

Processos formativos da docência: relato de experiência do Programa Residência Pedagógica no núcleo de Geografia

Teaching formative processes: experience report of the Pedagogical Residency
Program in the Geography nucleus

Procesos de formación docente: relato de experiencia del Programa de
Residencia Pedagógica en el núcleo de Geografía

Letícia Almeida Lopes¹
Muriel Pinto²

Resumo: Este texto configura-se em um relato de experiência que se deu no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), proporcionado pela Universidade Federal do Pampa, *campus* São Borja. O núcleo do *campus* é de Geografia em decorrência do curso de Licenciatura em Ciências Humanas. A interação com a educação básica de ensino ocorreu por meio de um instituto da rede pública periférico. O problema do presente relato se molda a partir do momento em que se busca refletir sobre a própria prática de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem, bem como seu desenrolar e sua continuidade no sentido de desenvolvimento docente. Dessa forma, justifica-se pela própria importância de se pensar sobre a atividade docente e o papel que programas como esse têm sobre ela. Portanto, o objetivo do presente relato é identificar quais foram os processos formativos ao longo do período de estágio do programa. Intentou-se fazer isso por meio do relato das vivências e experiências fundamentado por uma revisão de literatura. As considerações finais abrangem a importância de programas que possibilitam a prática como importante canal de aprendizagem da docência para professores em formação.

Palavras-chave: Processos formativos. Aprendizagem docente. Formação. Geografia.

Abstract: This text is an experience report that took place within the scope of the Pedagogical Residency Program (PRP), provided by the Federal University of Pampa, São Borja campus. The core of the campus is Geography as a result of the Degree in Human Sciences. Interaction with basic education occurred through a peripheral public network institute. The problem of this report is shaped by the moment in which we seek to reflect on the teaching practice itself and, consequently, learning, as well as its development and continuity in the sense of teacher development. In this way, it is justified by the very importance of thinking about teaching activity and the role that programs like this have on it. Therefore, the objective of this report is to identify what the training processes were throughout the program's internship period. The attempt was made to do this by reporting on experiences based on a literature review. Final considerations cover the importance of programs that enable practice as the important channel of teaching learning for teachers in training.

Keywords: Formative processes. Teacher learning. Formation. Geography.

¹ Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), São Borja – RS – Brasil. Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, 9º semestre. ORCID: 0009-0009-6719-8967. E-mail: leticiaalmeida.aluno@unipampa.edu.br.

² Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), São Borja – RS – Brasil. Professor Adjunto, Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. ORCID: 0000-0001-7004-690X. E-mail: murielpinto@unipampa.edu.br.



Resumen: Este texto es un relato de experiencia que tuvo lugar en el ámbito del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), impartido por la Universidad Federal de Pampa, campus São Borja. El núcleo del campus es la Geografía como resultado de la Licenciatura en Ciencias Humanas. La interacción con la educación básica se produjo a través de un instituto de la red pública periférica. La problemática de este informe está configurada por el momento en que buscamos reflexionar sobre la propia práctica docente y, en consecuencia, el aprendizaje, así como su desarrollo y continuidad en el sentido de desarrollo docente. De esta manera, se justifica por la propia importancia de pensar la actividad docente y el papel que programas como este tienen en ella. Por lo tanto, el objetivo de este informe es identificar cuáles fueron los procesos de formación a lo largo del período de pasantía del programa. Se intentó hacer esto informando sobre experiencias basadas en una revisión de la literatura. Las consideraciones finales abarcan la importancia de programas que posibiliten la práctica como importante canal de enseñanza aprendizaje de los docentes en formación.

Palabras clave: Procesos formativos. Aprendizaje docente. Formación. Geografía.

Introdução

A discussão sobre a formação docente ocupa um largo espaço no campo da pesquisa em Educação e é pertinente tendo em vista que se mostra sempre atual e necessária, uma vez que a formação é contínua. O estágio é uma importante etapa dentro desse processo e autores como Tardif (2002), Cavalcanti (2002, 2005), Bianchi et al. (2005), Lima (2008), dentre outros, elucidam sobre o tema com diferentes perspectivas e abordagens. Bianchi et al. (2005) coloca o estágio na perspectiva de lugar para o aluno exercitar a criatividade, a independência e o caráter, bem como testar escolha e técnica profissionais. Por outro lado, a prática do estágio abrange questões de identidade profissional, inserção na comunidade e na instituição.

É, portanto, o Estágio [...] a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete (Andrade, 2005, p. 2).

O relato de experiência contido neste texto desenvolveu-se no âmbito do estágio supervisionado do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que objetiva garantir a qualidade da formação e do ensino público por intermédio da inserção de licenciandos no seu futuro ambiente de trabalho. Dessa forma, por meio do curso de Licenciatura em Ciências Humanas e do núcleo de Geografia, foram vivenciadas as experiências que serão relatadas, no recorte temporal correspondente ao segundo módulo da edição, entre abril e setembro de 2023. O local onde se desenvolveu a regência foi em uma instituição pública de ensino da cidade de São Borja – RS.

A formação é uma trajetória educativa e de desenvolvimento pessoal e profissional, que pressupõe determinados processos. Portanto, o objetivo do presente relato é identificar quais foram os processos formativos no contexto apresentado e na

experiência relatada. Esse objetivo justifica-se pela própria importância de refletir a prática e a formação docente em diferentes contextos e o papel de programas institucionais que proporcionam isso. Entende-se por processo aquilo que "[...] compreende um conjunto de representações, ideias, valores, tempos e espaços de desenvolvimento profissional vivenciados pelos sujeitos em formação, configuradas em um lócus sociocultural específico, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento." (Bolzan, 2008, p. 118). Portanto, os processos formativos são multifacetados e complexos, abrangendo as experiências e eventos pelos quais um sujeito passou em determinado contexto, neste caso, o de formação profissional docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trata em seu Art. 1º sobre os processos formativos na educação e o que eles envolvem "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Brasil, 1996, art. 1º). Nesse sentido, a relevância da discussão acerca desses processos explicita-se.

Metodologicamente, o relato se fundamenta em uma revisão bibliográfica. Fundamental em todo tipo de investigação, a revisão consiste em um estudo aprofundado do material publicado acerca de determinado tema, que contribui para aperfeiçoar a investigação em questão e definir os interlocutores dela (Barros, 2009). A revisão de literatura é marcadamente embasada em Huberman (1995) e Veenman (1984), ao discorrer sobre o contato com a sala de aula e o choque com o real, e em Rego (1996), Aquino (1996), Garcia (1999), Oliveira (2005), Parrat-Dayana (2008), Silva (2004), Andrade (2005) e Charlot (2002), ao tratar sobre os desafios presenciados no contato. Quanto ao processo formativo que envolveu os desafios com a prática no ensino de geografia, apoiou-se teoricamente em Ab'Saber (1975), Cavalcanti (2002, 2005), Antunes (2002), Barbosa (2016), Rocha (2000), Fenelon (1985), Gardner (1995), Bertolini e Valadão (2009) e Bergmann e Sams (2016). Ao passo em que se reflete sobre a prática reflexiva e a aprendizagem profissional do ser professor, os autores utilizados foram Schön (1992), Gardner (1995), Mizukami *et al.* (2002), Tardif (2002), Guarnieri (2005), Chakur (2005), Lima (2008), Imbernón (2010), Charlot (2014) e Brakling (2014).

Assim, o contato com a sala de aula será o primeiro processo formativo a ser relatado, tratando dos desafios disso e do choque de realidade que ocorreram com ele. Posteriormente, o tópico onde se fala do processo formativo que adveio dos desafios na prática da disciplina de geografia. É neste tópico que se relata as atividades desenvolvidas no estágio, uma vez que abrange os desafios de criar e inovar dentro da prática, portanto as atividades serão relatadas juntamente com os processos formativos que elas resultaram. Por fim, discorre-se sobre os processos formativos da prática reflexiva do ensino e da aprendizagem docente.

O contato com a sala de aula

Quando se pensa no desenvolvimento da carreira docente e no ciclo de vida da profissão do professor, o primeiro contato real que se tem com o ambiente de trabalho é durante o estágio supervisionado, curricular ou não. Como foi colocada anteriormente, a definição de estágio na qual apoia-se aqui é aquela que trata esta fase como o momento em que se assume o compromisso de uma sala de aula e a sua própria identidade profissional pela primeira vez (Andrade, 2005). Diversos autores, como Garcia (1999) entre outros, estudaram a carreira docente em seus anos iniciais e definiram esse período como transicional, quando o aluno se torna o professor, com muitos desafios, inseguranças e aprendizagens. Portanto, entende-se que a transição do papel de estudante para professor inicia-se antes da própria inserção na carreira docente, durante a formação e, mais especificamente, no estágio.

O Programa Residência Pedagógica destaca-se nesse sentido pela sua própria premissa, de imersão no ambiente profissional e de formação, contemplando a prática. Assim, indo além do estágio curricular supervisionado, o PRP permite a inserção completa do residente estagiário na realidade escolar, institucional e social da comunidade, tendo em vista principalmente sua duração, que chega a quatrocentas e quarenta horas de atividades, divididas em três módulos.

Nesse sentido, Huberman (1995) delimita cinco fases para a carreira docente, entre os três primeiros anos. Partindo do pressuposto de que se podem identificar aspectos do início da carreira em momentos de contato inicial com a sala de aula, concorda-se com Huberman (1995) quando este coloca o início como a fase da sobrevivência e descoberta, que se apoiam e entrelaçam entre si. Por um lado, tem-se a sobrevivência aos inúmeros desafios que o professor enfrenta e, por outro, a descoberta que gera entusiasmo e positividade para seguir na profissão, ou ainda “a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39). A parte relativa à sobrevivência, também chamada de choque com a realidade, diz respeito ao confronto com a complexidade da profissão

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (Huberman, 1995, p. 39).

É de extrema importância relatar os desafios que se apresentam na prática do ensino, tanto para conscientizar aqueles que se preparam, quanto para fugir da confabulação, que é a idealização da profissão docente. Durante a regência do estágio, questões relativas às destacadas pelo autor foram marcadamente observadas, principalmente quanto à distância entre o ideal e a realidade da sala de aula. Acontecimentos recorrentes durante dias escolares foram as quebras de planejamento,

por exemplo, ou a completa distorção e desvio do planejado. Porém, quando se planeja uma atividade para ser aplicada em sala de aula e ela não sai como esperado, o professor ou regente se vê na posição de remanejar e recalcular o seu próprio pensamento. Isso faz parte do contato com a sala de aula e do choque com a realidade pelo qual o professor em formação deve passar para entender as particularidades da profissão. Considera-se, portanto, a adaptabilidade da docência como um significativo processo formativo apreendido durante o período de regência do estágio.

Da mesma forma, como mencionado por Huberman (1995), configura-se em um grande desafio e parte do choque com a realidade, os alunos que criam problemas. Aborda-se essa temática aqui, no sentido de tratar sobre a realidade, ressalta-se novamente, longe de qualquer forma de estigmatização. Nesse sentido, entende-se que a indisciplina em sala de aula é uma realidade que não é abordada o suficiente nos cursos de licenciatura, de forma que não é um ocorrido para o qual a pessoa, no papel de responsável pela turma, encontra-se preparada, na maioria das vezes.

Veenman (1984) pesquisou sobre os problemas da profissão docente e os desafios enfrentados por professores de diversos países, abrangendo aspectos institucionais variados, a partir de questionários e entrevistas, de forma que obteve resultados abrangentes. O autor totalizou vinte e quatro desafios mais citados pelos profissionais sendo que os cinco principais são: a) disciplina em sala de aula; b) motivação dos alunos; c) lidar com as diferenças individuais; d) avaliação do trabalho dos alunos; e) relação com os pais.

Aspecto levantado pelos dois autores citados, a indisciplina foi uma questão sobre a qual muito se debruçou durante o processo de regência em sala de aula, tanto pela falta de preparo para lidar com tal situação, quanto pela magnitude que ela acaba tomando. O ato de ensinar, por si só, constitui-se de maneira intrincada e complexa, não podendo ser reduzido à vocação ou algum tipo de dom. Locais onde existe tal postura por parte do aluno, tornam-se extremamente prejudiciais para o processo de ensino e aprendizagem, repercutem na postura do professor e no seu trabalho. Não é recente a discussão acerca dessa questão no ambiente escolar, colocada por Aquino (1996) como um dos maiores obstáculos pedagógicos.

Além de a indisciplina causar danos ao professor e ao processo ensino-aprendizagem, o aluno também é prejudicado pelo seu próprio comportamento: ele não aproveitará que se nada dos conteúdos ministrados durante as aulas, pois o barulho e a movimentação impedem qualquer trabalho produtivo (Oliveira, 2005, p. 21).

Longe de qualquer forma de reducionismo e isenção, sabe-se que esse comportamento se conecta diretamente com a prática pedagógica ineficaz (Rego, 1996). Da mesma forma, Garcia (1999) coloca a necessidade de superar o conceito ultrapassado de indisciplina como sendo restrito ao comportamento, pois essa abrange o social e o histórico. Entende-se e trata-se como indisciplina aqui, ações como “falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papezinhos nos colegas e no professor” (Parrat-Dayana, 2008, p. 21).

Todas essas atitudes foram presenciadas e manejadas em sala de aula durante a regência do ensino fundamental e possuem extrema relevância para a aprendizagem da profissão e construção da identidade profissional, uma vez que isto constitui a realidade e precisa ser abordado. Portanto, essa é outra questão que fez parte do processo formativo que foi o contato com a sala de aula.

Nesse sentido, buscou-se uma visão mais aprofundada da questão, assim como suas causas e raízes. Entende-se que as crianças e adolescentes, em decorrência da fase pela qual passam, têm maneiras diferentes de expressar suas necessidades e sentimentos. A indisciplina pode ser uma dessas formas, em que o aluno deixa subentendido que precisa de atenção, ou que não está bem, tornando o comportamento errático um sintoma indicativo de algo maior, como o sentido do aluno e a relação dele com a instituição e com o ensino (Charlot, 2002).

Ao aderir a essa forma de enxergar o comportamento dos alunos, toda a dinâmica em sala de aula muda e a criança que antes era vista simplesmente como indisciplinada, agora pode conversar e ter um pouco da atenção que precisa. Quando se abriu espaço para o diálogo e para a compreensão empática de determinadas situações, pode-se entender os sentidos dos alunos em direção as suas posturas. O caso mais severo de indisciplina indicou problemas de relacionamento familiares e de saúde mental.

O problema de indisciplina pode ser provocado por problemas psicológicos ou familiares, ou da construção escolar, ou das circunstâncias sócio – históricas, ou então, que a indisciplina é causada pelo professor, pela sua responsabilidade, pelo seu método pedagógico etc. (Silva, 2004, p. 202).

Portanto, esses desafios são entendidos como parte do choque com a realidade que fazem parte do contato com a sala de aula e a quebra das idealizações prévias do futuro professor. Além de serem essenciais para compreensão das possibilidades dentro da docência, esses eventos fazem parte do processo formativo de construção e desenvolvimento profissional contidos nesse aspecto da experiência com a sala de aula.

A prática em geografia

O ensino de geografia é um conhecimento basilar na formação do indivíduo ao longo de sua trajetória escolar e precisa ser visitado com atenção. A geografia é o conhecimento científico que estuda o espaço geográfico e suas transformações, resultantes de todas as relações que ocorrem dele, entre pessoas, grupos e a natureza (Barbosa, 2016). Como coloca Barbosa (2016), a geografia como matéria escolar é fundamental para o aluno entender-se como sujeito em um espaço e situar-se nele

Feita matéria escolar, a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o moto contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço (Barbosa, 2016, p. 83).

Até em torno da década de 1930, entretanto, a geografia não possuía esse papel nas instituições de ensino, porque “até o século XIX, os conhecimentos geográficos

ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica” (Rocha, 2000, p. 129). A postura que se objetivou assumir frente ao ensino da disciplina foi a de “romper com a maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e sua transmissão” (Fenelon, 1985, p. 25).

Assim, buscou-se ultrapassar o entendimento da geografia como estudo de mapas e conceitos estáticos, uma vez que se refletiu e se pensou criticamente sobre o porquê se fazia as atividades que estavam sendo propostas, abrindo o caminho para que o aluno também entendesse e fizesse isso por conta própria. Por outro lado, Fenelon (1985) também levanta a importante questão acerca da dissociação entre o conhecimento acadêmico e a realidade, em que a Universidade é o centro de produção do conhecimento de onde os cientistas falam. Por mais que esse autor tenha escrito há mais de trinta anos, hoje em dia ainda deve-se ter o cuidado para não reproduzir tal postura.

Nesse sentido, os conteúdos e as abordagens foram mantidos em um patamar de compreensão que fosse acessível para os alunos, porém tirando-os da sua prática habitual. Pensou-se nas atividades de maneira a sempre colocar o aluno como centro do ensino e do conhecimento a ser adquirido, de forma a distanciar-se da ideia tradicional do professor como detentor de todo o conhecimento. Muito se utilizou a metodologia expositiva dialogada, onde se expõe o conteúdo, mas sempre se pensa de onde o aluno está ouvindo, sua visão de mundo, contexto e trajeto escolar individual, na medida do possível, tendo em vista as limitações de tempo e contato com os alunos. Nessa metodologia, a pergunta e o questionamento são os pontos centrais (Coimbra, 2018), construindo-se e se expondo o conteúdo em questão e tornando possível a formação das associações cognitivas necessárias ao aprendizado. Da mesma forma, “compreende o educando como aquele que aprende, problematiza, dialoga, conhece, interage, participa, cria, critica, conscientiza-se de seu papel nesse mundo e com o mundo” (Coimbra, 2018, p. 7).

Assim, foram desenvolvidas atividades que deixassem os alunos conduzirem seus métodos de registro, a partir da liberdade de estudo em sala de aula. O conteúdo era disponibilizado para a turma, por meio de textos e exposições, mas a forma como o aluno guardaria essas informações era cabível a ele próprio decidir. Se o conteúdo do dia era exposto na forma de um texto no livro didático, os alunos deveriam resumir ou agrupar aquelas informações da forma como achassem melhor. Alguns faziam resumos com texto corrido, outros faziam resumos com tópicos, ou mapas mentais e dois alunos, que tinham certa dificuldade com leitura e escrita, preferiam desenhar o que entendiam. Esses casos precisavam de demasiada atenção e acompanhamento no processo, tanto para interpretar quanto para escrever palavras que pudessem consultar no caderno mais tarde. Outro exemplo de condução nesse sentido eram as explicações que eles deviam registrar, também da maneira que achassem melhor, sendo que a maioria registrava na forma de tópicos. Entende-se que essa postura contempla uma forma de metodologia ativa, assim como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995). Da mesma

forma, apropria-se da visão socioconstrutivista no ensino de geografia e pretende partir do “construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia Escolar; a ‘geografia do aluno’ como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula” (Cavalcanti, 2002, p. 30).

Por meio da visão socioconstrutivista, considera-se o ensino a construção de conhecimentos pelo aluno. A afirmação anterior é a premissa inicial que tem permitido formular uma série de desdobramentos orientadores para o ensino de Geografia; o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social: o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interação (confronto/encontro) entre o sujeito (aluno) e o seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar). Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem) (Cavalcanti, 2005, p. 67).

A interdisciplinaridade foi outra importante bússola que guiou a prática do ensino de geografia. Entende-se por interdisciplinaridade o diálogo de duas ou mais disciplinas, não gerando necessariamente outra disciplina, mas sim uma postura e um pensamento holístico, para obter uma visão de mundo mais ampla e completa. Concorda-se com Japiassu (1976) quando o autor coloca a interdisciplinaridade no lugar de dialética pedagógica.

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (Japiassu, 1976, p. 75).

Para trabalhar os conceitos e o conteúdo de relevo com uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, tomou-se o devido cuidado para não tornar a compreensão do espaço geográfico estática, como apontam os autores “o relevo foi tratado pelos livros didáticos e pelos professores como algo estanque, desvinculado das relações entre a sociedade e a natureza e da realidade dos discentes” (Bertolini; Valadão, 2009, p. 33). Partiu-se sempre da realidade que os alunos conheciam, aquilo que os rodeava, seus bairros e a cidade na qual se estava. Assim, o relevo do Rio Grande do Sul foi referência principal nas aulas com esse tema. A forma como se trabalhou os conceitos e conteúdos, além da simplificação e o convite a suas realidades, foi, principalmente, utilizando-se de tecnologias que estavam ao alcance. Portanto, além das aulas expositivo-dialogadas com registros autônomos, muito se utilizou as ferramentas existentes no site *Google Earth* a partir do computador e conexão de internet pessoal, tendo que ser dividido e rotacionado entre grupos de alunos, tendo em vista a falta de conexão e disponibilidade

de materiais na instituição. Retomando o pensamento de um dos expoentes e pioneiros da geografia brasileira,

o observador mais prevenido, que se esforça para entender um pouco melhor as formas de relevo que o envolvem, tem que saber de antemão que está vendo apenas minúsculas partes de um todo, ou mesmo elementos ou componentes quase isolados de alguns conjuntos. Por esta razão, temos que entender desde o início, em nosso treinamento, que existem ordens de grandeza diferentes no relevo terrestre (Ab'Saber, 1975, p. 9).

Partindo desse raciocínio de estimular a autonomia, a postura científica e a pesquisa, foram realizados trabalhos para a elaboração de material sobre o conteúdo de Hidrografia do Brasil com cartazes. Além de se pensar na pesquisa e no exercício da criatividade com essa iniciativa, pensou-se no exercício das competências socioemocionais, especificamente na competência de interpessoalidade a partir da cooperação e comunicação. A comunicação é uma das competências gerais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), envolvendo a habilidade de escuta, expressão de ideias e opiniões, a discussão e diversas outras características relativas à competência.

Portanto, para o conteúdo em questão, foi pensado um plano de aula em que os alunos se dividiram em grupos, variando entre três e quatro integrantes. Primeiramente, os grupos deveriam escolher os seus temas de pesquisa, que deveria ser uma das Bacias Hidrográficas do país. Elas foram anteriormente apresentadas e discutidas com a turma a partir do livro didático, de forma que eles já se encontravam familiarizados com o tema. Logo após essa divisão e escolha iniciais, os grupos deveriam realizar o trabalho de pesquisa e coleta de dados em casa, para inserir na sua produção futura. Essa forma de trabalho encontra-se explicada em diversos autores

As técnicas de Dinâmica de Grupo, em qualquer de suas especificações, não devem ser aplicadas para criar um modelo novo ou diferenciado de ensino. Devem ser aplicadas quando se busca estabelecer em bases definitivas uma filosofia formativa que se pretende imprimir na escola ou empresa (...) não representa uma “poção mágica” capaz de educar pessoas e alterar comportamentos, mas somente uma estratégia educacional válida na medida em que se insere em todo um processo, com uma filosofia amplamente discutida e objetivos claramente delineados (Antunes, 2002, p. 17).

A postura investigativa, que foi instigada nos alunos por meio da pesquisa, está em concordância com a BNCC e uma de suas competências gerais que designa o pensamento científico, crítico e criativo. Assim, os grupos foram instigados a levar os seus temas para casa, a fim de realizar a tarefa proposta. Para facilitar o manejo e engajamento de todos os integrantes, os alunos foram auxiliados no que cada um deveria pesquisar e como. A opção de utilizar livros didáticos foi deixada em aberto, mas a maioria da turma preferiu a opção da internet. A ideia de estudar e pesquisar por conta própria em momento extraclasse é baseada na metodologia ativa da sala de aula invertida, onde “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (Bergmann; Sams, 2016, p. 11).

Depois de concluída a etapa de pesquisa, no próximo encontro, cada grupo recebeu o material que iriam precisar para realizar a atividade (papel pardo, caneta de ponta grossa, lápis, canetas normais, régua, tesouras etc.). Eles deveriam, primeiramente, transcrever para o papel pardo as informações ou textos que fizeram. Para isso, foi necessário pautar o papel pardo, a única tarefa na qual eles demonstraram dificuldade. Ademais, a transcrição, a cobertura com caneta e a colagem das imagens duraram dois períodos de aula, ao todo. Ao final da produção, os trabalhos foram expostos e apresentados para a turma.

Portanto, após vivenciar diversos formatos e metodologias de aula com alunos do sétimo ano, percebeu-se que o relatado aqui foi o mais proveitoso e com alto engajamento. Esse retorno dos alunos justifica-se, em grande parte, pela necessidade que eles apresentam de sair da rotina com a qual estão habituados. O exercício e a articulação de diversas habilidades e competências dentro de uma atividade tornam possível a diversificação das ações necessárias para a sua realização, de forma a não repetir as mesmas ações e fatigá-los. Essa atividade e experiência como um todo configuram um importante processo formativo, pois contribuíram largamente para a aquisição de métodos diversificados de trabalho pedagógico de maneira acessível a todos os envolvidos.

Prática reflexiva e aprendizagem docente

Dentro de um processo formativo estão subentendidos eventos significativos e desafios, como foram os do primeiro contato com a sala de aula e os desafios de inovação dentro da prática do ensino de geografia, descritos nos tópicos progressos. Outro processo formativo relevante é a aprendizagem docente, ou a aprendizagem do ser professor, juntamente com a construção da identidade profissional. Diversos autores versam sobre esse tema na literatura, como Tardif (2002), Lima (2008) e Schön (1992).

A subjetividade de cada pessoa é um fator a se levar em conta frente a processos transitórios como a prática na formação. Assim, entende-se que a professoralidade se constrói e se desenvolve em diferentes ritmos e formatos. Porém, algumas características marcadamente fazem parte dessa trajetória

Os avanços notados quando se passa de um a outro nível evolutivo têm muito a ver com a tomada de consciência do professor da própria prática, a visão e a atitude docentes para com os alunos; o envolvimento do professor com as questões do ensino e a responsabilidade que sentem pela aprendizagem dos alunos e pela própria atuação (Chakur, 2005, p. 406).

É nesse sentido que se aborda a questão dos saberes docentes, intrínsecos no processo de formação e aprendizagem. Maurice Tardif (2002, p. 255) fala sobre eles como sendo um “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.”. Para o autor, a definição do saber docente é “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos

coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p. 36). Na abordagem do autor, percebe-se a grande valia do saber que provém da experiência, mesmo que para que o conjunto de saberes possa existir, seja necessário pleno domínio de todos os saberes classificados. Os saberes da experiência

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Tardif, 2002, p. 54).

No contexto em que aqui se abordam questões experiências em um programa institucional, com enfoque na prática dentro da formação de professores, Tardif (2002) respalda essa postura ao valorizar esse tipo de saber, uma vez que entende que a formação inicial de futuros professores devia ser voltada para a prática profissional, de forma a criar profissionais com prática reflexiva. Guarnieri (2005) corrobora com essa linha de pensamento, quando coloca que

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (Guarnieri, 2005, p.5).

O exercício de refletir sobre a sua própria prática faz parte do todo que constitui a aprendizagem docente e mostra-se extremamente efetivo ao passo em que se aprimora a própria atuação. Para Lima (2008, p. 143), “a profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico à cultura escolar e a reflexão sobre a sua prática”, o que coloca, portanto, a prática reflexiva no cerne da professoralidade. Segundo Imbernón, “a ideia de professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola” (Imbernón, 2010, p.47-48). Assim, além de primordial para uma plena construção e aprendizagem profissional, a prática reflexiva é acessível e pode ser utilizada no cotidiano da profissão.

Ao longo da atuação do estágio supervisionado, a prática reflexiva foi uma importante orientação adotada. A iniciativa surgiu diretamente da ação em curso, para depois se orientar e respaldar na literatura, fazendo o caminho inverso ao costumeiro, porém usual quando se atua no ambiente escolar e se busca aprender por meio do contato direto. Nesse sentido, quando se atua com diversos alunos e se utiliza um plano de aula que pode não cobrir completamente todas as particularidades dos integrantes da turma, é passível e provável a postura de desinteresse, não engajamento nas atividades ou desmotivação por parte do aluno. Não existe outra solução possível para esse desafio, senão a adaptação por parte do professor para tornar a relação mais frutífera “o aluno

depende da professora, mas, também, esta depende dele [...] o professor deve negociar, procurar novas abordagens dos conteúdos ensinados, adaptar o nível da sua aula” (Charlot, 2014, p. 50).

Essa é a essência da prática reflexiva, o constante pensar, analisar e adaptar. Foi isso o que abriu o caminho para a metodologia de leitura colaborativa nas aulas de geografia, a percepção de uma necessidade e a adaptação para abrangê-la. A turma do sétimo ano na qual se estava atuando, apresentava uma carência significativa na leitura, escrita e compreensão de textos, que se justificava por diversos fatores. Portanto, se buscou formas de melhorar essa habilidade e continuar trabalhando conteúdos da disciplina em questão. As aulas que seguiam esta metodologia foram proveitosas e com boa participação dos alunos, que engajavam na leitura e faziam perguntas sobre os trechos lidos.

A leitura colaborativa baseia-se no princípio teórico-metodológico de que se aprende em colaboração com o outro. Sendo assim, o texto a ser lido precisa ser aquele para o qual os alunos não possuam proficiência autônoma, pois, se assim fosse, não precisariam de colaboração para recuperar os sentidos do texto (Brakling, 2014, n. p).

Inserida na discussão acerca da aprendizagem docente e dos saberes experiências, encontra-se a pauta da prática reflexiva como postura e maneira de encarar o processo de ensino-aprendizagem, não só do aluno como também o do professor em formação, ou já formado e atuante. Ela parte do princípio de que o professor possui amplo leque de vivências e saberes adquiridos ao longo de sua vida, desde o momento em que chega à sua formação inicial até o momento do exercício da profissão. Portanto, esses conhecimentos devem ser valorizados e instrumentalizados dentro do processo de ensino.

Apesar da diversidade teórica e metodológica com que é abordado o ‘ensino reflexivo’ aglutina as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores. A premissa básica do ensino reflexivo considera as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base da sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas. Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas (Mizukami et al., 2002, p. 49).

Schön (1992) trata sobre a reflexão da ação no sentido de focalizar o olhar no aluno, de forma a conseguir entendê-lo e identificar suas necessidades. Diversas serão as potencialidades identificadas em uma criança e em um adolescente se tempo suficiente for passado com eles. Então, se uma criança apresenta dificuldade em ler, mas possui uma ótima percepção artística, por exemplo, cabe ao professor investigar a melhor forma de trabalhar com essa descoberta.

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (Schön, 1992, p. 82).

O olhar de individualização é uma habilidade que o professor precisa possuir para conseguir manejar propriamente turmas com diversos alunos. A individualização deve ocorrer no sentido de perceber o sujeito como um indivíduo inserido em um todo, de forma a identificar suas dificuldades, suas singularidades e traços distintivos em geral. Uma parte significativa dessa habilidade do profissional advém de saberes experiências e pessoais prévios, que permitem tornar a relação interpessoal com os alunos proveitosa, no tocante de reconhecer potencialidades e traços de personalidade. Corroborando com o pensamento de Schön (1992) e como uma forma de ferramenta para fins de exercício da reflexão da ação, tem-se a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995)

A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso (Gardner 1995, p.21).

A postura e a premissa da teoria de Gardner são fundamentalmente inclusivas. Ao ir além da ideia tradicional de inteligência, acolhem-se alunos que estão à margem do processo de ensino-aprendizagem, seja por não se expressarem como os demais, seja por não se encaixarem nos padrões normativos e avaliativos da escola. Assim, outra importante questão que se levanta é a da avaliação, pois se entende que um mesmo critério não serve para todos, ultrapassando parâmetros quantitativos.

Frente ao exposto, interpreta-se que não se pode exercer uma boa atuação docente sem reconhecer o individual dentro dos contextos. Portanto, entende-se que a prática reflexiva e a teoria das inteligências múltiplas se articulam e entrelaçam dentro do processo formativo de aprender a ser professor. Ambas as posturas foram fundamentais dentro do período de estágio relatado e permitiram a criação de relações suficientemente expressivas com os alunos para possibilitar a aplicação das mesmas, tendo em vista a necessidade de tempo empenhado que elas cortejam.

Considerações finais

A formação de um professor é um trajeto permeado de desafios, desvios e particularidades que se complementam com a individualidade de cada pessoa. Os processos formativos, em toda sua complexidade e abrangência de eventos, compõem esse percurso que culmina, espera-se, no pleno domínio das habilidades que a profissão requer.

O contato com a sala de aula e as diversas questões que isso traz, foi o primeiro processo formativo relatado e possui um significado de desenvolvimento predominantemente pessoal, frente ao que se vivenciou e aprendeu. O olhar que vai além da superfície de um comportamento ou postura foi essencial para passar por essa fase e o principal aprendizado que permanece após os desafios do contato é o da empatia e do ensino humanizado.

A prática na disciplina de geografia foi um processo formativo em que foram adquiridos e testados métodos de trabalho pedagógico que buscaram fugir do tradicional e estático, trabalhando com o que se tinha a disposição. O principal aprendizado obtido por meio dessa experiência foi a possibilidade de trabalhar de formas diversificadas, de maneira tal, que seja extremamente plausível no cotidiano de uma escola pública. Quando se está inserido no contexto da licenciatura, muito se discute sobre os problemas do ensino tradicional e as formas para se afastar dele. O que se perde de vista nessas discussões sobre inovação, é justamente a aplicabilidade dessas ações em ambientes de ensino público, em períodos de curta duração e recorrência durante a semana, bem como a existência de equipamentos e ferramentas para a sua realização.

A solução que se encontrou para buscar transpor todos esses desafios foi o trabalho com cartazes, o que pode parecer simplista ou rudimentar ao primeiro olhar. Essa forma de trabalho, porém, englobou pesquisa, exercício das noções de espaço e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além dos conhecimentos geográficos e, o mais importante, de maneira acessível e palatável para os alunos. Também se buscou fazer uso da tecnologia da melhor forma possível, sem deixar de lado os materiais clássicos da sala de aula: o quadro branco e o livro didático. Este processo formativo mostrou, principalmente, os desafios da criação e inovação na prática e a aprendizagem da versatilidade e adaptabilidade que a profissão requer.

Ademais, apesar de esses dois processos formativos apreenderem em certa medida a aprendizagem docente, nada disso teria sido possível sem o último processo sobre o qual se discorreu, que foi a prática reflexiva do ensino e a aprendizagem docente. Toda ação iniciada, começa em algum ponto de reflexão, no ato de questionamento e busca por respostas e aprimoramento. Na docência não é diferente sendo, inclusive, basilar. Assim, estes dois processos formativos são de extrema importância para a profissão.

Os processos formativos relatados aqui, não teriam sido possíveis ou, no mínimo, teriam sido completamente diferentes sem o fator tempo empenhado. Isso foi proporcionado exclusivamente pelo estágio supervisionado do Programa Residência Pedagógica que, ressalta-se novamente, baseia-se na imersão e no aprofundamento do licenciando na escola. Por fim, considera-se atingido o objetivo de identificar quais foram os processos formativos dentro da experiência desse estágio, por mais que se considere sempre a característica contínua do desenvolvimento profissional.

Agradecimentos

Regalam-se os agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- AB'SABER, Aziz Nacib. **Formas do Relevo**. Projeto brasileiro para o ensino de geografia. São Paulo, Edart. 80p. 1975.
- ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005.
- ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de Ensinar: novas formas de aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.
- AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 11. Ed. São Paulo: Summus, 1996.
- BARBOSA, Maria Edivani Silva. A geografia na escola: espaços, tempos e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. xx, jan./jun. 2016. ISSN 2179-4510.
- BARROSO, José D'Assunção. A Revisão Bibliográfica – Uma Dimensão Fundamental para o Planejamento da Pesquisa. **Instrumento: Revista Estudos Pesquisas Educação**. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). Rio de Janeiro: LTC, 104 p, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/3KTJLqNJLmZzC3qfczL3L8d/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 jan. 2023.
- BERTOLINI, William Zanete; VALADÃO, Robero Célio. A abordagem do relevo pela geografia: uma análise a partir dos livros didáticos. **Terra e Didática**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 27-41, 2009. Disponível em: https://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/v5/pdf-v5/TD_V-a3.pdf Acesso em: 23 fev. 2023.
- BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes; ALVARENGA, Maria; BIANCHI, Roberto. **Orientação para o estágio em licenciaturas**. São Paulo: Pioneiras Thomson Learning, 2005.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al. (org.). **Trajétórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto

Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. Disponível em:
<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/6bd9982dc814272dbbedbdac75bd96ed.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

BRAKLING, Kátia Lomba. Leitura Colaborativa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 9 out. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Editora Alternativa: Goiânia, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-208, maio/ago. 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 19 jan. 2023.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/pSFkQ6gFbrYnNst7kkLbR4r/> Acesso em: 1 fev. 2023.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 fev. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, Edvalda Araujo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa. (org.). **Revolucionando a sala de aula:** como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.

FENELON, Déa. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Caderno do CEDES**, São Paulo, 1985 p. 24-31. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423> Acesso em: 4 mar. 2023.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Rev. Paran. Desenv.**, Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999. Disponível em:
<https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/275> Acesso em: 11 jan. 2023.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina. (org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005. Disponível em: <https://andreluizsilva.files.wordpress.com/2012/09/o-inicio-da-carreira-docente.pdf> Acesso em: 22 fev. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vida de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5689511/mod_resource/content/2/HUBERMAN%20Michael_O%20ciclo%20de%20vida%20profissional%20dos%20professores.pdf Acesso em: 13 set. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://causos escolares.files.wordpress.com/2015/09/6-imbernc3b3n-formac3a7c3a30-docente-e-profissional-prof-fernando-franzoiv1-final.pdf> Acesso em: 13 set. 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago, Rio de Janeiro, 1976.

LIMA, Maria Socorro Lucena. 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. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2008000100012&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 23 mar. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Indisciplina escolar: determinações, conseqüências e ações** Brasília: Líber livro, 2005.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina do ponto de vista dos professores e dos alunos. In: Aquino, J.G (org.). **Indisciplina na Escola**. 11ª ed. São Paulo: Summus, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/31407/mod_resource/content/1/A%20indisciplina%20e%20o%20processo%20educativo.pdf Acesso em: 13 fev. 2023.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/364/346> Acesso em: 2 abr. 2023.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/3254/3134> Acesso em: 6 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEENMAN, Simon. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

Recebido: 02.09.2023

Aprovado: 24.01.2024

Publicado: 04.03.2024