

## UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE DOCÊNCIA ORIENTADA COMO UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA GEOGRAFIA

**A reflection on the teaching practice oriented as a professional experience in  
geography**

Vanessa Manfio

Pesquisadora do Núcleo de Estudos Agrários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
[nessamanfio@gmail.com](mailto:nessamanfio@gmail.com)

**Recebido: 04/01/2019**

**Aceito: 10/12/2019**

**RESUMO:** A formação de um professor é um processo que envolve uma longa caminhada, partindo das experiências vividas e das compartilhadas, do estudo acadêmico e diário e da prática docente. Ela é de fundamental importância para a construção das habilidades pedagógicas, superar dificuldades e para segurança do futuro profissional. Estas práticas precisam ocorrer no contexto de formação do professor, principalmente pela participação de estágios, obrigatórios e espontâneos, não somente nas escolas, mas nas universidades, já que muitos pós-graduados seguiram a docência universitária. Assim, o Estágio Docência favorece a interação entre teoria e prática e aprofunda os conhecimentos previamente aprendidos, estabelecendo trocas entre professor, estagiário e alunos. Pensando nisso, o presente artigo se propôs relatar a experiência docente realizada em estágios de docência orientada no curso de Graduação em Geografia, para contribuir com a discussão acerca da formação do professor e da importância da docência orientada nos cursos de pós-graduação.

**Palavras-chave:** Docência orientada; Ensino Superior; Geografia.

**ABSTRACT:** The formation of a teacher is a process that involves a long walk, starting from lived and shared experiences, academic and daily study and teaching practice. It is of fundamental importance for the construction of pedagogical skills, overcome difficulties and for the future professional security. These practices need to take place in the context of teacher training, especially through the participation of compulsory and spontaneous internships, not only in schools, but in universities, since many postgraduates have followed university teaching. Thus, the Teaching Internship favors the interaction between theory and practice and deepens the knowledge previously learned, establishing exchanges between teacher, trainee and students. With this in mind, the purpose of this article is to describe the teaching experience of internships in geography, to contribute to the discussion about teacher education and the importance of oriented teaching in postgraduate courses

**Keywords:** Oriented teaching; Higher Education; Geography.

## INTRODUÇÃO

A docência é uma prática que envolve uma interação entre professor, aluno e ambiente escolar. Esta interação é necessária na construção do aprendizado do educando, acerca dos conhecimentos sociais e científicos. É uma prática fundamental para o desenvolvimento educacional e socioeconômico de um espaço - sociedade.

Neste contexto educacional, a formação do professor é algo que requer uma profunda discussão, já que os mesmos estão encontrando muitas dificuldades na atuação em sala de aula. Mas como aprender a ser um educador? Esta é uma questão discutida na atualidade, especialmente no mundo da academia dos cursos superiores.

Um dos pontos essenciais desta discussão é a falta de experiência de jovens professores que se formam sem saber como atuar frente ao contexto da sala de aula. Em muitos casos, estes profissionais sentem-se despreparados para enfrentar a rotina e os desafios diários escolares. Enquanto, por outro lado, os “maduros” professores, em alguns casos, não investem em novos recursos didáticos para atrair os alunos.

No primeiro caso, os estágios são importantes ferramentas para praticar a docência e aprender a ser professor. Entre estes estágios destaca-se o Estágio Docência Orientada (EDO) ofertada por Programas de Pós-Graduação aos alunos de mestrado e doutorado para atuarem no ensino superior, sendo observado por um professor, o orientador.

Pensando neste assunto, o presente artigo busca discutir sobre a prática de docência orientada, abordando um relato acerca de dois estágios realizados no curso de geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e um estágio realizado no curso de graduação em geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através da oportunidade de docência orientada.

Este artigo tem como objetivo contribuir para as discussões sobre docência orientada no ensino superior. Para cumprir este objetivo utilizaram-se como embasamento teórico alguns autores que trabalham com esta temática entre eles: Couto (2009), Neuenfeldt e Isaia (2006), Oliveira (2004), Ribeiro e Zanchet (2014), Silva (2005) e Veiga (2010). Estando este texto dividido em três seções, cuja primeira de abordagem teórica sobre a prática da docência, a segunda a respeito da docência orientada, a terceira um relato das experiências vivenciadas no Estágio de Docência Orientada (EDO).

## A PRÁTICA DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A docência é uma prática de ensinar e provocar os alunos para o seu desenvolvimento. Ela não é uma prática estática e tão pouco mecânica, pois precisa acompanhar o movimento dos alunos e captar o seu melhor para a construção do ensino aprendizagem.

De acordo com Santos (2016), a prática docente é aquela que produz saberes, logo ela precisa ser uma verdadeira práxis que permeada por sustentação teórica e se fundamenta no exercício crítico-reflexivo dos professores, onde sujeito e realidade estabelecem um diálogo.

Concordando, com isto, Freire (1996) diz que a prática docente deve ser crítica e autônoma, pois é um mecanismo responsável por fazer perguntar, conhecer, atuar e reconhecer, impulsionando o aluno ao aprendizado.

A prática docente abrange vários pontos: a) a gestão da classe; b) o domínio da matéria; c) o planejamento das aulas; d) a racionalidade do avaliar; e) as metodologias de ensino; e) as orientações extracurriculares.

Assim, “A profissão docente é vista hoje como uma prática que conduz à criação idiossincrásica de um conhecimento específico, tácito, não sistemático e ligado à ação” (Schön, 2000, p. 65). Ainda, completa Pimenta e Anastasiou (2008, p.178), “a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação”.

Mas é uma prática livre e que vai além do conhecimento do educador, mas de como este sinaliza ao aluno o saber, por meio de habilidades específicas. Neste sentido, Santos (2016, p. 143), “O docente desenvolve, então, habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, “macetes”, gestos, atitudes e estilos que possibilitem vencer as barreiras e construir um modo próprio de ensinar”. Completa ainda este autor que a capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas, sendo uma maneira de aproximar os conteúdos dos alunos.

A prática docente fortalece as habilidades do professor, ficando evidente a necessidade de experiências de docência, no contexto da formação dos futuros professores como Garcia (1999, p. 55) coloca: “os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência”. Os professores, ao iniciarem na docência contam, inicialmente, com sua iniciativa pessoal, sua bagagem experiencial e o seu conhecimento adquirido na universidade (MURILLO, 2004).

Neste sentido, a formação do professor é um processo contínuo e que não inicia na formação acadêmica. Ela pode ter o seu começo já nas referências dos professores sobre processos de escolarização que ficaram para trás, os quais, revisitados através do trabalho da memória, acabam por reverenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram e que ficaram como possíveis “modelos” (OLIVEIRA, 2004).

Ainda, a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente. Os saberes – da formação, do currículo, da disciplina de ensino, da experiência – são mobilizados e construídos na ação, na memória e na aprendizagem (TARDIF, et al, 1991). Ela é uma atividade prática - teórica com finalidade de ação entre saber e fazer, entre concepção e execução, uma ação recíproca entre professor, aluno e contexto social (VEIGA, 2010).

A prática pedagógica docente é constituída com a troca de saberes, com o exercício e trabalho em sala de aula. Conforme Couto (2009), os saberes da experiência do

professor são baseados em várias teorias e práticas, muitas delas aprendidas como alunos e outros colegas de trabalho, com leituras, discussões, dos quais se aprende a tomar decisões instrucionais, a direcionar as aulas, a escolher as estratégias de ensino, a avaliar, a impor ritmo de aprendizagem, a manter a disciplina, a modificar seu plano durante a aula etc., baseando-se em experiências com as situações escolares.

Evidente que não é fácil ser professor, nos tempos modernos, onde existem vários desafios e barreiras para o educador. Vivemos em um ambiente cheio de informações e ferramentas para adquirir o conhecimento. Dessa forma, o professor precisa se reinventar e conviver com os novos alunos, ativos e curiosos, que não estão disciplinados para ficar quieto escutando o professor. Além disso, são infinitos alunos em ambiente escolar e universitário. Estes alunos têm suas carências e dificuldades que precisam ser vistas e trabalhadas pelo professor.

Neste contexto, Neuenfeldt (2006, p. 4) diz que,

Torna-se necessário pensarmos em um docente que deixe de agir como “detentor do saber” e transmissor de conteúdos e faça de sua sala de aula um espaço propício para a aprendizagem, servindo de mediador entre o conteúdo e os alunos, tornando o espaço de formação um meio propício para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização.

É, por isso, que a prática docente precisa ser reforçada em estágios de graduação e de nível superior, a fim do professor sair do espaço acadêmico com mais bagagem didática e assim enfrentar melhor as situações diárias do processo de ensino - aprendizagem.

Além disso, os professores universitários, em muitos casos, têm os saberes da experiência, mas não se identificam como professores, pois não tiveram uma orientação didática ao longo de sua formação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Para Pachane (2005), os cursos de mestrado e doutorado acabam reproduzindo atividades de ensino e pesquisa de modo dissociado, ou mesmo equivocado, perpetuando a noção de que para ser professor basta conhecer determinado conteúdo e, especificamente do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Nesta visão, argumenta Oliveira (2016), que, de maneira geral, os cursos de pós-graduação não criaram um espaço para refletir a pesquisa e o ensino como núcleo fundamente para o desenvolvimento de competências. Fato extremamente importante, já que os cursos de mestrados e doutorados não estão relacionados apenas a pesquisa, mas a atuação no meio universitário, como formadores de outros profissionais.

É nesse sentido, que se necessita pensar os estágios na formação do professor universitário, caso contrário, sairão profissionais-pesquisadores, “capengas” na docência.

Logo, o professor precisa saber os conhecimentos específicos, mas também necessita de conhecimento pedagógico, que pode ser adquirido nos estágios curriculares e compartilhado com outros profissionais.

## UMA LEITURA TEÓRICA SOBRE DO ESTÁGIO DOCÊNCIA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A formação de professores é uma temática discutida frequentemente nas ciências pedagógicas, a fim de proporcionar um melhoramento dos saberes profissionais e da educação.

Segundo García (1997, p.66), “a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores.”

Assim, os estágios, formação continuada e cursos são contribuintes da formação do professor. Quanto mais o profissional conviver com os alunos e com as situações diárias da sala de aula, maior será o aprendizado e conseqüentemente as aulas fluíram de forma mais dinâmicas e espontâneas. De acordo com Machado (1994), o Estágio Supervisionado deve fomentar no aluno a política de interação entre o "saber" e o "fazer".

Nesta lógica, para Silva (2005, p. 40), os cursos de formação devem proporcionar aos seus alunos uma crítica de suas posturas, de seus preconceitos e opiniões, dos saberes, sendo colocados em xeque, em práticas didáticas, pois é lá que eles vão estudar as teorias pedagógicas que lhes darão bases do seu trabalho.

No que tange à docência universitária, a estrutura do estágio, conforme Araújo (2013), ela é formada por duas fases: a assistida e as intervenções. Na primeira fase os estagiários vão para sala de aula para que possam observar a prática do docente responsável pelo andamento da disciplina, tendo já a aceitação deste para tal exercício pedagógico, para que o processo integrativo entre o ensino e aprendizagem avance nos primeiros passos na realização do estágio. A segunda fase do estágio docente se caracteriza pela intervenção didática em si, ou seja, é o momento e que os estudantes de pós-graduação exercitam sua prática de docência para com os alunos das disciplinas que realizaram o acompanhamento observacional primário.

Logo, o estágio docência orientada, precisa ser visto pelos alunos como uma oportunidade de aprender mais, sendo importante que todos os alunos passem por esta experiência, não apenas bolsistas de programa de fomento à pesquisa. Assiste-se nas universidades a frequente participação de alunos de pós-graduação bolsistas realizarem o estágio, pois lhe é atribuído a prática para a concessão de bolsas de estudo. Quanto os alunos não bolsistas são poucos que participam destes estágios, necessitando de uma valorização maior de todos os alunos, pois o momento de estágio enriquece a formação profissional.



A prática de estágio no ensino superior é uma ferramenta relevante para aquisição do aprendizado e também para trocar experiências e saberes com orientação de professores mais experientes. Na visão de Oliveira (2004), o estágio é de fundamental importância para os alunos que desejam viver a experiência docente no ensino superior e para aqueles que buscam a formação acadêmica e desenvolvimento profissional.

O estágio docência orientada (EDO) é visto como uma atividade formativa capaz de possibilitar ao pós-graduando uma aproximação com a docência, sendo uma oportunidade dos mestrandos e doutorandos conhecerem a realidade do ensino de graduação (RIBEIRO; ZANCHET, 2014).

Portanto, a atividade de docência orientada constitui-se em um momento de articulação entre a Graduação e a Pós-Graduação, promovendo o intercâmbio entre ambas. Todos os momentos como o programa, os objetivos, a escolha da bibliografia, a avaliação, etc., são organizados pelo pós-graduando, a partir da escolha da disciplina a ser ministrada, juntamente com o responsável pela disciplina e sob o acompanhamento do seu orientador (NEUENFELDT; ISAIA, 2007).

No contexto da pós-graduação o estágio de docência é um importante veículo de familiarização com a função docente e aproximação com a realidade da graduação. As principais contribuições para a prática pedagógica que desenvolvem: segurança para discutir determinados assuntos e postura diante da turma; a importância do planejamento e principalmente aspectos relacionados aos alunos - necessidade de atentar para o interesse desses; maneira de se relacionar com eles; identificar o grau de exigência, enfrentamento de situações cotidianas, percepção da necessidade do diálogo constante (RIBEIRO, 2012).

O estágio é um momento de colocar “à prova” os conhecimentos construídos durante todo esse tempo de formação inicial. Por isso, esse é o momento de acompanhar e observar como aconteceu a formação inicial desses profissionais (pós-graduandos), os seus desafios e dificuldades (NEUENFELDT; ISAIA, 2006).

Este momento provoca ao graduando para “pensar quão importante é esse espaço, profícuo e repleto de potencialidades de aprendizagens ao possibilitar trocas, reflexões, vivências teóricas e práticas” (RIBEIRO, 2012, p.49). Ressalta Neuenfeldt (2006, p. 1) que estágio possibilita “a reflexão sobre o que é ser professor, proporcionando interações e compartilhamento de ideias e ações sobre o fazer pedagógico” com outros sujeitos.

Indo mais além, em Oliveira (2004, p.156), “A Docência Orientada acaba também por se configurar como um dispositivo de formação, “um espaço/tempo”, [...] acaba ressignificando a posição de professora no ensino superior”.

O estágio ajuda a vencer também a insegurança frente ao dia-a-dia escolar (ROSSETTO; MILLANI, 2012), criando uma postura mais rica ao docente em formação. Assim, como serve para o aluno apreender a planejar suas aulas e suas avaliações. Sendo o planejamento uma etapa muito importante do meio educacional.

Neste processo, destaca-se a importância do orientador que tem a função de supervisionar e trocar experiências e vivências adquiridas com o tempo de docência. Segundo Neuenfeldt e Isaia (2006, p. 6) “o orientador será o ponto de segurança do professor iniciante, sendo responsável pelo acompanhamento das aulas e provocador de reflexões acerca das práticas desenvolvidas”.

Além disso, o professor orientador de estágio pode contribuir para aproximação entre teoria e prática, pois pela sua visão privilegiada sobre o espaço escolar e universitário pode auxiliar o estagiário para a percepção do saber didático, um saber docente que só vêm com a experiência do magistério (PIRES, 2012).

Sem falar que a troca entre professor recém-formado ou em formação e professor experiente traz novas roupagens para o aprendizado do ensino. Compartilhar do espaço da docência com professores de diferentes gerações tem sido, um dispositivo de formação de uma outra cultura docente, que se afasta da tal de “solidão pedagógica” vivida na educação (ISAIA, 2003, apud OLIVEIRA, 2004), favorecendo trocas pedagógicas.

Portanto, o professor/orientador deve estar aberto para o diálogo e reflexão do ensino para poder auxiliar na formação de novos professores. Para Amaral; Moreira e Ribeiro (1996), o supervisor/orientador de estágio é encarado como promotor de estratégias que permitirão desenvolver, nos futuros professores, o desejo de refletirem e buscarem um desenvolvimento docente.

Ainda, García (1999, p. 252) chama de mentor, o orientador de estágio, pois estes são “professores experimentados que põe à disposição dos professores principiantes o seu conhecimento e ofício profissional”.

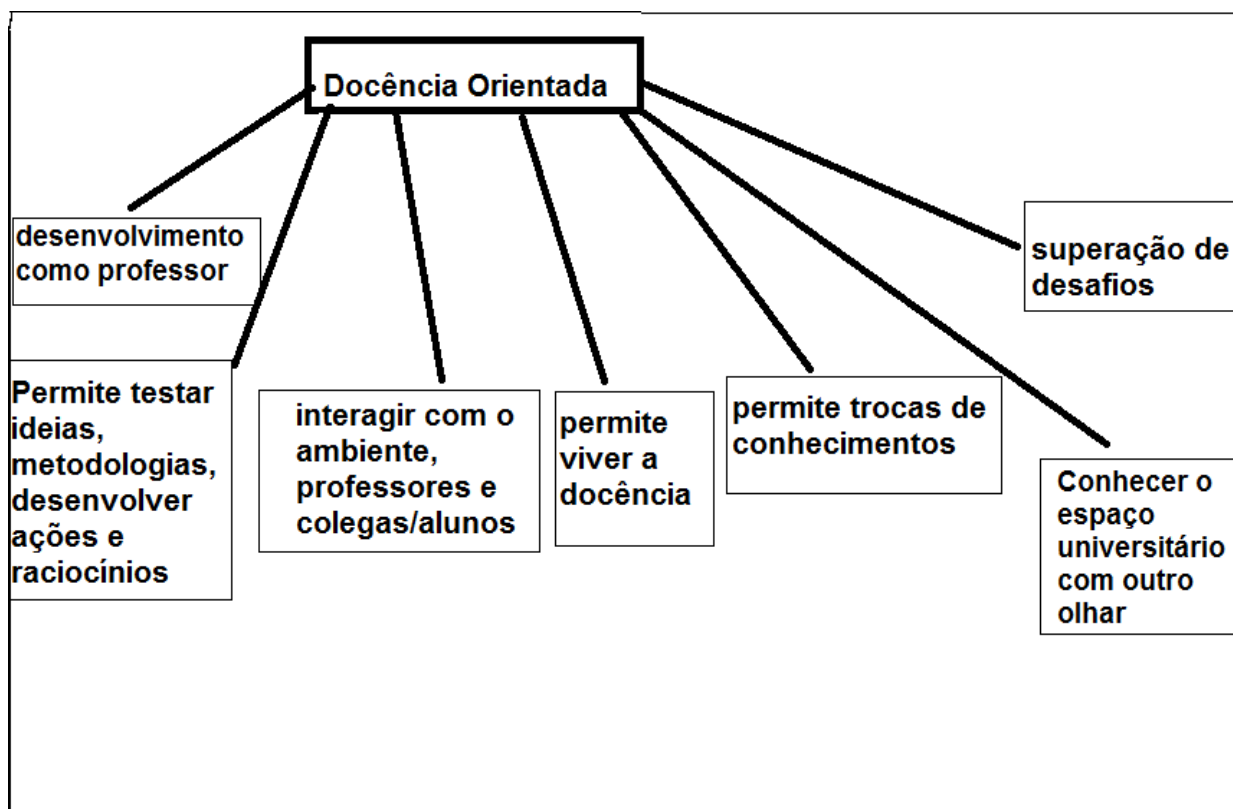
Cabe ressaltar que existe várias dificuldades entre os estagiários de Docência Orientada, mas também para os orientadores como apontam Ilha e Krug (2008, p.1), “A docência no Ensino Superior representa um grande desafio para os professores mestrandos, já que necessita-se estar frente a frente com acadêmicos – futuros profissionais, que estão em busca de uma qualificação para se inserirem no mundo do trabalho”. Além disso, o orientador precisa ter uma imensa responsabilidade com o estagiário para auxiliar na a formação deste profissional (ILHA; KRUG, 2008).

O professor universitário necessita, hoje de uma capacitação específica para lidar com os desafios de inclusão social, ensino à distância entre outras “modernidades educacionais”. Esta capacidade vai além de ser um professor pesquisador, sendo necessário também requisitos como conhecimento específico e científico, competências próprias, habilidades, que fazem do estágio um momento de nortear a prática do processo de aprendizagem do futuro professor (ALBINO; ARAÚJO, 2018).

Nesse sentido, Alarcão; Tavares (1987, p.18) definem a supervisão de estágio como um “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Mas, este processo de docência deve ser “um processo pautado na colaboração na medida em que este é desenvolvido a partir de interações e mediações entre os sujeitos” (ROSSETTO; MILLANI, 2012), para efetivamente atingir o seu sucesso. A colaboração entre orientado e orientador, a mútua participação e diálogo são fundamentais para o crescimento do estagiário e do supervisor.

Diante disso, o estágio tem uma importância significativa na formação de profissionais e assim, deve continuar a permitir estas experiências de docência (figura 1). Para Araújo (2013) é fundamental que os pós-graduandos tenham a experiência da iniciação ao exercício da docência em seus currículos, pois uma das principais características do ambiente acadêmico, não consiste apenas na produção e difusão do conhecimento, mas também na formação de novos profissionais para a ocupação das salas de aula das universidades, escolas e demais centros de formação de onde advém a principal demanda de educadores das mais diferentes áreas.



**Figura 1.** Esquema de síntese sobre a importância da Docência Orientada. Fonte: Araújo (2013); García (1997). Org: autor, 2018.



Evidentemente que o Estágio Docência Orientada consiste num importante momento para preparação do profissional sob a orientação de um docente experiente capaz de enriquecer o trabalho do aprender ser professor, seja para posteriormente, administrar aulas no ensino básico ou superior em qualquer área do conhecimento científico.

## **AS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA ORIENTADA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE GEOGRAFIA: RELATOS DE ESTÁGIO**

O ponto central desta pesquisa consiste no relato sobre a experiência docente realizada no curso de Curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Maria possível através do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSM e CAPES, e a experiência realizada no curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul oportunizada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da mesma instituição de ensino superior e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A EDO consiste numa atividade optativa para os alunos regulares dos cursos de mestrado e doutorado e obrigatório para os alunos dos mesmos cursos e bolsistas da CAPES.

As três práticas de docência orientada comentadas neste artigo foram vividas pela autora, nas disciplinas: Geografia do Mundo Contemporâneo I (referente à prática docência realizada no Mestrado), na Geografia Agrária (referente ao estágio do Doutorado) e na Geografia Cultural (referente ao estágio do Doutorado).

A primeira experiência foi na disciplina de Geografia do Mundo Contemporâneo I, titulada como estágio 1, onde foi possível observar as aulas desta matéria e auxiliar a professora regente da turma. Na oportunidade foi trabalhado com filmes, textos e aulas em Power Point envolvendo o comércio mundial. Este estágio constitui-se no primeiro realizado frente aos alunos de graduação.

O estágio 1, foi uma forma de interagir mais com o universo do ensino universitário, aproximando a estagiária do que de fato faz um docente universitário e como ele o faz.

Na experiência realizada no Estágio Docência Orientada na disciplina de Geografia Agrária, intitulada de estágio docência 2, foi possível participar das aulas, num primeiro momento, para observação acerca da metodologia utilizada pelo orientador e dos conteúdos abordados em sala de aula. Num segundo momento, houve a oportunidade de ler, construir, ministrar aulas e avaliar os alunos frente à didática exposta nas aulas de estágio.

No estágio docência 2, inicialmente foram observadas as aulas ministrada pelo professor orientador que se fundamentou nos conteúdos: metodologia de estudo da geografia agrária, discussão sobre estruturas de terras no Brasil, minifúndios e latifúndios e na abordagem do estatuto da terra e reforma agrária.

Posteriormente, frente à observação de algumas aulas do orientador foi realizado o estágio docência 2, sendo ministrado três aulas. A primeira foi referente ao conteúdo de agroecologia, resultando numa discussão teórica sobre o conteúdo. Na segunda aula, abordou-se o conteúdo de soberania e segurança alimentar. Na última aula do estágio discutiu-se sobre os conteúdos trabalhados, anteriormente, e foi realizada a avaliação dos alunos. Nestas aulas, foram discutidos textos, matérias em PowerPoint, exposto o conteúdo e avaliado os alunos através da construção de textos e mapas mentais e participação das aulas.

No estágio 2, os conteúdos que foram abordados em aula não estavam presentes no contexto de estudo diário do trabalho de pós-graduação da estagiária, dessa forma, o domínio do conteúdo era pouco expressivo, fazendo com que fosse atrás da leitura e aprendizado sobre o assunto para depois ministrar a aula com os alunos.

Numa outra experiência de estágio docência orientada na Disciplina de Geografia Cultural, estágio docência 3, realizado no mesmo programa e universidade, foram inicialmente assistidas as aulas conduzidas pelo orientador de estágio, sobre as seguintes temáticas: bases teóricas metodológicas da geografia cultural, o estudo dos conceitos de lugar e território, cultura em massa.

Em uma das aulas de observação, um colega africano que estava no Pós-Graduação em Geografia da UFRGS compartilhou suas ideias e conteúdo, a respeito da cultura e dinâmica da África, permitindo a troca de saberes com um colega de outro país.

No segundo momento, foi possível vivenciar a prática didática em três aulas diferentes com troca de experiências com o orientador e os alunos da disciplina. Os conteúdos trabalhados nas aulas foram: regionalismo e identidade, paisagem cultural e vitícola, representação social e espacial com a análise do espaço sagrado e profano e patrimônio cultural.

Nas aulas eram utilizados textos, materiais em PowerPoint e discussão dos assuntos, permitindo a interação entre estagiário e alunos da graduação sobre a orientação do professor orientador. Como recursos avaliativos foram utilizados a construção de textos, construção de mapas mentais, leitura da paisagem e participação em aula.

A metodologia utilizada para construção e administração das aulas dos estágios, foi pautada no construtivismo, cujo aluno torna-se sujeito participativo da construção do saber e o educador é um auxiliar na criação das possibilidades de aprendizado. Em Becker (1994), o construtivismo concebe o conhecimento como algo que não é dado e sim construído e constituído pelo sujeito através de sua ação e da interação com o meio. Nesse sentido, o construtivismo na educação diferencia-se da simples transmissão de conhecimento, que insiste em ensinar algo já pronto através de inúmeras repetições como forma de aprendizagem, ele é uma forma interativa de aprender.

Neste terceiro estágio na disciplina de geografia cultural foi possível participar do trabalho de campo a cidade de Rio Pardo – RS, proposta pelo orientador para analisar o patrimônio histórico-cultural da cidade, aproveitando disso, foi possível conhecer as técnicas de condução do trabalho de campo, frequentemente utilizada pela ciência

geográfica, estabelecendo relações, observações sobre a abordagem professor-aluno, sendo o estagiário um expectador e auxiliar na dinâmica de campo.

Nas oportunidades de estágio podem-se testar metodologias, métodos avaliativos, formas de condução de aula, domínio do conteúdo e alunos e análise do trabalho de campo. Pode-se dizer que as práticas foram prazerosas, construtivas, e trabalhadoras, enriquecendo a formação profissional, especialmente no contexto da docência no ensino superior.

No estágio 1 e 2, as dificuldades foram maiores, principalmente de interação com os alunos e o domínio de situações diárias da docência, tal qual a solicitação de elaboração de um texto síntese da aula aos alunos. A atividade era para ser realizada no final da aula, mas ao deixar eles entregar, caso não acabasse na próxima aula, fez com que os alunos deixassem para realizar a atividade em casa. Isto resultou numa conversa com o orientador e uma mudança de postura, onde as tarefas seguintes passaram a serem dadas para fazerem em aula, sendo apenas no final do tempo de aula, revistas para realizarem em outro espaço e período.

Outra situação de construção de postura da estagiária com os alunos foi na hora de auxiliar o professor - orientador na entrega das notas. Os alunos questionam abusivamente as avaliações, pedindo para ser revistos os resultados. Isto fez com que houvesse o seguinte aprendizado: na entrega das notas deve - se ter a clareza das formas de avaliação e do que avaliar o aluno, para ter firmeza na divulgação dos resultados e responder aos educandos seus erros e rendimentos escolares.

No estágio 3, as práticas didáticas já eram realizadas mais espontaneamente, com um domínio maior das atividades, dos alunos, e da própria condução das discussões em aula, representando um acréscimo na forma de saber fazer docência.

Outro ponto importante foi a segurança em entrar numa sala de aula, com alunos que apresentam um nível de estudo semelhante ao seu, por estudarem a mesma matéria e futuramente ser profissionais iguais a você, foi possível a partir de várias aulas e dos estágios. Inicialmente, a insegurança era total, aos poucos a relação com os alunos e com o ritmo das aulas foi contribuindo para familiarização da arte docente.

Dessa forma, a construção das habilidades docentes é construída com a prática didática e a troca de experiências com o orientador e os alunos, sendo, portanto, essenciais os momentos de docência orientada, nos cursos superiores, para que ocorram possibilidades de aprendizado.

## **CONSIDERAÇÕES**

Na formação profissional, principalmente de cursos de licenciatura, a prática em sala de aula é oportuna para efetivar os conhecimentos teóricos e confrontar as situações vividas no cotidiano da profissão, visando uma formação de professores mais preparados para o exercício do ensinar.

Os estágios são oportunidades de se construir um professor adaptado com a realidade que enfrentará como docente, seja em escolas ou em universidades. Ter um olhar diferenciado e atuante no ensino-aprendizagem favorece o desenvolvimento do ser docente, melhorando as futuras relações dos alunos/professores com seu público profissional.

No entanto, a oportunidade de estágio docência deve-se não apenas aos alunos da graduação, mas também de mestrandos e doutorandos, já que muitos deles atuarão no campo da pesquisa e na docência universitária. Assim, os estágios de docência orientada oferecida nos cursos de pós-graduação são importantes para o saber ser professor universitário.

O EDO favorece a troca de experiências entre os alunos da graduação, pós-graduandos e professores, permitindo compartilhar ideias e conteúdos, testar metodologias, teorias e processos avaliativos e também ter o convívio com as ações universitárias.

Estas experiências são fundamentais e precisam ser valorizadas pelos alunos de cursos superiores e instigadas pelos cursos, a fim de oportunizar a construção das habilidades profissionais. Este momento precisa ser intenso, não apenas para alunos bolsistas de programas de fomento à pesquisa, mas todos os alunos de mestrados e doutorados devem passar por uma experiência docente, para estabelecer a relação entre prática e teoria dentro do mundo universitário.

Somente com a união de prática e de teoria é que se vencem as situações cotidianas da docência, formando um profissional preparado para o ensino. Além disso, as práticas contribuem para uma discussão sobre as questões ligadas à educação, com mais propriedade intelectual e social.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, I. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra (Portugal): Livraria Almedina, 1987.

ALBINO, K. M.; ARAÚJO, M. P. M. *O exercício da docência no ensino superior, seus entraves: a formação do profissional não licenciado e as novas realidades sociais*. 2018. Disponível em: <https://mkarinne.jusbrasil.com.br/artigos/537593787/o-exercicio-da-docencia-no-ensino-superior-seus-entraves-a-formacao-do-profissional-nao-licenciado-e-as-novas-realidades-sociais>. Acesso em: 5 de jan. De 2019.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.) e outros. *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto (Portugal): Porto Editora, p. 89-122, 1996.

BECKER, F. O que é o construtivismo?. *Ideias*, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf). Acesso em: 14 de fev. 2016.

COUTO, M. E. S. Aprender a ser professor: docência e formação continuada na modalidade à distância. *Debates e educação*. vol. 1, n. 1 Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/30/23>. Acesso em: 28 de mar. de 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação - Século XXI).

ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor na disciplina de docência orientada no curso de mestrado em educação: o ensino reflexivo como fundamentação teórico-metodológica. *Revista Digital*. Buenos Aires, a. 13, n.125, out. 2008.

MACHADO, N. P. O estágio curricular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. In: Encontro Nacional de didática e prática de ensino, VII, Goiânia, 1994. *Anais...V. I.*, Goiânia: UFG/UCG, 1994. p. 131.

MURILLO, P. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, v.6. Universidade de Sevilha, Sevilla – Espanha, 2004.

NEUENFELDT, M. C. Formação de professores para o Ensino Superior: Reflexões sobre a Docência Orientada. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências, 2006, Santa Maria/RS. *Anais ...* Santa Maria, 2006.

NEUENFELDT, M. C.; ISAIA, S. M. de A. As práticas de docência orientada nos cursos de pós-graduação em educação: um caminho possível na trajetória formativa dos docentes universitários. In: 12ª Jornada Nacional de Educação. *Anais eletrônicos...* Santa Maria, UNIFRA, 3 a 6 de out. de 2006. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/AS%20PRATICAS%20DE%20DOCENCIA%20ORIENTADA%20NOS%20CURSOS%20DE%20P%C3%8BSGRADUA%C3%A0.pdf>. Acesso em: 22 de fev. de 2016.

NEUENFELDT, M. C.; ISAIA, S. M. de A. A Docência Orientada em Universidades Federais Brasileiras: o caso da UFSM e da UFRGS. In: IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior, *Anais eletrônicos...* Santa Maria/RS. Trajetórias de Formação na



Educação Superior: perspectivas teórico-metodológicas, 2007. v. 1. p. 1-9. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/acb2c503062fe94ccd0d7160979c0edb.pdf>. Acesso em: 10 mar. de 2016.

OLIVEIRA, V. F. de. Docência Orientada: Aprendizagens Compartilhadas no Ensino Universitário. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, v.7, n.1, p. 149-160, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/684/68470111.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2016.

PACHANE, G. G. *Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão*. Publicatio UEPG, Ponta Grossa, v.14, n1, p.13-24, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, F. C. de O. e. O papel do professor orientador na efetiva-ção do estágio: múltiplas visões. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. *Anais eletrônicos...* UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/1480p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1480p.pdf). Acesso em: 20 de mar. de 2016.

RIBEIRO, G. M. *Estágio de Docência na Graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários*. 113f. 2012. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

RIBEIRO, G. M.; ZANCHET, B. M. B. A. Repercussões do estágio de docência orientada na formação de professores universitários. In: X ANPED SUL. *Anais eletrônicos...* Florianópolis, out. de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/866-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/866-0.pdf). Acesso em: 15 de mar. de 2016.

ROSSETTO, G. A. R.; MILLANI, S. M. de F. Docência orientada e as práticas de estágio curricular: lugares de experiências, de exigências e de desafios da aprendizagem docente. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, 2012. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012.

SANTOS, F. K. S. dos. O professor de geografia do ensino superior e à docência: um campo de múltiplos saberes e racionalidades. *Geosp – Espaço e Tempo (Online)*, v. 20, n. 1, p. 142-159, mês. 2016.

SILVA, R. de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p.25-43, 2005.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

VEIGA, I. P. A. *Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010.