



## **A CENTRALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAP-UERJ**

**Vinicius da Silva de Moraes**

**vinnygnaisse@gmail.com**

**Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAP/UERJ**

### **Introdução**

Muito se tem discutido sobre o processo de formação de professores no Brasil a partir de diferentes prismas e experiências, fato esse que proporciona uma troca maior sobre as mais diversas táticas que envolvem a construção de valores e atitudes do magistério. Destacamos, nesse contexto, as contribuições de Vesentini (2010), Anselmo (2010) e Diniz (2010), que sublinham as dificuldades enfrentadas nas últimas décadas, especialmente no tocante à subvalorização da habilitação para o magistério e as políticas nacionais que interferem no processo de formação de professores, além de vislumbrarem possibilidades dentro desse percurso.

Também podemos destacar que parte da produção ou se trata diretamente ou permeia uma problematização do papel do estágio supervisionado na formação da profissionalidade do professor. Seguindo essa linha, salta aos olhos contribuições como a de Oliveira (2010), Buriolla (2001) e Pimentel e Pontuschka (2014, 2015) que afirmam a importância de termos um olhar mais atencioso aos campos de estágio supervisionado.

Mesmo frente ao status de relevância do magistério, considerada estratégica por incidir no condicionamento das oportunidades de desenvolvimento socioeconômico, observamos, de um modo geral, a falta de êxito histórico dos cursos de formação docente que muitas das vezes acaba reforçando estereótipos ao invés de quebra-los. Porém, podemos indicar que existem experiências diferenciadas nesse processo e a partir dessas práticas de formação diferenciada que se torna pertinente a reflexão aqui proposta.

O presente artigo tem como objetivo geral problematizar, a partir de experiência pessoal no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, conhecido como CAP-UERJ, alguns dos limites e das potencialidades que cercam a formação de professores, mais especificamente do Estágio Supervisionado em Geografia enquanto componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

### **A importância do Estágio Supervisionado**

Um processo de formação de professores com maior autonomia dentro de sua profissionalidade, em nosso entendimento, deve passar pela conscientização de que, nós professores em sala de aula, estamos lidando com três grandes dimensões que, em linha geral, se mostram como grandes desafios dentro do magistério.



Uma primeira dimensão seria a do nosso saber de referência e todo seu arcabouço teórico-metodológico. Essa dimensão se mostra um desafio na medida em que, levando em consideração todas as dificuldades do exercício do magistério e a produção acelerada do conhecimento, acompanhar a produção bibliográfica dos autores de referência, por exemplo, requer um tempo que muitas das vezes nós professores não temos disponível.

A segunda dimensão se refere ao currículo escolar; nela existem conteúdos que ou não temos contato ao longo da graduação ou esse contato se deu de forma indireta, fato esse que pode ser considerado um desafio, já que somos obrigados a também ter domínio dos mais diversos temas presentes de forma até mesmo tradicional em nossos currículos da Educação Básica.

A terceira e última dimensão que estamos inseridos enquanto docentes é a das Ciências da Educação. Isso nos faz pensar que não basta o domínio de conteúdos, temas e de todo arcabouço teórico-metodológico do saber de referência e do currículo escolar para alcançarmos nossos objetivos no processo de ensino-aprendizagem<sup>1</sup>. Ou seja, é necessário, também, o domínio das contribuições dadas pela Sociologia, Psicologia e a História da Educação, bem como da Pedagogia e da Didática.

O Estágio Supervisionado, por propiciar o vínculo entre universidade e escola na formação de professores, pode ser entendido como um meio pertinente para a construção de valores e comportamentos que refletem essas três dimensões citadas. Assim:

Nos processos de formação docente, aprendemos entre o chão da escola e o da universidade, que as parcerias fortes com a escola são uma importante articulação que o estágio pode fomentar, especialmente quando a formação de professores ocorre na perspectiva de conformação entre os formadores universitários e os docentes de estabelecimentos que acolhem os estagiários<sup>2</sup>.

A centralidade do Estágio Supervisionado, seguindo análise de Pimentel e Pontuschka, reside na experimentação da profissionalidade do magistério, da “amplitude do saber e do saber-fazer dos professores, envolvendo os aspectos morais, éticos e políticos peculiares ao seu trabalho”<sup>3</sup>. O que vale somar que, para uma maior valorização da profissão, o desenvolvimento das dimensões do saber e do saber-fazer considerado fundamental é essencial para recuperarmos a autonomia profissional dos licenciandos.

A proximidade propiciada pelo Estágio Supervisionado entre professores regentes da Educação Básica e estagiários do curso de licenciatura revela importantes investimentos intelectuais e técnicos na apreensão do *habitus* do magistério<sup>4</sup>. O aprendizado e vivência desse *habitus* profissional não se restringe ao trato e desempenho no processo de ensino-aprendizagem, mas também abarca o aprendizado de valores, intenções e posicionamento por parte dos estagiários<sup>5</sup>.

Apoiados em estudos sobre profissionalidade, Contreras (2002) considera a existência de três dimensões necessárias para o desenvolvimento da profissionalidade, todas presentes

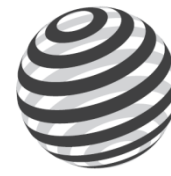
<sup>1</sup> Vale salientar que além de ter o domínio de conteúdos – o saber de referência, dos conteúdos tradicionais e do arcabouço teórico-metodológico das Ciências da Educação – é mister que o professor saiba desenvolver a habilidade de usá-los como meios intelectuais para desvendar e compreender a realidade do mundo, inserindo sentido e significado ao processo de ensino-aprendizagem (Pontuschka, Paganelli, Cacete, 2009). Conforme os conteúdos deixam de ser o fim da aprendizagem, eles passam a ser meios de construção de uma leitura de mundo articulada organizada e crítica.

<sup>2</sup> Aroeira, 2014, 114.

<sup>3</sup> Pimentel e Pontuschka, 2014, p. 70.

<sup>4</sup> Bourdieu, 1983, 2005a.

<sup>5</sup> Contreras, 2002.



de forma interdependente; *obrigação moral*, seguida do *compromisso com a comunidade e por fim a competência profissional*.

Essas três dimensões podem ser compreendidas, de modo sintético, a partir da ideia de que:

(...) obrigação moral – atividade docente, o(a) professor(a) tem um compromisso com o desenvolvimento pessoal de seus alunos, que vai além dos saberes do conteúdo que trabalha. (...) Uma segunda dimensão é o compromisso com a comunidade – o autor [CONTRERAS, 2002] destaca que a prática profissional impõe responsabilidade pessoal aos professores (...). A terceira dimensão da profissionalidade refere-se à competência profissional. Para o autor, a competência profissional precisa ser coerente com a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade<sup>6</sup>.

Nesse sentido, no tocante às práticas educativas, o *habitus* profissional apreendido pelos estagiários passa por princípios e valores que não podem ser meramente transmitidos de forma efetiva por meio dos ensinamentos teórico-conceituais e técnicas promovidas pela academia, mas que só podem ser construídos mediante a observação e problematização da *práxis* profissional.

Esse *habitus* exerce influencia decisiva na construção da identidade profissional dos professores, sugerindo a assimilação de técnicas, atitudes, crenças e posturas que socialmente se espera do grupo profissional que fazemos parte. Destacamos e valorizamos, nessa linha de raciocínio, os professores da rede básica, por serem fundamentais na demonstração e transmissão desse sistema de disposições aos licenciandos<sup>7</sup>.

De modo geral, o Estágio Supervisionado permite constatar, por parte dos licenciandos, determinadas condutas esperadas pelos professores da rede básica. Pimentel e Pontuschka (2015) resume tais condutas em frentes relacionadas às práticas didáticas: orientar, demonstrar e colocar-se à disposição dos estagiários. Essas condutas concorrem a favor da ideia de que ao

(...) concebermos o conhecimento profissional em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não problemática a problemas instrumentais, veremos o ensino prático, em sua totalidade, como uma forma de treinamento técnico<sup>8</sup>.

Nesse contexto, orientar, demonstrar e disponibilizar atenção aos licenciandos quebra a ideia de uma formação de professores como percurso de mera assimilação e reprodução tradicional de táticas e métodos.

Esse componente meramente técnico, essa forma de percepção da formação de professores, nos leva a pensar no distanciamento de processos interativos que privilegiem a reflexão “reforçando a profissionalização como um processo de imitação”<sup>9</sup>. Como modelo de formação, pensar na formação de professores apenas pela conduta da transmissão exclusivamente técnica da profissão traz prejuízos e, por tal motivo, o Estágio Supervisionado merece maior atenção não somente no tocante à demonstração, mas sim, e também, à orientação e trocas entre professores da rede básica e licenciandos.

<sup>6</sup> Pimentel e Pontuschka, *op cit.*, pp. 75-76 *et seq.*

<sup>7</sup> Bourdieu, 2005b.

<sup>8</sup> Schön 2000, p. 41, *apud* Pimental e Potuschka, 2015.

<sup>9</sup> Pimentel e Pontuschka, 2015, p. 52.



É imperativo, assim, que se busque redimensionar o papel dos professores que supervisionam/orientam licenciandos em seus processos formativos, já que, se desejamos formar professores no horizonte da autonomia docente<sup>10</sup>, é imperativo que se exija uma “formação apoiada em uma reflexividade qualificada, com posturas e encaminhamentos a serem pensados conjuntamente pelos sujeitos envolvidos no estágio”<sup>11</sup>. Aqui reside a centralidade e o potencial do Estágio Supervisionado, ou seja, a capacidade de apontar um horizonte mais adequado na formação de professores.

### **Um pouco sobre os Colégios de Aplicação no Brasil**

Dentro do contexto do ensino brasileiro, os Colégios de Aplicação existentes, nas mais diversas realidades, se apresentam, desde sua origem, como uma frente de importante inovação, servindo de laboratório para uma gama significativa de licenciandos no país.

Funcionam como instituições experimentais na medida que neles os alunos de licenciatura podem aproveitar o ambiente para expandir a criatividade, fato que possibilita tais instituições serem propícias para a circulação de novas ideias, metodologias e práticas em sala de aula.

Os ambientes que os Colégios de Aplicação preconizam servem também de incubadora de uma multiplicidade de pesquisas que inserem professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior do mesmo modo em que estudantes desses níveis de ensino são envolvidos. Essas interações entre professores e alunos alocados em diferentes situações no processo de ensino-aprendizagem geram um caráter diferenciado dentro da rede de ensino. Assim, os Colégios de Aplicação não podem ser caracterizados como instituições onde o conhecimento é apenas reproduzido, mas sim locais onde o conhecimento é, também, produzido.

Cabe destacar que os Colégios de Aplicação, por estarem em diferentes realidades, apresentam diferenças entre si, mas fato é que neles temos bons exemplos de autonomia em dimensões variadas (currículo, estrutura organizacional, modelo de carreira docente, entre outras). Fruto de ideias e educadores que vislumbravam semear um modelo inovador de dentro do Educação nacional, como exemplo Anísio Teixeira, os Colégios de Aplicação surgem em um contexto de preocupação com a formação dos professores do país<sup>12</sup>.

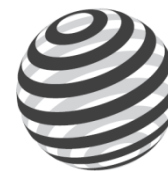
Ao investigar a origem, os objetivos e em que contexto surge as ideias para a implantação de Colégios de Aplicação, Frangella nos fornece um panorama geral importante de ser aqui resgatado. Segundo a autora:

O contexto educacional brasileiro na década de 40 se constrói sobre pilares marcadamente elitistas onde a preocupação maior centrava-se mais na instrução que na formação. Alvejado por críticas ao seu dualismo, diferenciando a educação da elite do restante da população, vivencia-se uma efervescência nas discussões em torno da educação básica que desencadeia um processo de reorganização do ensino pontuado por seguidos decretos-lei (1942 a 1946) abordando diferentes segmentos dessa educação, caracterizando-se pela

<sup>10</sup> Como observamos em diversas propostas de teóricos da Educação, como, por exemplo, Petroni e Souza (2009), Martínez Pérez (2012) e Campos (2013).

<sup>11</sup> Pimentel e Pontuschka, *op cit.*, p. 57 *et seq.*

<sup>12</sup> Frangella, 2000.



abertura do sistema educacional possibilitando o acesso dos até então excluídos da escola. Assim, a preocupação com a formação docente torna-se também questão central nos debates em curso a medida que a realidade de trabalho apresenta-se sob nova forma<sup>13</sup>.

É nessa década, em meio essa efervescência supracitada, que se iniciam os primeiros estudos para a construção dos Colégios de Aplicação. Bem verdade que a preocupação com a formação de professores já havia se iniciado com o surgimento da primeira Universidade segundo regime universitário no Brasil; a Universidade de São Paulo, em 1934, já apresentava essa preocupação, mas é ao longo da década de 1940 que se observou maior empenho em direção aos Colégios de Aplicação.

Vislumbrando uma formação sólida dos futuros professores, estudos para a criação de um colégio de demonstração (designação inicial dos Colégios de Aplicação) foram iniciados na década em questão por meio de investimentos intelectuais de personagens como Luiz Alves de Mattos, Gustavo Capanema, Lourenço Filho e Álvaro Neiva<sup>14</sup>.

Nesse pano de fundo que a ideia de colégio de demonstração dá origem aos Colégios de Aplicação, “escolas de ensino fundamental e médio ligadas às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (...) como campo de estágio curricular para os cursos de licenciatura”<sup>15</sup>. O objetivo da criação dos Colégios de Aplicação aponta para uma melhoria na formação profissional para atuação docente, para o processo de formação continuada de professores, via cursos por exemplo, e uma melhor articulação entre licenciatura (Universidade) e Escolas.

A origem responde aos objetivos dos Colégios de Aplicação; é desde sua gênese em 1948 na Faculdade Nacional de Filosofia, que esses colégios assumem posição referencial na formação docente atrelada à cadeira de Didática, servindo de suporte técnico as propostas ali desenvolvidas.

Essa posição referencial remete aos aspectos típicos dos Colégios de Aplicação que merecem destaque e resumidos: em primeiro lugar são nesses ambientes que temos construção de conhecimento, onde professor e licenciandos produzem, de fato, conhecimento; o segundo aspecto é a articulação entre as três dimensões em que o professor está inserido – saber de referência, conteúdos escolares enraizados nos currículos e as Ciências da Educação, importantes de serem consideradas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Esse aspecto aponta para a possibilidade do licenciando colocar em prática seu conhecimento adquirido sem ficar restrito a parte teórica e refletindo sobre o saber de referência, os conteúdos curriculares tradicionais e as disciplinas das Ciências da Educação; o terceiro aspecto relacionado aos Colégios de Aplicação que chama atenção é a possibilidade do licenciando apreender com os diferentes níveis de ensino, entendendo que há fortes diferenças entre a *práxis* do Ensino Superior e Ensino Básico, considerando inclusive a diversidade existente dentro do próprio Ensino Básico (Ensino Fundamental e Médio); o quarto e último aspecto que merece reconhecimento é a inovação com ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino-aprendizagem de conteúdos e valores que podem trazer, inclusive, benefícios para organização curricular da estrutura de ensino tanto das escolas quanto das universidades.

### **Um pouco sobre o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveria – CAp-UERJ**

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 1.

<sup>14</sup> *Idem*.

<sup>15</sup> Oliveira, 2011.



O CAp-UERJ surge a partir de desdobramentos do Decreto Lei 9.053 de 12 de março de 1946, instrumento legal que delibera a obrigação de todas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de universidades públicas em organizar um Colégio de Aplicação. Desdobramentos esses se referem aos debates no interior da então Universidade do Distrito Federal que, onze anos após o Decreto-Lei, em 1957, cria seu Ginásio de Aplicação. Apenas mais tarde, em homenagem ao seu primeiro diretor e fundador do Ginásio e depois da implantação dos cursos equivalentes ao atual ensino médio, a escola passa a receber o nome de Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira<sup>16</sup>.

O CAp-UERJ inicia suas atividades com poucas turmas, apenas uma de cada série e, desde sua origem, é nítido o caráter e a valorização humanística, marca essa que permanece em sua estrutura até a data presente.

Depois de dez anos de funcionamento, o CAp-UERJ foi desvinculado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fato que imputou maior autonomia para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão típicas de seu ambiente.

A relativa autonomia não modificou os objetivos que eram origem ao colégio. O mesmo ato executivo confirma o CAp/UERJ como “unidade de experimentação e aperfeiçoamento metodológico e didático do ensino de nível médio”, além de “centro de treinamento dos alunos da Faculdade de Educação”. O rompimento dos laços foi apenas administrativo e respondeu a novas injunções e necessidades político-administrativas. Ao contrário, a responsabilidade do CAp/UERJ na integração acadêmico-metodológica entre os ensinamentos fundamental, médio e superior tendeu, com o tempo, a se aprofundar<sup>17</sup>.

Já na década de 1970 afirma-se o horário integral, aprofundando as mais diversas possibilidades para consolidação tanto de projetos das mais diversas áreas do conhecimento quanto projetos renovadores e integradores.

Uma outra característica fundamental da estrutura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é o espírito acadêmico que permeia as mais diversas dinâmicas escolares. A busca pela excelência entre do corpo docente norteia as atividades de tal modo que envolve mentes discentes dos diferentes níveis de ensino presentes no ambiente. O ingresso para o corpo docente, inclusive, se faz dentro de uma carreira universitária, fato esse que fundamenta o espírito acadêmico do CAp-UERJ. Os concursos públicos passam a ser introduzidos na década de 1980, consolidando o perfil acadêmico do mesmo.

A mudança de nomenclatura, de Colégio de Aplicação para Instituto de Aplicação se deu em 1998, fato viabilizado pelo valor acadêmico da unidade da UERJ e também pela consideração, naquele momento, dos recursos físicos existentes. Porém, é bem verdade que ele ainda é conhecido como CAp-UERJ muito por conta dele ser uma unidade externa ao campus Maracanã.

Esse *status*, de Instituto, faz com que essa unidade de ensino-aprendizado se consolide não apenas como um colégio, já que nele são formadas pessoas de realidades sociais discrepantes e que, inclusive, tem forte índice de aprovação em instrumentos de avaliação externos<sup>18</sup>, mas também como um ambiente que só existe como campo de estágio. O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é ao mesmo tempo um colégio, que

<sup>16</sup> Projeto Político-Pedagógico, 2013.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 5-6.

<sup>18</sup> No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, o Instituto apresenta expressivo desempenho e índice de aprovação em diversas universidades.



segue toda uma estrutura organizacional de base legal, e um ambiente de pesquisa e extensão voltada à prática de ensino.

## **A estrutura do Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

O que estamos chamando de Estágio Supervisionado em Geografia – ESG – na verdade é um conjunto de disciplinas pelas quais os licenciandos devem cumprir no intuito de satisfazer a carga horária obrigatória para aquisição da habilitação. Ao longo dessas disciplinas os alunos apreendem conteúdos próprios das ciências da Educação (como Filosofia, Sociologia, Psicologia da Educação e Didática), problematizam e experimentam na prática toda uma base teórico-conceitual e metodológica do saber de referência<sup>19</sup> e entram em contato com uma gama de conteúdos tradicionais do currículo escolar.

Nesse contexto, os licenciandos precisam realizar a disciplina de Didática, que é conhecida como Estágio Zero. Momento esse que é voltado para a produção de um diagnóstico de uma escola a escolha do licenciando, para que ele possa ir na mesma colher alguns dados e realizar uma espécie visão geográfica do ambiente escolar. Essas informações, principalmente o método de diagnóstico, são problematizadas em aulas regulares no campus Maracanã a fim de exercitar uma visão do ambiente escolar diferente da época em que os licenciandos eram alunos.

Dando seguimento, os licenciandos, após esse primeiro momento de problematização da visão do ambiente escolar, iniciam a trajetória nas disciplinas de Estágio, sendo obrigatório o cumprimento de cinco etapas, os ESG I, II, III, IV e V. No Estágio I e V, os alunos desenvolvem debates pertencentes ao ensino de Geografia com os professores do Departamento de Geografia da UERJ, enquanto que os Estágios II, III e IV são ministrados por professores da Universidade que atuam no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira<sup>20</sup>.

Partindo de experiência pessoal, partimos para uma apresentação mais direta dos ESG que são de responsabilidade da equipe de Geografia do CAP-UERJ. Sendo assim, durante o ESG II os licenciandos devem cumprir uma carga horária de observações nas diversas turmas do CAP-UERJ e outra carga horária em uma turma fixa, para que ele possa ter contato mais estreito com um professor ou com uma forma didática que ele se interesse mais, adquirindo *habitus* e *práxis* docente.

Já no ESG III os licenciandos, além de realizarem observações em diferentes turmas e escolherem uma turma fixa para maior aprofundamento das percepções da sala de aula, precisam produzir o que chamamos de coparticipação, ou seja, uma atividade que eles irão pensar, junto com os professores regentes das turmas fixas escolhidas, e que deverá ser colocada em prática por eles, com supervisão do professor<sup>21</sup>.

O ESG IV geralmente é o que causa maior aflição e preocupação por parte dos licenciandos, já que é o momento em que eles são obrigados a planejar, com apoio do professor regente de uma turma fixa e do professor do ESG, uma regência, uma prova-aula. Após observar uma carga horária especificamente em uma turma, entendendo parte das dinâmicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e do relacionamento entre professor e alunos, os licenciandos mudam de papel com os professores em pelo menos duas aulas. Os professores regentes passam a ser avaliadores e desenvolvem uma análise da regência do licenciando por meio de aspectos previamente esclarecidos pelos estagiários e, também, via percepção subjetiva daquilo que se entende como postura docente.

<sup>19</sup> Lopes, 1999a, 1999b.

<sup>20</sup> É importante frisar que essa troca, de debates com professores do Departamento de Geografia e do CAP-UERJ, traz benefícios teóricos e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do processo de formação de professores.

<sup>21</sup> Essas atividades variam desde exercícios de revisão até atividades em trabalho de campo.



## Considerações finais

De tudo exparto no presente texto, podemos concluir que o processo de formação de professores, no horizonte do ESG centrado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, aponta para uma outra potencialidade importante de ser destacada. O contato entre os professores do Instituto, estagiários licenciandos da graduação e os alunos é rico e constrói um ambiente onde todos os participantes dessa construção saem ganhando.

Seguindo mesma conclusão apontada Oliveira, o CAP-UERJ, por ter como função-chave ser um espaço de experimentação para os alunos universitários, se refaz constantemente como um ambiente privilegiado, “o que, por si só, já apresenta vantagens a todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem”<sup>22</sup>.

Os professores ganham por entrar em contato com possíveis inovações elaboradas pelos diversos estagiários que circulam nas salas de aula, tecendo considerações em fichas de observação<sup>23</sup> e comentando e trocando ideias. O momento do planejamento das regências (prova-aula) é um momento rico na medida em que propostas de trabalho diferenciadas acabam surgindo e ventilando até mesmo outros colegas de equipe.

Os alunos também ganham ao passo em que eles acabam se identificando, em muitos casos, com os licenciandos. As propostas de coparticipação, por exemplo, levam aos alunos metodologias que fogem do tradicional, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e ressaltando outros pontos de vista e formas de saber.

Licenciandos se beneficiam pois eles são inseridos em um ambiente escolar da rede básica da Educação, porém com grandes particularidades. Em linha geral, essas particularidades se resumem no fato do CAP-UERJ ser uma escola da rede básica da Educação mas com investimentos diferenciados dentro da rede. Em outras palavras, o CAP-UERJ faz parte de pasta diferente do restante da rede, fato esse que imputa ao Instituto uma melhor condição de financiamento. Nesse sentido, “a própria infraestrutura do colégio e a disponibilidade de seus professores constituem um ambiente ímpar para um acompanhamento efetivamente participativo e contínuo das atividades escolares”<sup>24</sup>.

Por fim, frente ao contexto que o setor da Educação vive no Brasil, não poderíamos deixar de citar que, todo o percurso pelo Estágio Supervisionado, toda capacidade de inovação e produção de conhecimento no CAP-UERJ e, em geral, a formação de professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro não têm seguido o descrito do presente texto. Os ataques ao setor, as propostas políticas que caminham a toque de caixa sem participação dos que efetivamente estão nas salas de aula, a “falta de verba” para financiamento e até mesmo custeio da Universidade, juntamente com a redução de repasse, gerando salários atrasados e forçando toda comunidade da UERJ a entrar em diversas greves nos últimos anos são fatores que vêm limitando a formação de professores.

## Referências Bibliográficas

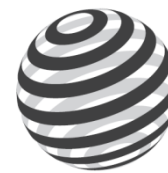
ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. A formação do professor de Geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA,

<sup>22</sup> Oliveira, 2010, p. 283.

<sup>23</sup> As fichas de observação são instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores das disciplinas de ESG ofertadas pelos professores do CAP-UERJ no intuito de orientar a forma como são feitas as observações. Nelas os licenciandos devem indicar em cada aula o tema, o objetivo, a metodologia utilizada e tecer algumas considerações a respeito da experiência no ambiente de sala de aula.

<sup>24</sup> *Idem*.





- Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 247-254.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- \_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In.: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2005a. P. 39-72.
- \_\_\_\_\_. **Razões prática**: sobre a teoria da ação. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2005b.
- BURIOLLA, Marta A. F. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ, Maria do Socorro. Ouvindo outras narrativas, criando saberes... um novo processo de formação. In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 288-293.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. **Anais do 1º Congresso Brasileiro de História da Educação**. Campinas 2000.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Universidade e escola: o diálogo entre saberes diversos. In: **Seminário de Extensão do CCS – uma reflexão sobre extensão**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999b.
- MARTÍNEZ PÉREZ, Leonardo Fabio. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. A prática de ensino de Geografia na UERJ: uma proposta alternativa de formação de professores? In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 275-286.
- OLIVEIRA, Daniela Motta de. O papel dos Colégios de Aplicação na formação de professores. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 13, n.1, jan./jun. 2011.
- PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, v. 9, n° 27, p. 351-361 mai/ago. 2009.
- PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-112.
- PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O papel dos professores da Educação Básica na formação inicial de alunos da Licenciatura em Geografia em períodos de estágio curricular. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (orgs.). **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 49-64.



PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Rio de Janeiro, 2013.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 235-240.