

*Maria Cleonice Barbosa Braga*  
e-mail: nicebraga08@gmail.com

*Francisco de Assis dos Santos*  
e-mail: icosantacruz@yahoo.com.br

---

Artigo recebido em: 02/05/2015

Aceito para publicação em: 30/12/2015

---