

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
GEOGRAFIA: QUESTÕES
CURRICULARES E ANTAGONISMOS
NA CONSTRUÇÃO DO SABER
GEOGRÁFICO DOCENTE EM
FORMAÇÃO**

*SUPERVISED INTERNSHIP IN
GEOGRAPHY: CURRICULAR QUESTIONS
AND ANTAGONISMS IN THE
CONSTRUCTION OF GEOGRAPHIC
TEACHER KNOWLEDGE IN FORMATION*

*PASANTÍA SUPERVISADA EN
GEOGRAFÍA: CUESTIONES
CURRICULARES Y ANTAGONISMOS EN LA
CONSTRUCCIÓN DEL SABER GEOGRÁFICO
DOCENTE EN FORMACIÓN*

IVANEIDE SILVA DOS SANTOS

Departamento de Ciências Humanas –
Universidade do Estado da Bahia (UNED),
Jacobina/BA.

E-mail: ivaneide-uneb5@hotmail.com

RAFAEL STRAFORINI

Departamento de Geografia– Universidade
Estadual de Campinas (UNICAMP),
Campinas/SP.

E-mail: rafaelstrafo@yahoo.com.br

Resumo: O artigo discute a importância do Estágio Supervisionado no processo de construção e significação do saber geográfico nos cursos de licenciatura em Geografia. O trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que tem como problemática a dificuldade dos estagiários em trabalharem conteúdos que não fazem parte dos conhecimentos geográficos construídos ao longo do curso de graduação em Geografia nas atividades de regências desenvolvidas nos Estágios Supervisionados. O *lócus* da investigação é um dos cursos de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa conta com os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), que trata da compreensão do social por ordens discursivas. Os resultados revelam que o Estágio Supervisionado em Geografia é colocado num jogo de disputas por hegemonia discursiva no currículo dos cursos, em uma rede articulatória de cadeias de diferenças e equivalências.

Palavras-chave: estágio supervisionado, geografia, práticas discursivas, conhecimentos escolares/acadêmicos, saberes docentes.

Abstract: The article discusses the importance of Supervised Internship in the process of construction and signification of geographic knowledge in undergraduate courses in Geography. The work is part of a doctorate research that has as problematic the difficulty of the trainees in working contents that are not part of the geographic knowledge constructed during the course of graduation in Geography in the activities of regencies developed in the Supervised Stages. The locus of research is one of the undergraduate courses in Geography of the State University of Bahia (UNEB). The research has the theoretical-methodological assumptions of the Discourse Theory developed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (2004), which deals with the understanding of the social by discursive orders. The results show that the Supervised Internship in Geography is placed in a discursive game of discursive hegemony in the curriculum of the courses, in an articulatory network of chains of differences and equivalences.

Keywords: supervised internship, geography, discursive practices, school / academic knowledge, teacher knowledge.

Resumen: El artículo discute la importancia de la Etapa Supervisada en el proceso de construcción y significación del saber geográfico en los cursos de licenciatura en Geografía. El trabajo es parte de una investigación de doctorado que tiene como problemática la dificultad de los pasantes en trabajar contenidos que no forman parte de los conocimientos geográficos construidos a lo largo del curso de graduación en Geografía en las actividades de regencias desarrolladas en las Etapas Supervisadas. El locus de la investigación es uno de los cursos de licenciatura en Geografía de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB). La investigación cuenta con los presupuestos teórico-metodológicos de la Teoría del Discurso desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2004), que trata de la comprensión de lo social por órdenes discursivos. Los resultados revelan que la Etapa Supervisada en Geografía es colocada en un juego de disputas por hegemonía discursiva en el currículo de los cursos, en una red articuladora de cadenas de diferencias y equivalencias.

Palabras clave: etapa supervisada, geografía, prácticas discursivas, conocimientos escolares / académicos, saberes docentes.

Introdução

No contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil nos últimos anos, os debates sobre o Estágio Supervisionado, enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, têm empreendido várias discussões e novos sentidos discursivos quanto às suas contribuições no processo de mediação e significação de saberes necessários à atuação docente na Educação Básica. O Estágio Supervisionado tem apresentado aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente, sobretudo com a ampliação da carga horária para 400 horas assumidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, e Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Entretanto, mesmo com as alterações expressivas na configuração e estrutura do Estágio Supervisionado nos currículos de muitos cursos de licenciatura que objetivam fortalecer a articulação dos conhecimentos científicos-culturais, pedagógicos, acadêmicos e escolares, bem como ampliar a reflexão sobre o papel do professor na Educação Básica e a potencialização da *práxis* docente, ainda vemos alunos estagiários com dificuldades em construir seus saberes-fazer docentes a partir dos desafios de ensinar-aprender que a prática social lhes coloca no cotidiano da profissão. Ao se depararem

com as ações propostas pelo Estágio como: contato direto na escola para a realização da observação, coparticipação em salas de aula, elaboração de projeto de intervenção, planejamento e, por fim a regência, os alunos afirmam que sentem dificuldades em realizar tais tarefas, principalmente porque alguns conteúdos escolares trabalhados nos ensinos fundamental e médio não foram ensinados nas disciplinas específicas do campo geográfico do curso de graduação.

Esta problemática está presente em um dos cursos de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campo de pesquisa desta investigação. Para a efetivação do estudo elencamos a seguinte questão-problema? Como os Estágios Supervisionados atuam no processo de potencialização da *práxis*, mediação e significação dos conhecimentos acadêmicos e escolares frente aos antagonismos presentes na construção do saber geográfico docente em formação?

O trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado¹ que investigou os antagonismos na construção do saber geográfico docente em formação, diante da dificuldade dos estagiários em trabalharem conteúdos da Geografia escolar em suas regências de estágio e que não fazem parte dos conhecimentos geográficos construídos/potencializados ao longo do curso de graduação.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, com realização de grupo focal com 20 alunos dos quatro componentes curriculares de Estágio Supervisionado, estabelecidas pelo Regimento Setorial de Estágio do curso de Geografia da UNEB em questão, entre os anos de 2017 e 2018, sendo um grupo para cada

¹ A pesquisa está vinculada ao Núcleo de Estudos Geográficos (NEG-UNEB) e ao Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO-Unicamp).

componente curricular; aplicação de entrevistas com 4 alunos egressos do curso e 3 professores que ministram este componente curricular; observação direta em uma turma que cursou todos os componentes de Estágio Supervisionado no período de 2017 a 2018 e análise de documentos tais como: currículo do curso de licenciatura em Geografia da UNEB, Resoluções e demais legislações que normatizam e regulamentam os cursos de formação de professores.

A Teoria do Discurso fundamentada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), é utilizada como pressuposto teórico-metodológico, à luz de uma abordagem pós-estruturalista, por considerarmos que se trata de uma ferramenta teórica de compreensão do social por ordens discursivas, que ocorrem por meio de diferentes demandas e disputas por significações que não são preexistentes e fixas, mas sempre provisórias e contingentes.

Procuramos organizar nossos argumentos em três seções. Na primeira seção, apresentamos as demandas da formação docente nos cursos de licenciatura em Geografia e o papel do Estágio na organização curricular dos cursos, aproximando o discurso com a teoria de Laclau e Mouffe. A seguir, trazemos para o debate as práticas discursivas sobre o currículo de licenciatura em Geografia da UNEB, a partir dos resultados da pesquisa de campo. Na terceira seção a discussão centra-se no Estágio Supervisionado na licenciatura em Geografia da UNEB e a construção do saber geográfico docente em formação, com enfoque nos saberes docentes propostos por Tardif (2014), Pimenta (2009), Cavalcanti (2012) e Shulman (1986), bem como a relação da Geografia acadêmica e escolar para a construção do saber geográfico docente em formação.

Demandas curriculares na licenciatura em Geografia e o Estágio Supervisionado: aproximações com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe

Articular um estudo no campo da educação - especificamente a formação do professor de Geografia e as questões curriculares - com a Teoria do Discurso formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) e Laclau (2005; 2011) é tarefa necessária, pois nos permite olhar para estas temáticas com outras lentes teórico-metodológicas, o que não significa desconsiderar as contribuições dos demais enfoques, mas assumir a condição de revisitar o estudo sob outras bases. As curriculistas Lopes e Macedo (2011) sinalizam o desenvolvimento de estudos baseados na Teoria do Discurso por alguns poucos grupos de pesquisas de diferentes universidades brasileiras, com destaque para aqueles que pesquisam as políticas de currículo, cultura escolar, diferença e formação de professor, sobretudo a partir da década de 1990, período de grande mudança no cenário político e educacional no Brasil, tendo como proeminência as investigações de estudos pós-críticos, com abordagens pós-marxistas e pós-estruturalistas. Esses grupos de pesquisa têm buscado ampliar as discussões nos últimos anos, especialmente referente às relações entre Teoria do Discurso e teoria do currículo. (LOPES; MENDONÇA, 2015).

Considerando que discurso e poder são as categorias centrais da teoria proposta por Laclau e Mouffe (2004, p. 152; 2015), utilizadas para enfatizar que toda configuração social é significativa e construída por ordens discursivas, logo, todo objeto é estabelecido como objeto do discurso, sendo este “[...] constituído como uma tentativa de dominar o campo da discursividade, para deter o fluxo de diferenças, para constituir um centro [ou um discurso

hegemônico]. Os pontos discursivos privilegiados desta fixação parcial serão chamados de pontos nodais”. O discurso é formado por recursos linguísticos, extralinguísticos e práticas articulatórias antagônicas e de contingência das identidades, as quais não possuem caráter fixo nem se constituem plenamente, uma vez que são relacionais.

Esse campo relacional, de incompletude e da incerteza da construção do social é trabalhado à luz do pensamento pós-estruturalista por considerar que o significado não é pré-existente e imutável, mas cultural, histórico, contingente e produzido social e discursivamente. (MARCHART, 2014; MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). Para Peters (2000, p. 28), o pós-estruturalismo pode ser considerado como “[...] um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade”. Segundo o autor, o pós-estruturalismo é um movimento de pensamento complexo e interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes e pensadores que concebem o sujeito em termos relacionais.

Assim, apoiados neste projeto teórico de Laclau e Mouffe (2004; 2015) e nos estudos curriculares de Lopes e Macedo (2011), é oportuno afirmar que o currículo, seja ele, formal, vivido ou oculto, escrito, falado ou velado, é uma produção cultural, uma prática social de poder e de significação de caráter relacional; um discurso que constrói e enuncia sentidos que são disputados hegemonicamente no campo da discursividade, e estes sentidos discursivos são sempre parciais, híbridos e localizados historicamente, incapazes de produzir identidades monolíticas. Straforini (2016, p. 170) acrescenta que “[...] no jogo dos contextos de influência, de produção e de práticas

curriculares há sempre negociações e disputas que estabilizam certos discursos ou os colocam em mudanças, mas sempre numa condição provisória”.

Neste campo de negociações e disputas discursivas do que é currículo e formação docente, as propostas curriculares contemporâneas para a licenciatura em Geografia, assim como para as demais licenciaturas, são permeadas por uma pluralidade de demandas. Conforme apontado por Laclau (2005), toda demanda apresenta reivindicações ou um pedido a uma determinada ordem estabelecida para resolver um determinado problema, estando situada dentro e fora desta ordem, a qual não pode absorver a demanda totalmente e, portanto, não consegue constituir-se a si mesma com uma totalidade coerente.

Segundo Laclau (2005), o termo *demanda* é ambíguo e este movimento contraditório e confuso implica as diversas formas de articulação entre a lógica da diferença e da equivalência. Temos aqui a impossibilidade de fixar a unidade de uma formação social. Trazendo o debate para as questões curriculares, nos cursos de formação de professores, neste caso em Geografia, essas demandas são deslocadas, articuladas com outras demandas particulares numa cadeia de equivalências, mobilizando e tensionando o jogo político e hegemônico do que é validado como currículo e o que é necessário para a construção do saber geográfico a ser ensinado na Educação Básica. Assim, outras propostas curriculares vão emergindo, numa fixação parcial e contingente de sentidos.

Nesse sentido, a formação docente se constitui como um campo de articulação discursiva e de disputas no processo de fixação de um discurso hegemônico a partir dos conhecimentos a serem considerados como os conhecimentos validados ou os mais

importantes pelos alunos em formação. Essa articulação se dá no confronto com práticas articulatórias entre cadeias de diferenças e cadeias de equivalências em relação a um dado exterior constitutivo antagônico, e as fronteiras que a separam e que nunca se estabilizam. (LACLAU; MOUFFE, 2004).

Esse exterior constitutivo é denominado por Laclau e Mouffe (2004) de antagonismo, o qual é constituído numa relação antagônica entre identidades sociais incompletas. De acordo com Mendonça e Rodrigues (2014, p. 51), o antagonismo é entendido como “[...] a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo ou finalístico de toda lógica discursiva”, uma construção parcial de sentido social numa instância inteiramente negativa. Para Marchart (2014, p. 11) o antagonismo explica “[...] o processo pelo qual o social, que é o reino das diferenças discursivas, torna-se homogeneizado em uma cadeia de equivalências *vis-à-vis* com um exterior puramente negativo [...]”. Desta forma, sendo o currículo uma prática social impossível de se fechar num sentido único e finalístico, no âmbito do curso de formação de professores, neste caso em Geografia, existem práticas articulatórias antagônicas em disputas hegemônicas de significação de saberes, estando o Estágio Supervisionado no fronte destas disputas, no que concerne à mediação e significação de conhecimentos acadêmicos e escolares para a construção do saber geográfico docente em formação.

Vale destacar que não devemos confundir os antagonismos com contradições, pois “[...] Todos participamos de uma série de sistemas de crenças que são contraditórios entre si, no entanto, nenhum antagonismo surge destas contradições” (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 167). Do mesmo modo, um antagonismo não pode ser uma oposição real, não é uma relação objetiva entre objetos

conceituais e reais, mas uma relação que apresenta o limite da objetividade ou da constituição plena das identidades. O antagônico é sempre um discurso exterior que ameaça a constituição do discurso interior, sendo ao mesmo tempo a própria condição da existência do interior, ou seja, a possibilidade da própria constituição discursiva (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Portanto, a relação antagônica estabelecida no âmbito do currículo do curso de licenciatura em Geografia da UNEB, assim como outros cursos de licenciatura, corresponde à provisoriedade discursiva, à relação exterior/interior de discursos contingentes e incompletos na produção de sentidos de quais conhecimentos são necessários para a construção do saber geográfico docente em formação.

Ao discutir as especificidades do Estágio Supervisionado na universidade, indagações e afirmações são feitas constantemente aos professores supervisores, tanto pelos alunos que já possuem experiência em sala de aula, quanto por aqueles que não são professores. Dentre elas é possível destacar: i) *“Como fazer para aproximar nossa teoria à prática da sala de aula?”*; ii) *“Não estamos preparados para dar aulas!”*; iii) *“Na prática a teoria é outra”*; iv) *“Como adequar nossos conhecimentos à realidade dos alunos?”*; v) *“Não tenho segurança para ensinar este conteúdo”*; vi) *“Não tenho domínio de conteúdo da Geografia escolar”*; vii) ***“Não vi este conteúdo que irei trabalhar no estágio durante o curso de Licenciatura em Geografia!”*** Essas indagações e afirmações são consideradas em nosso estudo como enunciados discursivos que problematizam o sentido hegemônico de saberes necessários para a atuação docente, bem como dos componentes curriculares acadêmicos considerados como “mais importantes” no processo de formação do professor.

Nestas indagações dos alunos estagiários as demandas curriculares e de formação docente tornam-se evidentes, dentre elas podemos destacar a inquietude destes acadêmicos pela busca por significação de como relacionar a teoria e a prática em suas regências de estágio, como operacionalizar a recontextualização dos conteúdos acadêmicos com a realidade dos alunos da Educação Básica, a falta de potencialização de conteúdos da Geografia escolar no curso de formação, a falta de articulação entre os componentes curriculares de conteúdo específico e os de caráter didático-pedagógico no curso, entre outras demandas que foram enunciadas durante as observações na turma de Estágio Supervisionado, selecionada para participar da pesquisa.

Por conseguinte, as dificuldades e demandas dos alunos estagiários, vivenciadas tanto no âmbito do curso de formação quanto no cotidiano escolar, numa articulação equivalencial, revelam uma construção parcial de fundamentação teórica construída no âmbito do curso, limitando o diálogo e a intervenção na realidade escolar. Assim sendo, o Estágio Supervisionado em Geografia revela-se como um espaço-tempo em que se institui o corte antagônico entre os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, que são pouco articulados entre si e desconhecidos por parte dos alunos. É nesse corte antagônico que defendemos a potência do Estágio Supervisionado no processo de formação docente, pois é nele que se estabelece o momento de construção e tensionamento de saberes e de conhecimentos teóricos para potencialização da *práxis* docente. No caso da licenciatura em Geografia, este componente curricular também favorece ao licenciando uma maior compreensão da realidade espacial e as múltiplas interações entre a sociedade e a

natureza, bem como as práticas discursivas que produzem sentidos do que é ser professor de Geografia na Educação Básica.

Sabemos que a oferta da carga horária de Estágio curricular Supervisionado e sua operacionalização ocorre de maneira diferente nos currículos dos cursos de formação de professores da Educação Básica do país, sendo distribuída geralmente em modalidades (observação, intervenção em espaços educativos não escolares e regência nas escolas) e componentes curriculares, e que existem diferentes demandas em cada etapa que promovem distintas significações por parte dos alunos estagiários, por isto na próxima seção, trataremos desta questão, tomando como base a realidade do curso de licenciatura em Geografia da UNEB.

Práticas discursivas sobre o currículo de licenciatura em Geografia da UNEB

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, é considerada uma das maiores universidades públicas do estado da Bahia, com sede na cidade de Salvador, onde também está instalado o Campus I e a Administração Central. Conforme o Regimento Geral² desta instituição, em seu Artigo 1º, a mesma foi criada no ano de 1983, reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 909, de 31/07/1995, e reestruturada pela Lei Estadual n.º 7176, de 10/09/1997, sendo vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. É uma instituição autárquica de regime especial, de ensino, pesquisa e extensão, organizada sob o modelo *multicampi* e multirregional, instalada em municípios de médio e grande porte e administrada de forma descentralizada. A UNEB possui atualmente 24 *campi*,

² O Regimento Geral da UNEB foi aprovado pela Resolução CONSU nº 864/2011 (D.O.E. 19 /20-11-2011), homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012).

compostos por 29 Departamentos, distribuídos geograficamente por todo o território baiano.

Os municípios que possuem *campi* que ofertam os cursos de licenciatura em Geografia, em diferentes regiões do Estado, são: Jacobina (Campus IV), Santo Antônio de Jesus (Campus V), Caetité (Campus VI) e Serrinha (Campus XI). Estes *campi* correspondem aos Departamentos de Educação e Ciências Humanas. Todavia, para a realização da pesquisa foi selecionado apenas um curso³ de um destes *campi*, em virtude de um amplo acesso às informações, assim como as especificidades nas demandas de Estágio Supervisionado na realidade em estudo.

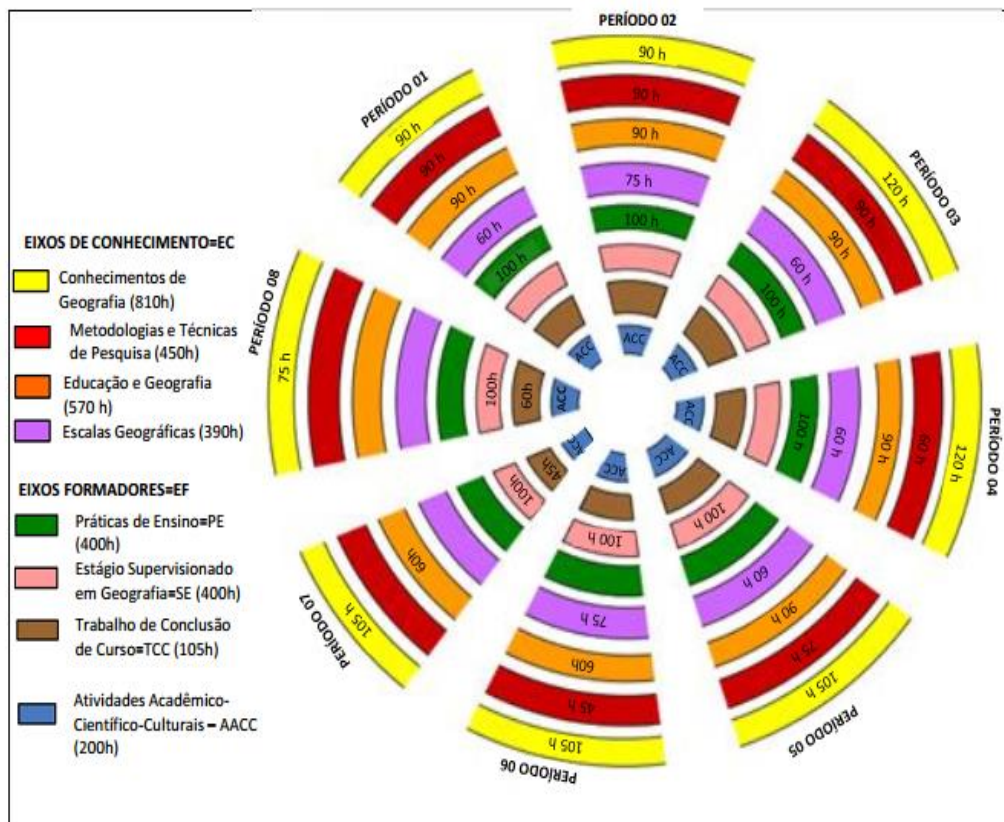
Quanto ao currículo do curso de licenciatura em Geografia em estudo, o mesmo atende às exigências legais estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002. O curso assumiu uma nova configuração na sua organização curricular, aprovada através da Resolução do Conselho Universitário - CONSU 269/2004. O currículo anterior entrou em um processo gradativo de substituição e um novo currículo passou a vigorar a partir do primeiro semestre de 2004 Conforme o seu Projeto de Renovação de Reconhecimento, o curso possui uma carga horária total de 3.325 horas e uma proposta de ensino com disciplinas não lineares, mas de caráter circular, organizadas em dois conjuntos de eixos temáticos, denominados de “Eixos de Conhecimento”, correspondendo àqueles que fundamentam e orientam a formação docente, como os epistemológicos do campo de conhecimento, os da Geografia física e

³ A intenção de não identificar o referido curso é a de preservar a identidade dos participantes, conforme a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que trata de pesquisas que envolvem seres humanos.

humana, Educação e Geografia, bem como temáticas emergentes na Geografia, como estudos de gênero e espacialidade. O segundo conjunto é composto pelos “Eixos Formadores”, que são os que contemplam as dimensões básicas de formação, pelas quais o aluno deve desenvolver suas habilidades e competências para o exercício profissional, no caso a Licenciatura em Geografia⁴. Estes conjuntos de eixos estão divididos em sub eixos que se articulam e integram saberes, conforme a Figura 1 a seguir, que apresenta o fluxograma atual do curso de Geografia com a distribuição dos eixos e componentes curriculares nos respectivos semestres propostos para a integração curricular em quatro anos.

Figura 1: Fluxograma do curso de Licenciatura em Geografia-UNEB.

⁴ No campus estudado o curso de Geografia não possui bacharelado.



Fonte: Projeto de Renovação de Reconhecimento do curso de licenciatura em Geografia – UNEB (vigência 2004-2009) Adaptação: Os autores, 2017.

Conforme a Figura 1, o conjunto de Eixos de Conhecimento é constituído por quatro sub eixos com componentes curriculares distribuídos em vários semestres, apresentando uma carga horária de 2.220 horas, correspondentes a 66,8% da carga horária total do curso. Já o conjunto dos Eixos Formadores ocupa um percentual de 33,2% da carga horária do curso e são distribuídos por meio de atividades (Atividade de Campo, Práticas de Ensino, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais⁵) (BAHIA, 2012).

⁵ Sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Geografia da UNEB, ver Tese de doutoramento de Nunes (2017) intitulada: "Reforma curricular em

No que se refere à estruturação da carga horária do componente curricular Estágio Supervisionado no currículo do curso de licenciatura em Geografia em questão, conforme o Projeto de Renovação de Reconhecimento do curso, a mesma está distribuída em três modalidades (observação dos espaços educativos formais e não formais, intervenção pedagógica em espaços educativos não formais e estágio de regência nas escolas), e quatro componentes curriculares, cada um com carga horária de 100 horas/aulas, ofertados nos quatro últimos semestres do curso, sendo eles: Estágio Supervisionado em Geografia I (observação), Estágio Supervisionado em Geografia II (intervenção nos espaços educativos não formais), Estágio Supervisionado em Geografia III, (regência em escolas de Ensino Fundamental II) e Estágio Supervisionado em Geografia IV (regência em Ensino Médio).

De acordo com o PPP, “[...] o currículo do curso apresenta uma [...] flexibilidade necessária para que o estudante desenvolva a sua autonomia intelectual, construa seus percursos formativos, atendendo suas necessidades e respeitando os princípios básicos teórico-conceituais da formação de professor de Geografia da Educação Básica” (BAHIA, 2012, p. 132). Neste processo, cada aluno pode construir sua própria matriz curricular, escolhendo os componentes curriculares de seu interesse em cada eixo de ensino.

No entanto, conforme apontado por Nunes (2017), a UNEB demonstra uma dificuldade muito grande em oferecer uma estrutura e logística para a efetivação deste currículo, sobretudo pela pouca quantidade de professores para que sejam ofertados os componentes curriculares satisfatoriamente por eixos em cada semestre, assim

Geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível”.

como a falta de espaço físico para a oferta de um quantitativo de salas de aula. Sobre esta questão, o aluno Egresso 1 também sinalizou em sua entrevista que a flexibilidade do currículo do curso fragiliza a construção de conhecimentos em determinadas áreas da ciência geográfica. Esta é uma inquietação que também apareceu nos relatos dos grupos focais, os quais afirmaram que alguns estudantes não escolhem determinados componentes curriculares e depois ficam prejudicados em sua formação, principalmente durante a realização dos estágios. Um participante do grupo focal 1 afirmou que:

[...] como o curso aqui não precisa de pré-requisito, cada um cria seu próprio currículo e aí você escolhe sua carga horária e escolhe as disciplinas que mais gosta. Mas, quando você tem dificuldades, por exemplo, muitas pessoas têm dificuldade em cartografia por conta da matemática e acaba não gostando de cartografia e não se matricula neste componente curricular, mas, de certo modo ela é muito importante para nossa formação de geógrafos professores de Geografia, e você acaba de certa forma prejudicando o seu aluno [da escola] pela sua deficiência de não saber ensinar esse conteúdo [sic]. (Participante – grupo focal- Estágio I. Informação verbal concedida em 02 de outubro de 2017).

Essa flexibilidade curricular e, conseqüentemente, a fragilidade na construção de conhecimentos em determinadas áreas da Geografia e da Educação também é evidente nos relatos do grupo focal 2. Para os participantes do grupo existe uma fragmentação no currículo do curso, que interfere na formação, e os alunos chegam até o 5º ou 7º semestres, momento em que os componentes curriculares de Estágio Supervisionado começam a ser ofertados no curso, sem nenhuma noção do que é ser professor de Geografia. Um dos participantes do grupo afirmou que:

[...] existem duas ilhas no curso de Geografia: as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. No entanto, não existe uma junção entre elas duas.

Outra questão é que nosso curso é fragmentado em eixos, e são quatro eixos específicos! Cada eixo parece uma ilha, porque não existe uma conexão entre eles. Se a gente está estudando climatologia, por exemplo, não existe relação nenhuma desta com nenhuma outra disciplina. Então, a gente não percebe essa conversa das disciplinas pedagógicas com as disciplinas da área física ou da área de humanas. A gente mesmo que está no 7º semestre, vem percebendo que tem áreas de nosso interesse, ou que a gente mais gosta, [...]. Mas o curso deveria trabalhar em conjunto [sic] (Participante – grupo focal- Estágio III. Informação verbal concedida em 04 de outubro de 2017).

O enunciado do participante do grupo focal 2 coaduna com as narrativas do grupo focal 3, que sinalizou que os conhecimentos específicos da ciência geográfica são trabalhados no âmbito do curso, mas falta uma ligação entre os componentes curriculares das áreas específicas e as pedagógicas, bem como uma articulação entre os conteúdos acadêmicos com a sala de aula da Educação Básica. Para uma das participantes do grupo:

[...] teria que ter uma associação entre todos [os componentes curriculares] porque o que existe são ilhas. Uma disciplina aqui, uma disciplina ali, mas elas não se juntam, não se dialogam com as questões das disciplinas pedagógicas [sic] (Participante – grupo focal- Estágio II. Informação verbal concedida em 23 de abril de 2018).

A fragmentação do currículo do curso e a separação em “ilhas”, assim como a falta de diálogo entre os componentes curriculares das áreas específicas e pedagógicas, e entre as próprias disciplinas pedagógicas, a exemplo da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, também aparece nas falas de alguns alunos Egressos e dos Docentes entrevistados, representando uma demanda equivalencial no âmbito do curso, no que se refere à reivindicação da necessidade de articulação entre os componentes curriculares das áreas de conhecimentos específicos e pedagógicos e das disciplinas

pedagógicas entre si. Para eles existe um diálogo entre alguns professores e componentes curriculares destas áreas de conhecimento, porém muito incipiente, devido a um processo de isolamento dos professores em suas respectivas áreas ou disciplinas, principalmente durante o planejamento [sic], sendo poucos os que articulam os conteúdos de seus componentes curriculares com a educação. Segundo o Docente 2:

[...] existe um certo distanciamento entre o tratamento dado nos componentes com o que vai ser efetivado em sala de aula pelos alunos, não só enquanto estagiários, mas principalmente após a conclusão da graduação. Em alguns componentes, os professores vêm buscando relacionar os conteúdos com o que vai ser trabalhado no futuro em sala de aula, [sic] mas eu ainda vejo como uma certa fragilidade, vejo que existe uma necessidade de maior diálogo entre os professores de determinados componentes com os professores de Estágio para que essas fragilidades possam, dentro do possível, ser corrigidas (Entrevista Docente 2. Informação verbal concedida em 21 de dezembro de 2017).

O excerto do Docente 2 anuncia que há uma necessidade de maior comunicação e articulação entre os professores e componentes curriculares das respectivas áreas de conhecimento do currículo do curso de Geografia em estudo. Isso revela que a formação inicial promovida por este curso de licenciatura em Geografia é permeada por cadeias articulatórias de diferenças e equivalências que constituem uma formação hegemônica com formas de sobredeterminação das disciplinas que compõem os Eixos de Conhecimentos em detrimento das que compõem os Eixos Formadores. Ainda que assim, tratam-se de operações contingenciais da construção do saber geográfico docente em formação, revelando uma construção parcial de sentidos.

Portanto, comparando as falas dos participantes da pesquisa com a proposta do PPP do curso de Geografia da UNEB em estudo, e fundamentados no pensamento de Lopes e Macedo (2011) e Nunes (2017), é possível perceber que, mesmo com as mudanças na base curricular do referido curso, há um nítida existência de antagonismos em seu currículo, bem como diferentes sentidos discursivos, posicionamentos divergentes e diferentes jogos de interesse em disputas na construção de saberes necessários à profissão docente em Geografia, principalmente entre os componentes de Estágio Supervisionado, o qual, numa relação antagônica, emerge como exterior constitutivo das disciplinas de conteúdo específico.

O Estágio Supervisionado na licenciatura em Geografia da UNEB e a construção do saber geográfico docente em formação

Considerando que na formação docente em Geografia o futuro professor deve construir/potencializar conhecimentos dos elementos teóricos-metodológicos e epistemológicos da ciência geográfica e da Geografia escolar, dos caminhos que ambas percorrem no processo de formação dos sujeitos e apreensão das complexas transformações do mundo contemporâneo em suas multidimensões, através do desenvolvimento do pensamento e do raciocínio espacial, potencializando o saber geográfico docente em formação, cabe aqui tratarmos de como os saberes, sejam eles acadêmicos ou escolares, são constituídos e mobilizados cotidianamente por práticas discursivas e de significação da realidade. Estes saberes são manifestados temporária, parcial e contraditoriamente no tempo e no espaço; modificados, adaptados e evoluídos no contexto das mudanças sociais.

Para Tardif (2014, p. 19-20) os saberes que construímos são plurais, diversos e originados socialmente de fontes variadas e diferentes naturezas, seja através das relações familiares, escolares ou universitárias, “[...] adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, num contínuo movimento dialético, sendo, portanto provisórios e compreendidos através das disputas no campo da discursividade.

Quanto aos saberes necessários para a atuação docente, Tardif (2014) afirma que existem vários saberes presentes na prática do professor: **saberes disciplinares** (diversos campos do conhecimento, definidos e selecionados pela instituição universitária), **curriculares** (discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar define e seleciona como modelo da cultura erudita e de formação, sendo apresentados sob a forma de programas escolares que os professores aprendem a aplicar), **profissionais** (transmitidos pelas instituições de formação de professores) e **experenciais** (baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, são desenvolvidos no exercício da profissão docente, com experiências individuais e coletivas). Estes saberes guardam valores sociais, culturais e epistemológicos que são renovados constantemente, produzindo novos conhecimentos.

Análoga à proposição de Tardif (2014), Pimenta (2009) afirma que há três tipos de saberes a serem considerados na formação e no exercício da docência: o saber da experiência, do conhecimento específico da matéria e os saberes pedagógicos. Na linha dos estudos geográficos concernentes aos saberes essenciais à docência em Geografia, Cavalcanti (2013; 2012) também sinaliza que os professores trabalham construindo saberes em toda sua vida e em todas as dimensões, com diferentes práticas formativas. A autora

trata de saberes semelhantes aos de Pimenta e Tardif, que são fundamentais para compor os conhecimentos que orientam as práticas docentes do professor de Geografia, são eles: os saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

Shulman (1986) chama esse conjunto de saberes docentes propostos por Tardif (2014), Pimenta (2009) e Cavalcanti (2012) de conhecimento docente, ou conhecimentos de base do professor. O autor trata de três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor com foco no conteúdo, sendo eles: o conhecimento do conteúdo da matéria - refere-se à quantidade e organização do conhecimento individualmente na mente do professor e requer a compreensão das estruturas do assunto e as estruturas sintáticas do campo de conhecimento -; o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge - PCK) - vai além do conhecimento do assunto em questão para a dimensão do conhecimento da matéria para saber ensinar, envolvendo as formas de representação e formulação do sujeito que o tornam compreensível para os alunos -; e o conhecimento curricular - refere-se à capacidade do professor de relacionar o conteúdo de um determinado curso ou aula com tópicos ou questões discutidas simultaneamente em outras classes.

Embora Shulman (1986) apresente em suas categorias de análise a valorização dos conhecimentos do conteúdo, sistematizados no âmbito acadêmico, para denominar aquilo que é importante para a formação e atuação do profissional docente, Tardif (2014) dá importância a outros saberes como os da experiência, no qual, o professor, em sua prática cotidiana, reformula outros tipos de saberes, por meio de articulações discursivas. Nesta pesquisa utilizamos os significantes conhecimento e saber, adotados por estes

autores que, conforme apontado por Souza e Santos (2017), possuem linhas de pensamento paralelas e recíprocas. Consideramos que o saber geográfico docente em formação é constituído por uma rede de conhecimentos acadêmicos e escolares construídos/potencializados – ou não – no âmbito do curso de licenciatura em Geografia para ser mobilizado e transformado no ofício da profissão, sendo, portanto, mais amplo que estes dois, mas não existindo sem ambos. Isso fica evidente nas falas dos participantes do grupo focal 1, quando perguntados quais os conhecimentos que eles consideram que o professor precisa ter para saber ensinar, e se estes conhecimentos aparecem no âmbito do curso de Geografia em que eles estão cursando. Segundo um relato do grupo:

[...] além dos conhecimentos adquiridos na universidade, existe também a importância do conhecimento que se adquire no ambiente em que se trabalha. Então, eu penso que existe uma grande importância dos conhecimentos que nos é passado na universidade, mas que também há uma grande importância do fazer pedagógico em si, com relação a nós, futuros professores [...] (Participante – grupo focal- Estágio I. informação verbal concedida em 02 de outubro de 2017).

As narrativas do grupo focal 4 acrescentam que os conhecimentos necessários ao professor de Geografia são os conhecimentos acadêmicos e escolares. Conforme apontado pelo grupo, o professor precisa ter:

[...] o domínio da didática e o do nosso próprio currículo, que são as categorias, os conceitos chaves da Geografia, [...] ter conhecimento científico da Geografia, o conhecimento curricular, o que será ensinado e essa transposição didática (Participante – grupo focal- Estágio IV. Informação verbal concedida em 23 de abril de 2018).

As falas dos grupos evidenciam que, no âmbito da construção de saberes necessários à profissão docente em Geografia, compete ao

professor desta disciplina dominar os conhecimentos de base do professor, concernentes à ciência geográfica e à disciplina escolar, estabelecendo um diálogo entre eles, para que sejam mediados, compreensíveis aos alunos e constituam significados à realidade. É importante também considerar os caminhos que a Geografia acadêmica e Geografia escolar percorrem no processo de formação dos sujeitos e apreensão das complexas transformações sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais, tecnológicas e comunicacionais do mundo contemporâneo, através do desenvolvimento do pensamento e do raciocínio espacial, potencializando o saber geográfico docente em formação. Sobre esta questão Cavalcanti (2017) afirma que:

[...] um professor de Geografia necessita ter conhecimento de sua ciência de referência. Ele precisa saber Geografia. [...] não se trata de saber todo o conteúdo produzido por essa ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes (CAVALCANTI, 2017, p. 102).

Ao refletir sobre os saberes que envolvem o processo de formação de professores na licenciatura em Geografia, Callai (2010) assevera que:

A partir da premissa que considera que ensino e aprendizagem se constituem como dois processos diferentes, é importante a reflexão sobre como se ensina Geografia nos cursos de formação docente, como estes estudantes aprendem e como eles passam a ensinar para seus alunos na Educação Básica [o que aprenderam] e por seu lado como estes aprendem. São diversos os caminhos que se possa compreender esses processos (CALLAI, 2010, p. 16).

Partindo do exposto, é possível afirmar que o conhecimento geográfico produzido na universidade e os conteúdos curriculares da Geografia escolar não podem ser considerados como sinônimos, por se tratarem de conhecimentos que embora tenham o espaço geográfico como seu objeto de estudo, apresentam práticas articulatórias de cadeias de equivalência e de diferenças que necessariamente não caminham *pari-passu*, mas resultam de disputas no processo de significação hegemônica, tanto na universidade quanto no espaço escolar (SANTOS, 2017).

O professor no exercício de sua formação, no nosso caso o de Geografia, necessita compreender este jogo de disputas discursivas e de práticas articulatórias no processo de significação que ocorre entre conhecimentos acadêmicos e escolares para que seja desconstruída a ideia essencialista de que a Geografia escolar possui dependência da Geografia acadêmica e vice-versa. Sobre esta questão Cavalcanti (2010) afirma que:

[...] a Geografia escolar tem uma estruturação própria, não é, como já foi dito, uma simples transposição da ciência geográfica para o ensino, mas tem essa ciência como uma das importantes referências, por isso, é pertinente e relevante discutir as abordagens da Geografia escolar em sua relação com as concepções teórico-metodológicas da Geografia acadêmica (CAVALCANTI, 2010, p.370).

Para a autora há uma distinção entre a Geografia escolar e Geografia acadêmica, e não existe uma hierarquia do conhecimento científico a ser transferido para ser ensinado no espaço escolar, pois é importante considerar os saberes veiculados e construídos na escola por meio de práticas sociais que não são apenas científicas. Cavalcanti (2012) acrescenta que existem influências mútuas entre essas duas modalidades de saberes porque as duas objetivam que o

aluno, tanto da universidade, quanto da escola, desenvolva o pensamento geográfico espacial.

Ainda que tenhamos identificado que o Estágio Supervisionado seja o espaço-tempo de explicitação do corte antagônico existente entre os saberes específicos do campo de conhecimento (Geografia) com o campo de atuação profissional (pedagógico), a pesquisa também nos possibilita pensar o Estágio Supervisionado, enquanto componente curricular que desponta como um potente ponto nodal de fixação de novos sentidos, para que as práticas articulatórias de cadeias de equivalência e de diferença dos conhecimentos e saberes, que fazem parte, tanto do processo de formação inicial quanto de atuação escolar, aconteçam.

O estágio é parte do processo de formação do aluno, estabelecendo a interlocução entre o percurso acadêmico e o fazer profissional, ao relacionar o mundo do trabalho ao da academia possibilita ao conjunto de disciplinas e atividades do currículo uma (re) aproximação contínua com a realidade e entre a Geografia acadêmica e escolar. Por este motivo, o aumento da carga horária e a instituição do Estágio Supervisionado como componente curricular tem contribuído sobremaneira para a construção da identidade profissional docente, a relação teoria e prática, assim como ser um campo de pesquisa. Sobre esta questão o Docente 1 afirmou que:

[...] mesmo que com todas as questões de efetivação de problemas que nós temos, que são logísticas gerenciais da própria universidade, não podemos comparar um currículo que te oferece 400 horas de Estágio em semestres específicos, com um currículo anterior que te oferecia 120 horas de Estágio no último semestre. Então, o resultado disso na prática é imensuravelmente maior a formação do aluno hoje de Geografia do curso licenciatura [da UNEB]. A partir do aumento da carga horária de Estágio é notória a maturidade, a

forma de abordagem, as preocupações como o aluno [estagiário] trabalha, a profundidade na discussão dos conteúdos (Entrevista Docente 1. Informação verbal concedida em 06 de dezembro de 2017).

As narrativas dos grupos focais e dos alunos egressos, coadunam com esta afirmativa ao sinalizarem que o Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Geografia da UNEB, tem contribuído para a construção da identidade docente, a familiarização dos estagiários com o ambiente escolar, com a percepção da velocidade das mudanças no perfil dos alunos da geração atual, os quais já chegam com a informação na sala de aula, e da necessidade de construção de novas práticas de ensino para a transformação da realidade por meio do exercício da *práxis* docente, assim como as discussões de temas da Geografia acadêmica e escolar que não foram discutidos anteriormente no curso. Durante os registros de observação na turma de Estágio selecionada para a pesquisa, algumas narrativas dos alunos-estagiários também confirmaram a importância da alteração de carga horária deste componente curricular para a formação do licenciado em Geografia, sobretudo por o Estágio promover a unidade entre teoria e prática e por ele poder ser pensado como pesquisa no ensino de Geografia.

Todavia, embora a proposta de operacionalização deste componente curricular proporcione aos estagiários várias possibilidades de realização da prática de estágio, tanto nos espaços educativos formais como nos espaços não formais, visando promover o processo de potencialização da *práxis*, mediação e significação dos conhecimentos acadêmicos e escolares, as narrativas dos alunos estagiários, colhidas nos grupos focais, bem como as observações diretas nas aulas de Estágio Supervisionado e nas regências de ensino revelaram diferentes significações nas experiências de cada

componente curricular. A maioria dos participantes da pesquisa criticou a carga horária de estágio de observação, que para eles é excessiva, também reclamaram da burocratização do Estágio, da indisciplina dos alunos da Educação Básica, das salas superlotadas, da falta de recursos didáticos em algumas escolas campo, entre outros fatores.

Os dados da pesquisa demonstram que os estagiários possuem mais interesse em realizar a modalidade de Estágio Supervisionado em “espaços não formais” da educação, pois, para eles, esta modalidade permite maior liberdade de escolha da temática a ser desenvolvida, bem como do público/instituição onde as intervenções ocorrem. Já os espaços educativos escolares, ainda são muitas vezes vistos por alguns alunos estagiários apenas como ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente, com demandas que envolvem explicação de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis e órgãos superiores, que requerem tempo, local específico, pessoal especializado e organização de vários tipos. Isto fica evidente na fala de um participante do grupo focal 1:

[...] além de termos essa dificuldade da própria sala de aula, existem outros empecilhos que seria essa parte mais burocrática de ter que buscar o colégio, além de dar conta de todos esses documentos. Essa formalidade que eu creio que deve existir, mas não com tanta complexidade. (Participante – grupo focal- Estágio I- informação verbal realizada em 02 de outubro de 2017).

O enunciado dos participantes do grupo focal 1 demonstra uma certa insatisfação por parte dos estagiários em realizarem as atividades de estágio na escola. Todavia, algumas ações consideradas como burocráticas, são imprescindíveis para que os estágios ocorram, tais como: celebração de convênios entre as instituições, termo de

compromisso dos estagiários, a supervisão, assim como o cumprimento da carga horária do estágio (RANGEL, 2007).

Esse discurso de “burocracia” do estágio, apresenta-se como hegemônico e essencializa a função do componente curricular, como apenas de atividade prática e isolada da formação docente, ao invés de considera-lo como articulador entre as demais disciplinas que compõem o currículo dos cursos de graduação e a intervenção dos estagiários nos espaços escolares, assim como um campo teórico de conhecimento. É um discurso que permanece, que se estabiliza no processo de significação por hegemonização de sentidos discursivos curriculares, conforme apontado por Straforini (2016), mas sempre numa condição provisória e precária, podendo ser alterado na relação com os demais discursos dispostos no campo da discursividade.

Portanto o Estágio Supervisionado não deve ser realizado apenas como cumprimento da matriz curricular, visto como uma disciplina prática e isolada dos demais componentes curriculares do curso de formação, mas sim como um campo de construção de conhecimentos teóricos, contextualizado e comprometido com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social, promovendo a integração entre teoria e prática, a potencialização da *práxis* docente e para a resignificação de saberes.

Algumas considerações

Buscamos discutir neste texto a importância do Estágio Supervisionado no processo de construção e significação do saber geográfico docente em formação em um curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia. A análise dos

resultados da pesquisa revelou que no processo formativo é imperativo que o professor de Geografia possua um bom domínio de conhecimentos específicos das diversas áreas da ciência geográfica e de conhecimentos pedagógicos, acadêmicos e escolares, através da articulação teoria e prática com as experiências adquiridas ao longo da vida. Ele também deve conhecer as políticas públicas educacionais que impactam diretamente o seu cotidiano e a institucionalidade escolar a qual faz parte, buscando relacioná-los com os aspectos da vida social e da realidade a que seus alunos estão inseridos. Esse conjunto de conhecimentos, são saberes docentes construídos/potencializados na formação inicial e continuada ou em processo, e nunca são conclusivos, pois, estão sempre em construção e ressignificação, não de forma harmoniosa, mas como resultado de práticas articulatórias de cadeias de equivalências e de diferenças daquilo que é validado como saber geográfico docente em formação.

A construção desse saber Geográfico docente é permeada nos currículos de formação de professores por uma hegemonia discursiva que institui como conhecimentos necessários para a formação docente somente aqueles que fazem parte dos componentes curriculares de conteúdo geográfico específico e acadêmico, enquanto que os conhecimentos pedagógicos e escolares são essencializados como técnicos e vistos como de menor importância. Todavia, esta hegemonia discursiva é tensionada por um exterior constitutivo, que é o discurso antagônico, o qual impede, por meio de práticas articulatórias e de disputa no campo da discursividade, esta hegemonia discursiva de se constituir plenamente, pois, conforme sinalizado no corpo do texto, essa relação antagônica corresponde à provisoriedade, incompletude e contingencialidade de discursos na

produção de sentidos de quais conhecimentos são necessários para a construção do saber geográfico docente em formação .

Neste jogo de práticas articulatórias antagônicas, com disputas hegemônicas de significação de saberes, o Estágio Supervisionado, enquanto componente curricular obrigatório no currículo do curso de licenciatura, neste caso em Geografia, está no fronte destas disputas, no que concerne à mediação e significação de conhecimentos acadêmicos e escolares para a construção do saber geográfico docente em formação.

Ao mesmo tempo, o Estágio Supervisionado deixa de assumir o caráter de disciplina de cunho pedagógico, uma atividade prática e complementar à matriz curricular do curso de licenciatura, para assumir uma nova significação enquanto produtora de conhecimentos com estatuto epistemológico, promovendo a construção e tensionamento de saberes e de conhecimentos teóricos para potencialização da *práxis* docente.

O Estágio Supervisionado contribui no processo de potencialização da *práxis*, oportunizando aos alunos-estagiários vivenciarem uma troca de conhecimentos e experiências entre a universidade e a escola, promovendo a ressignificação de saberes.

Referências Bibliográficas

BAHIA. *Resolução n° 269*, de 31 de maio de 2004. Aprova a implantação do redimensionamento do Currículo do Curso de Formação de Professores – Licenciatura Plena em Geografia. CONSU/UNEB, Salvador, 2004.

BAHIA. *Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia*. – Jacobina, BA: /UNEB/PROGRAD, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução N° 466*, de 12 de dezembro de 2012, que institui diretrizes e normas

regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002, que institui aduração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2*, de 1º de julho de 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teórico-metodológicas da geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. DALBEN, A. ET al (Orgs.). *Coleção Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 368 -391.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. CASTELLAR, S. M. V; MUNHOZ, G. B. (Orgs.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 89-100.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C.; DEL GAUDIO, R. S.; SOUZA, C. J. de O. (Orgs.). *Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica*. Belo Horizonte: IGC, 2017, p. 100-123.

LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. (Orgs.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LOPES, Alice. Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice. Casimiro; MENDONÇA, Daniel. de. Conversas com Ernesto Laclau. LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. (Orgs.). *A Teoria*

do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 09-14.

MARCHART, Oliver. Apresentação. MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.* 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 9-13.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.* 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 47-57.

NUNES, Marcone Denys dos Reis. *Reforma curricular em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível.* Campinas, 2017. 260f. Tese (doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2000.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RANGEL, Maria. Cristina. Estágio Supervisionado obrigatório na Licenciatura em Geografia. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Orgs.). *Discutindo Geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor.* Ilhéus: Editus, 2007.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

STRAFORINI, Rafael. Permanências e mudanças no currículo de Geografia dos anos iniciais ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p. 160-184, jan./jun. 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Submetido em: 07 de janeiro de 2019.

Devolvido em: 27 de março de 2019.

Aprovado em: 11 de abril de 2019.