Estágio docente de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos no ensino de geografia

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras[*]

Resumo

Os debates contemporâneos sobre as metodologias de aprendizagem em cursos de licenciatura no ensino superior inserem reivindicações quanto à necessidade de criação de mecanismos que diminuam a crescente distância existente entre o aluno e o professor, de forma a tornar o primeiro em agente ativo nesse processo.

Diante dessa realidade, o artigo avalia as políticas de ensino-aprendizagem de mobilização de estágios docentes de pós-graduandos e do auxílio didático de estudantes de graduação para cursos de geografia, com a finalidade de demonstrar as suas importâncias estratégicas para a consolidação de um ensino cada vez mais responsável e participativo de articulação de ganhos trazidos pela *práxis* docente e discente.

Com essa discussão são fornecidos os subsídios para a garantia de pluralidade e o aprofundamento do debate sobre os desafios e oportunidades para repensar a prática da didática dos cursos de licenciatura.

Palavras Chave: auxílio didático, ensino, estágio docente, geografia, política de ensino-aprendizado.

Introdução

A vivência e a análise da estrutura universitária mostram que desde a relação professor-aluno até as relações do chefe de departamento com seus professores, dos diretores com os representantes das unidades, dos órgãos superiores com os de nível subordinado, as formas de poder dominantes na estrutura da sociedade são transplantadas para o interior das instituições de ensino superior e recriadas com seus atributos próprios.

---

[*] Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Mestre e doutor em geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *Visiting scholar* na University of Texas at Austin (UT), na Universidad de Buenos Aires (UBA), na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Mexico), na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e na National Defense University (NDU). *Visiting researcher* na University of British Columbia (UBC) e na University of California, Los Angeles (UCLA). E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

O processo *ensinar* nesse ambiente institucional torna-se complexo no momento em que o professor se institucionaliza não como *pessoa*, mas se resume simplesmente pela sua *função*. Nesta condição, quebram-se os laços de solidariedade social, eliminando os elementos que fazem vivenciar o autêntico processo de ensino-aprendizagem.

Com raras exceções, os processos dominantes de hierarquização e de burocratização não erigem a estrutura do ensino. Dessa forma, como nos movimentos atuais na sociedade que buscam um processo democratizante via a descentralização e gestão participativa, o mesmo acontece nas instituições de ensino superior, com o surgimento de exigências de agências de fomento, como da Capes e CNPq, que inserem políticas educacionais *bottom-up*, possibilitando novos processos mais participativos para pós-graduandos e monitores no binômio *ensino-aprendizagem* e a quebra de verticalidades na hierarquia universitária.

São estas políticas de experiência universitária, de baixo para cima, a serem discutidas neste artigo, explicitando essencialmente seu caráter micro-educacional quanto aos seus impactos e possibilidades nas instituições de ensino superior em Geografia, por meio do estudo de caso dos programas de estágio docente de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos.

O artigo está dividido em quatro seções. A primeira seção dedicar-se-á à discussão sobre a formação do estudante de Geografia no ensino superior e a necessidade de mudança do paradigma de ensino. Em seguida serão abordadas as políticas de ensino-aprendizagem relacionadas aos programas de estágio de docência de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos no ensino superior. Finalmente, na terceira seção apresentar-se-á algumas últimas considerações à guisa de conclusão.

O ensino superior e a formação do estudante de Geografia

O *paradigma tradicional* de ensino de Geografia no ensino superior, bem como de diversas outras disciplinas, encontra-se em uma conjugação de dois planos específicos, o *plano institucional do ensino* e o *plano da formação da aprendizagem*, que não são propriamente uma clivagem do discurso didático-científico, mas antes, partes extremas de uma relação.

O resultado desta relação extremada de ensino tem sido uma *educação bancária* ou *bancarismo*, uma vez que unilateralmente o professor “deposita os conhecimentos nos alunos”, sem reflexões, sem críticas, sem posturas diferenciadas

diante das informações, tornando a educação apenas um produto de transmissão, organizado logicamente pelos professores e lançado aos alunos de forma preestabelecida (FREIRE, 1987).

Sabe-se que a questão teórico-metodológica, na didática da Geografia universitária, pouco se alterou até os dias presentes, embora alguns profissionais se esforcem na realização de trabalhos pedagógicos diferenciados.

As características do sistema de ensino brasileiro incorporam a noção de que a educação superior tende a desempenhar uma pluralidade de papéis freqüentemente contraditórios, que se acentuam ainda mais numa sociedade estratificada e diferenciada como a que aqui se apresenta.

Um fato basilar no ensino superior brasileiro e mundial de Geografia que não pode passar despercebido da academia é a característica de um elevado percentual de alunos que estudam esta especialidade se tornarem professores de nível secundário ou continuarem seus estudos a fim de se tornarem professores e pesquisadores universitários, reproduzindo esse círculo vicioso (FABREGAT, 2001).

Isso demonstra, em parte, que muitas dos problemas metodológicos que circundam o ensino de Geografia no Brasil são provenientes da formação de professores, haja vista que até mesmo alguns cursos de licenciatura que habilitam professores desconsideram a realidade da prática pedagógica. (MOREIRA *et* al, 2006).

Diante deste fato, a formação universitária do estudante de Geografia deve passar por uma mudança de paradigma, a fim de se tornar um processo duplo de desenvolvimento de competências, onde se combina a formação científica com a formação didática.

Essa tendência aponta para uma mudança do tradicional modelo de aprendizagem, em prol de um processo de aprendizagem mais ativo, onde a participação toma espaço e torna-se a principal ferramenta na obtenção e busca de novos conhecimentos e atualização de informações.

A consolidação de conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em Geografia são os primeiros passos para a mudança, mas ao aluno não basta o domínio de conceitos teóricos, é preciso refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação teoria e prática, revendo a didática e a metodologia que instrumentalizam os estudantes no exercício da profissão docente.

Na formação profissional-docente do estudante de Geografia as estratégias de ensino-aprendizagem com cargas práticas merecem destaque, já que vêm sendo

negligenciadas nos currículos universitários, diante do monopólio da construção de conhecimento restrita ao *núcleo duro* dos professores universitários.

Nos cursos brasileiros de licenciatura em Geografia predominam o *modelo 3+1* de formação docente do estudante, o qual após três anos de uma formação inicial centrada nos conteúdos específicos de Geografia, sucede-se um quarto e último ano, em que se valorizam as questões educativas (CLAUDINO, 2005).

A *mudança de paradigma* impõe que o ensino de Geografia se inscreva em uma perspectiva interacionista e sócio-contrutivista mais contínua, que valorize as aprendizagens significativas e contextualizadas, assim como os raciocínios com características reflexivas e, portanto, críticas.

O processo de desconstrução da razão e dos valores instrumentais e a construção de valores e ações críticos perpassam pela eminente superação das estruturas de desigualdade na sala de aula, rompendo a relação mecanicista de ensino-aprendizagem dos atores professor-aluno[1].

Diante da matriz de valores e ações presentes na ciência geográfica, retratada na figura I, alguns especialistas identificam nas metodologias de ensino-aprendizagem de estágio docente de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos elementos que contribuem para a ultrapassagem de um paradigma tradicionalmente positivista-racional, principalmente para compreender como pode haver avanços na geração e compartilhamento do conhecimento em uma sala de aula do ensino superior (PACHANE, 2003).

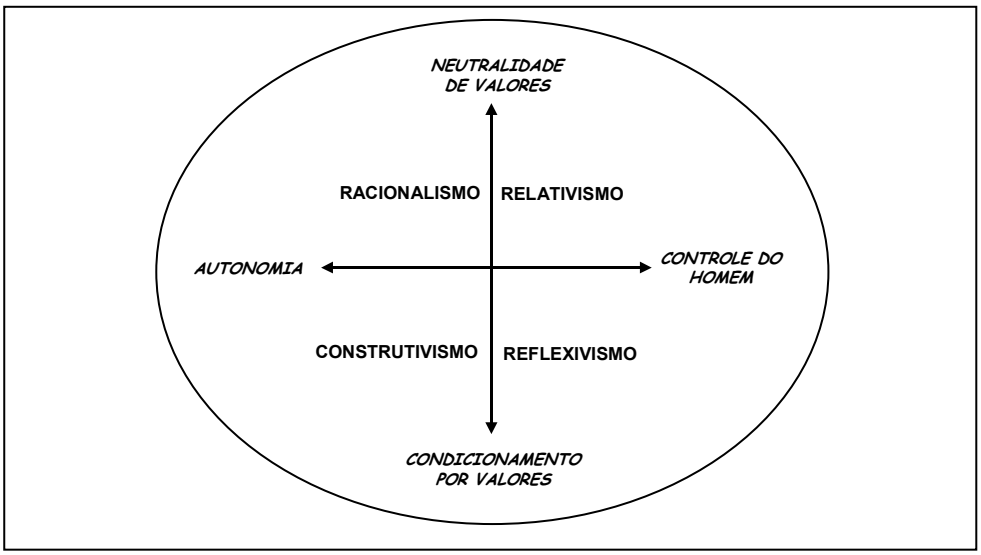
Por um lado, enquanto no modelo tradicional de formação do estudante de Geografia prevalece ora uma ultra-relativização dos valores e ações, ora uma racionalidade técnica associada a uma matriz disciplinar positiva de valores e ações reprodutivas de hierarquias; por outro lado, com a mudança do modelo de formação, por meio dos programas de estágio docente de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos, surge uma proposta de modelo reflexivo e construtivo de novas racionalidades que aposta na prática.

A metodologia de ensino-aprendizagem proposta traz a aproximação de uma abordagem mais reflexiva e construtivista de educação aos estudantes participantes, de

[1] Se existem metodologias de ensino-aprendizagem que rejeitam a linearidade, o determinismo, a neutralidade e a autonomia da ciência e da tecnologia cabem a elas um duplo processo muito maior do que a pura *relativização* do entendimento, que é primeiramente a *desconstrução da razão e dos valores instrumentais* - que atomizam os homens e os inserem como engrenagens de um sistema não determinado por suas consciências, e em segundo lugar a construção de *valores críticos*, para possibilitar a emancipação consciente do homem de suas amarras ideológicas e materiais.

forma a ampliar os seus campos de valores científicos, além de posturas puramente positivistas de um racionalismo científico, ou posturas conformadas ou relativistas.

Figura I - **Matriz de valores e ações presentes na Geografia**



Fonte: Elaboração própria.

Considerando as potencialidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, a prática rotineira de "transmitir conhecimentos" deve ser questionada e reavaliada em detrimento das teorias de ensino e aprendizagem que sugerem práticas significativas por meio das quais o aluno deve ser considerado como sujeito ativo em seu processo de formação, sendo a meta desse processo a construção de um conhecimento efetivo.

O ensino da Geografia deve ser repensado criticamente, não limitando o aluno à reprodução das relações dominantes, uma vez que ensinar é primordialmente o trabalho do aluno com o saber, sob a mediação do professor (VLACH, 1989).

A reflexão em análise reforça o posicionamento de que a formação em Geografia deve ser pautada pela construção de estratégias de ensino-aprendizagem que estabeleçam um vínculo entre teoria e prática, entre o saber geográfico e o fazer pedagógico, para que a formação atenda às reais necessidades do mundo atual, valorizando a formação integral, como professor e pesquisador.

As políticas de ensino-aprendizagem conjugadas nas experiência de estágio docente e assistência discente desempenham um papel de inovação, ao criar uma ruptura com os paradigmas hierarquizados de ensino do paradigma tradicional, por meio de uma proposta construtivista coletiva, em que a fragmentação do ensino-aprendizagem e o abismo que há entre teoria-prática cede lugar a um conhecimento horizontal e compartilhado.

Nesse sentido, esses métodos de ensino-aprendizagem, dentre outros possíveis, abrem espaço aos alunos para manipularem, conhecerem e assumirem responsabilidades, ao compartilharem com o discurso institucional o caminho da constituição do próprio discurso.

A partir dessa proposta construtivista de ensino, pode-se depreender que há uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a atividade produtiva implica conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural anterior.

Mudança de paradigma e especulações sobre as políticas de práxis educativa

Objetivando entender as particularidades da globalização em difusão a partir do último quartel do século XX, autores de diferentes áreas vêm cunhando designações e desenvolvendo formas de categorizá-las, por meio de uma variedade de descrições.

Dentre as convergências nas caracterizações e análises realizadas, identifica-se a crescente relevância e complexidade da informação, do conhecimento e das tecnologias de informação, como elemento fundamental da dinâmica do novo padrão educacional.

O contexto atual se caracteriza por mudanças aceleradas e a capacidade de gerar e de absorver conhecimentos vem sendo considerada crucial para formação de um indivíduo. Para acompanhar as rápidas mudanças em curso, torna-se de extrema relevância a aquisição de novas capacitações e conhecimentos, o que significa intensificar a capacidade dos indivíduos.

Mas o que deve ser feito para que pessoas possam desenvolver talentos e atingir excelência em seus intelectos? Segundo Ludwig (1997), uma revolução da educação e pela educação. No novo paradigma educacional, os estudantes devem ser colocados como agentes pró-ativos do processo educacional, daí há necessidade de inseri-los no desenvolvimento de projetos, de pesquisas e artigos supervisionados por professores.

As mudanças no paradigma educacional envolvem uma série de transformações de atitude, tanto por parte do corpo docente quanto do discente, além da integração do processo ensino-aprendizagem com as novas tecnologias de informação. Destarte, o paradigma tradicional do ensino superior em Geografia demonstra que os cursos estão voltados para o professor como transmissor das informações, e o aluno receptor/repetidor das mesmas na hora da avaliação.

Não obstante, a docência em tempos de tecnologias digitais passa a requer um estado permanente de aprendizado em razão da situação gerada pelos novos recursos. Estimular espaços inovadores de reflexão, despertar a curiosidade, aguçando elaborações em torno dos novos parâmetros, fazendo um bom uso das tecnologias é tarefa do docente.

O professor já não pode perceber-se como a única fonte de informação, o detentor exclusivo de conhecimentos. Mesmo assim, o seu papel cresce em significado na medida em que passa a atuar como uma espécie de gestor, de orientador, de intermediador, de facilitador em meio à profusão de informações disponíveis, tendo claro que informação por si só não significa entendimento.

Isso não responde mais às atuais necessidades. Com a modificação no foco, ao invés de memorizar conteúdos, o aluno deve exercitar suas habilidades, que o levarão à aquisição de grandes competências. Vive-se, em uma sociedade cuja única certeza é a mudança. Hoje, mais do que nunca, a criatividade é fundamental para surpreender e conquistar, é preciso ter inovação para a realização de um trabalho.

Com a transição da era da informação para a era do conhecimento, compreende-se que a informação, por si só, não gera novos conhecimentos. Informação gera conhecimento quando algo de novo for criado a partir do desenvolvimento de um novo processo educacional que preze por uma maior interatividade no processo de aprendizado entre os agentes envolvidos – professores e alunos – por meio de pesquisas, artigos, iniciações científicas e projetos. Nesse processo educacional, o novo paradigma se manifesta por meio da gestão do conhecimento dentro da universidade.

O desafio da gestão baseada em conhecimento é entender como o curso de Geografia funciona enquanto inteligência coletiva, para atingir plenamente os seus objetivos. A partir da consolidação dos novos recursos, o nível crítico de aprendizagem na área de geociências e das ciências sociais aumenta, de forma a aprofundar cada vez mais a articulação ensino/investigação, com ênfase para pesquisas relacionadas às novas tecnologias. Assim, com as novas tecnologias de informação, não há mais espaço para quem mantém uma postura estática em termos de aquisição de novos saberes, pois a abertura para as mudanças e a renovação dos conhecimentos são basilares.

O cenário é de convivência: existem muitas universidades cuja gestão da informação se dá apenas no nível da informação vinda de fora, sem ainda se darem conta da importância estratégica da gestão do conhecimento interno, gerado a partir dessas informações. Assim, para alguns cursos de Geografia o núcleo de informação segue ainda o tradicional modelo de biblioteca técnica interna ou do centro de documentação ou

de informação, sendo que esses últimos nada mais são do que um misto de biblioteca, por possuírem acervo, acrescidos de alguns serviços, como os de seleção, análise e divulgação de informações.

Por outro lado, crescem em número e importância os sistemas de informação conjugados, nos quais bibliotecas virtuais sem acervo físico e com foco de atuação no acesso e pesquisa de informações suprem centros de inteligência competitiva, de maneira rápida e custo-efetiva.

Em um mundo de competitividade global, não basta para grande parte dos profissionais, como é o caso dos geógrafos, ter ou saber onde encontrar ou acessar a informação; é necessário analisá-la, interpretando-a a luz dos cenários geoambiental, social, tecnológico, de mercado, dentre outros.

O geógrafo deve ser capaz de propor soluções que sejam não apenas tecnicamente corretas, mas deve ter a ambição de considerar os problemas em sua totalidade, em sua inserção numa cadeia de causas e efeitos de múltiplas dimensões. Não se adequar a esse cenário, sem procurar formar profissionais com tal perfil, significa atraso no processo de desenvolvimento.

As Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil têm procurado, por meio de reformas periódicas de seus currículos equacionar essas demandas, entretanto, essas reformas não têm sido inteiramente bem sucedidas, dentre outras razões, por privilegiarem a acumulação de conteúdos como garantia para a formação de um bom profissional (DCNCG, 2002).

As tendências atuais vêm indicando uma direção de cursos de graduação com estruturas flexíveis, permitindo que o futuro profissional a ser formado tenha opções de áreas de conhecimento e atuação, articulação permanente com o campo de atuação do profissional, base filosófica com enfoque na competência, abordagem pedagógica centrada no aluno, ênfase na síntese e na interdisciplinaridade, preocupação com a valorização do ser humano e preservação do meio ambiente, integração social e política do profissional, possibilidade de articulação direta com a pós-graduação e forte vinculação entre teoria e prática.

O perfil dos egressos de um curso de Geografia deve compreender essa sólida formação técnica, científica e profissional geral estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

O retorno a princípios fundamentais da educação progressista na Geografia deve ser reassumido pelo comprometimento e engajamento de ensino e pesquisa com a problemática socioeconômico-ambiental via a edificação de uma *geografia da moral* a ser internalizada na política, na ideologia e na cultura que estrutura a sociedade (SANTOS, 2000).

Para o alcance destes objetivos, a formação do geógrafo requer, além das disciplinas obrigatórias do currículo do curso, atividades complementares, tais como iniciação científica, programas acadêmicos amplos, a exemplo do Programa de Treinamento Especial (PET) da CAPES, programas de extensão universitária, visitas técnicas e trabalhos de campo, eventos científicos, além de atividades culturais, políticas e sociais, dentre outras, desenvolvidas pelos alunos durante o curso de graduação. Essas atividades complementares visam ampliar os horizontes de uma formação profissional, proporcionando uma formação sócio-cultural mais abrangente por meio de um processo de *reflexão-na-ação*.

Para os geógrafos isso reflete em novas exigências em sua formação acadêmica, o que engendra repensar o tradicional paradigma educacional em geociências e em ciências sociais, seus atores e processo de interação professor-aluno.

A sala de aula comumente tem sido reconhecida como o lugar das certezas, onde o professor é a principal fonte de informação, ao repassar para os alunos as verdades legitimadas. A organização do espaço escolar é tradicional, espera-se dos alunos que eles saibam ouvir e repetir. Nesse cenário, o sucesso acadêmico é medido pela possibilidade de o aluno demonstrar que memorizou dados e ou mecanizou procedimentos técnicos.

Os críticos do paradigma educacional dominante afirmam que ele está próximo de fase de esgotamento, dando lugar para um novo paradigma que está em emergindo, cujo fortalecimento cada vez mais palpável dependerá da difusão entre o corpo docente.

A própria revolução tecnológica está questionando as formas tradicionais do ensino, pois cada vez mais o papel da fonte da informação está sendo repassado, com inúmeras e incontáveis vantagens, para as redes computacionais. Não terá mais espaço a figura do professor transmissor de informações, pois elas se avolumam nos arquivos, disquetes, *CD-Roms*, *internet* etc. Ou o papel do professor e da universidade se redimensiona ou ficarão cada vez mais obsoletos e dispensáveis.

A mudança de paradigma requer uma expansão não apenas das percepções e das maneiras de pensar o processo de ensino, mas também dos valores que orientam o ensino para o quadro docente.

Diante destes fatos, o que se torna importante para o aluno de graduação, no caso em Geografia, não é apenas ter acesso à informação ou possuir um conjunto dado de habilidades, mas fundamentalmente ter capacidade para construir novas habilidades conhecimentos, o que pode ser chamado de *learning-by-learning*.

Se as mudanças não são compreendidas pelos professores ou instituições, o trânsito para o futuro desse processo pode ser traumático. Sem uma cultura nova, assumida pelo corpo docente não surgirá um novo modelo que reclame complementar o atual paradigma educacional e que anuncie uma nova postura dos estudantes.

As exigências dessa visão de ciência requerem um processo de ensino-aprendizagem que não somente enfoque a transmissão de informações, mas principalmente que auxilie o estudante a intervir nas informações disponíveis, de forma a sedimentar o conhecimento por meio de um posicionamento mais pró-ativo.

Participação de graduandos e pós-graduandos no processo ensino-aprendizado

A excelência de uma universidade não se faz somente por meio da sua capacidade de produzir conhecimentos, mas também por sua capacidade de formar profissionais e indivíduos qualificados para atuar nos mais amplos setores das atividades humanas e esta responsabilidade está principalmente assentada no processo de ensino-aprendizagem.

Na era da gestão do conhecimento, as políticas de ensino superior no Brasil têm incentivado a *formação* e *qualificação* por meio da participação de alunos de pós-graduação em programas de estágio docente e alunos de graduação na assistência didática junto a um professor responsável, uma vez que reconhecem a importância destes programas para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao futuro docente.

O Programa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresenta como requisito para a concessão da bolsa de pós-graduação, para a manutenção em tempo integral de alunos com excelente desempenho acadêmico, a realização de *estágio de docência*, considerado como parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação (CAPES, 2002)[2].

[2] O Programa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem por objetivo a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao país, proporcionando aos programas de pós-graduação *stricto-sensu* condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades (CAPES, 2002).

Os bolsistas das diversas agências de fomento federais e estaduais, em particular da CAPES, são incentivados a participar de Programas de Estágio de Docências (PED), com vistas a adquirirem a experiência docente podendo ou não receber bolsa mensal.

Nessa normativa nacional da política educacional engendrada pelas instituições de fomento, o Programa de Estágio de Docência (PED) faz parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo que a participação no programa confere créditos ao aluno pós-graduando no cumprimento dos pré-requisitos para a defesa do título, podendo ou não ser remunerado, ficando a critério da instituição.

Os programas de assistência didática por alunos de graduação são uma iniciativa de algumas agências de fomento e de algumas universidades e objetivam colocar um aluno-bolsista no auxílio à determinada(s) disciplina(s) de graduação, dentro e fora de sala de aula, sob a orientação de um professor responsável.

No Brasil, o Programa de Auxílio Didático (PAD) direcionado à integração de alunos de graduação em atividades de auxílio ao docente, possui um canal de financiamento federal por meio de bolsas PIBIC/CNPq.

O aluno de graduação atua basicamente no auxílio à determinada(s) disciplina(s) de graduação, dentro e fora de sala de aula, em atividades como: auxílio na preparação de aulas e de material didático, aulas de reforço (teóricas e de laboratórios) etc, possibilitando assim um melhor aproveitamento da(s) disciplina(s) envolvida(s), bem como um melhor desenvolvimento do aluno, no seu curso de graduação (UNICAMP, 2007).

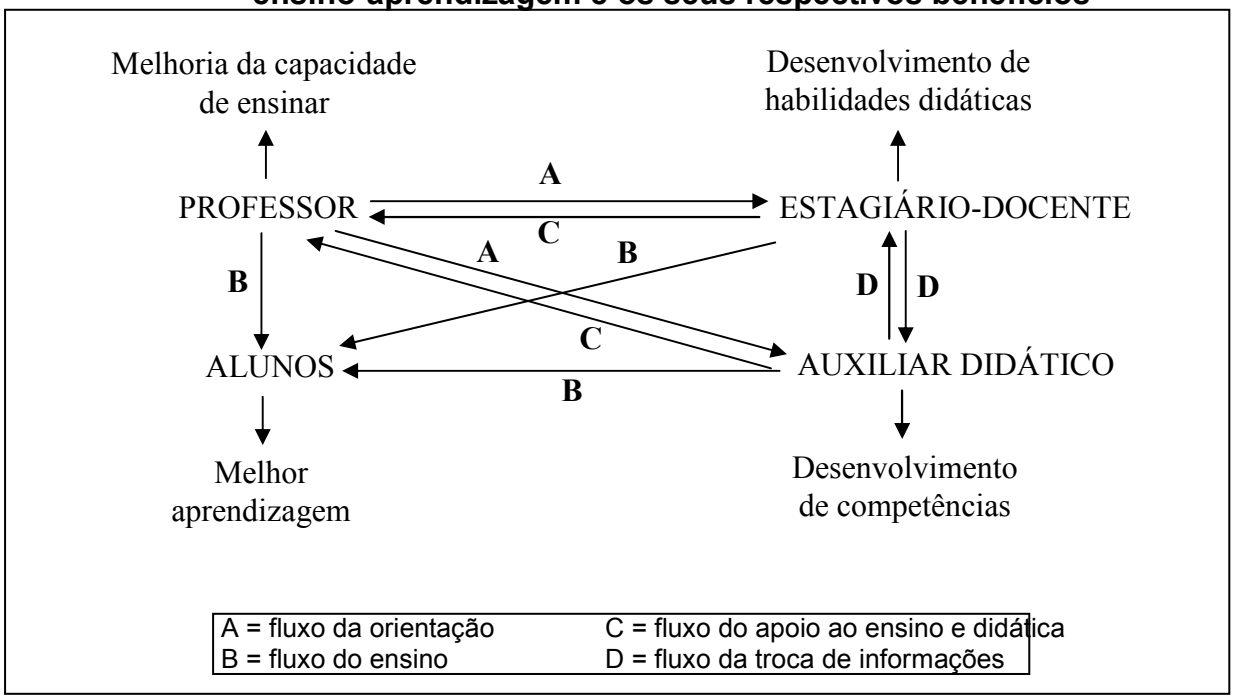
Por meio da figura II é possível observar que os programas de *auxílio didático de graduandos* e *estágio docente de pós-graduandos* no caso do ensino de geografia possibilitam a potencialização da formação teórica e prática dos alunos de graduação e pós-graduação ao participarem efetivamente de atividades didáticas sob a orientação de um professor responsável, além de contribuírem para a melhoria do ensino universitário.

No ensino de Geografia, o estagiário docente (pós-graduando) e o auxiliar didático ou monitor (graduando) são pedras de toque nesse processo, pois agem como catalisadores na aprendizagem, visto que dispõem de mais tempo que os professores e são mais próximos dos alunos. Além disso, a proximidade, tanto do estagiário-docente quanto do auxiliar didático, reflete-se na pouca diferença de idade entre as pessoas envolvidas, ou seja, os alunos sentem-se mais à vontade para expressar as suas

inseguranças, dúvidas e opiniões. Com isso, é possível a identificação das dificuldades de aprendizagem da maioria dos alunos da turma e até as dificuldades particulares.

Assim o estagiário docente detecta a dificuldade de aprendizados do(s) aluno(s) e revisa em atividades de monitoria ou reforço e age como um catalisador no processo de aprendizagem destes alunos, o que seria mais difícil para o professor responsável, uma vez que este possui menos tempo disponível.

Figura II – **Fluxos de atividades e o papel de cada participante no processo de ensino-aprendizagem e os seus respectivos benefícios**



Fonte: Elaboração própria.

Este processo se caracteriza por uma política duplo-ganhadora, pois registra-se por um lado que tanto os alunos se beneficiam quanto o estagiário docente, o primeiro por ter seu processo de aprendizagem otimizado e o segundo por adquirir experiências docentes, que lhe serão muito úteis no futuro na sua atividade docente; e por outro lado, os alunos de graduação ganham apoio e reforço ao seu processo de aprendizagem tradicional e os professores otimizam o tempo gasto no preparo de atividades didáticas, tendo maior disponibilidade junto aos seus orientados no desenvolvimento de pesquisa.

Esta cadeia de ações e reações e seus respectivos produtos estão inseridos em uma rede de fluxos de atividades que, relacionalmente, permitem um melhor aproveitamento e fortalecimento dos recursos humanos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, seja por meio, de uma melhoria na capacidade de ensinar, na

melhoria da aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades didáticas ou no desenvolvimento de competências.

Apesar da dificuldade em se quebrar paradigmas e em se processar transformações nas estruturas do ensino universitário, a ruptura trazida pelas políticas de ensino-aprendizagem possibilitam um "casamento" entre teoria e prática.

Essas experiências mostram-se inovadora por serem um veículo do aprendizado que possibilita um conjunto de interações entre diversos atores endógenos à universidade por meio de formatos *learning by interacting* e *learning by doing*.

Auxílio didático para graduandos e sua importância na formação de um geógrafo

A construção de projetos pedagógicos, fundados em eixos norteadores de uma política acadêmica para os cursos de Geografia, percorre necessariamente um processo temporal de interação dos professores com alunos assistentes, que já tenham participado das matérias de ensino.

Estes tipos de projetos pedagógicos são o resultado não da soma de partes projetadas ou desenvolvidas isoladamente por um professor, mas sim o fruto de um intercâmbio entre um professor tutor e um estagiário ou auxiliar de ensino.

Nessa linha de projeto, existe o Programa de Auxílio Didático (PAD) que permite que um aluno "veterano" de graduação participe de um processo cooperativo de ensino com um professor-responsável. Trata-se, portanto, de uma nova técnica didático-pedagógica que complementa a tradicional, ao propor aulas de reforço, dúvidas, monitorias aos alunos, em um ambiente com menor formalidade, mas com maior interatividade.

A assistência didática de graduandos em Geografia trata-se, então, de uma atividade bi-direcionada: a) que visa essencialmente garantir o processo de garantia e ampliação da qualidade no ensino de Geografia; bem como b) ampliar as *capabilities* do aluno monitor ou auxiliar de ensino por meio de uma dinâmica que converge à prática e teoria.

O auxiliar didático, ao fundamentar a teoria em Geografia numa prática pedagógica aprimora competências que lhe serão muito úteis no desempenho de sua carreira, seja esta enquanto docente ou pesquisador. Este aluno treina a capacidade de se expressar em público, discutir assuntos, trabalhar em grupo, defender idéias, entre outras potencialidades.

Não obstante, como esta atividade é supervisionada por um professor, há um ambiente propício para a formação de *linkages* acadêmicos e institucionais, que estimula o aluno à participação em outras atividades acadêmicas, tais como iniciação científica, projetos de apoio à sociedade, participação de projetos envolvendo incubadoras, empresas-júniores, grêmios estudantis, e até mesmo, incentivando o ingresso na pós-graduação.

Considerações finais

A chamada terceira revolução industrial do sistema capitalista, que está ocorrendo no domínio da comunicação e transmissão da informação, mais do que nunca, está colocando o conhecimento como elemento estratégico (PERROW, 1986).

Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, e não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. Assim, computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética, são todos amplificadores e extensões da mente humana (VOLNEI, 1999).

Nesse cenário de centralidade do conhecimento, o ensino universitário vem sofrendo grande pressão nos últimos anos, pois é esperado que ele seja capaz de habilitar, e preparar milhares de jovens para as atividades profissionais que serão executadas após o término do curso.

Se essa pretensão em atender aos anseios e necessidades desses milhares de jovens já não fosse o suficiente, a universidade tem que fazê-la com recursos cada vez menores e enfrentando mudanças radicais no meio ambiente do trabalho, as quais são ditadas pela chamada globalização.

Essa grande pressão vem causando impactos no ensino universitário de Geografia, deixando, tanto docentes quanto discentes, extenuados, pois os professores precisam estar continuamente a par dessas tendências e precisam transmiti-las por longos períodos e de maneira repetitiva; já os alunos precisam apreender esse conhecimento e reproduzi-lo, apesar de muitas vezes não perceberem nenhuma ligação com a prática.

Há um grande descontentamento que tem como principais fatos geradores o distanciamento entre teoria e prática no ensino universitário, e os papéis hierarquizados exercidos por professores - “transmissores de conhecimento” – e alunos – “reprodutores de conhecimento”.

Apesar da dificuldade em se quebrar paradigmas e em se processar transformações nas estruturas do ensino universitário, a ruptura do estereotipado papel do aluno como sendo passivo precisa ser perseguido com empenho, a fim de ser possível melhorar a qualidade do ensino ministrado em nossas universidades.

Em primeiro lugar, uma das maneiras de se conseguir esse posicionamento mais pró-ativo dos alunos, de forma a estabelecer uma maior interatividade na ofuscada relação professor-aluno consiste em trazer aos alunos experiências práticas de pesquisas e elaboração de artigos, tais como contatos com a realidade na elaboração de projetos por meio do estímulo à utilização de bibliotecas tradicionais e virtuais, laboratórios tradicionais e virtuais, bancos de dados de artigos científicos e a sistemas integrados de informação.

Em segundo lugar, destaca-se que a participação de alunos de pós-graduação e graduação em programas de estágio docente e auxílio didático para cursos de graduação em Geografia constitui uma tendência nas universidades públicas brasileiras que deve ser discutida sob uma ótica crítica de pensar o processo de aprendizagem e ensino, uma vez que existe um crescente incentivo das agências de fomento e pesquisa no ensino superior.

A experiência dos programas de auxílio didático de graduandos e estágio docente de pós-graduandos no ensino de Geografia tem uma qualidade holística, pois traz um sentido de totalidade nas dimensões pedagógica e institucional. Ao oferecer direções para o planejamento pessoal do estudante e para formação de professores, os programas estimulam alunos de graduação ao interesse de fazer pós-graduação e aos alunos de pós-graduação de se tornarem, além de pesquisadores, bons professores.

Se, por um lado, a busca por qualidade no ensino superior tem ampliado cada vez mais a exigência de que os geógrafos e outros profissionais obtenham uma maior titulação, por outro lado, a titulação, em si, não é necessariamente sinônimo de capacitação pedagógica para a docência, o que torna a formação pedagógica do universitário um processo de extrema importância, pois é por meio dela que os geógrafos e outros profissionais se qualificam para o exercício do magistério (PACHANE, 2003).

A contribuição das metodologias educacionais de ensino-aprendizagem via estágio docente de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos no ensino de geografia apresenta-se como uma importante política de preparo do aluno para o melhor desempenho da sua profissão, ao antecipar a maturidade para o desenvolvimento de projetos de iniciação científica ou até mesmo para a pós-graduação, e ao estimular as

capabilities da pesquisa acadêmica e na elaboração de *papers*, vindo de encontro às discussões das Diretrizes Curriculares Nacional dos Cursos de Geografia.

Bibliografia

ALMEIDA, R. D. "Estágios supervisionados: uma ponte entre a didática e a prática de ensino da Geografia". *Geografia*, Rio Claro, nº 19, 1994.

BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº52 de 26/09/2002 "Regulamento do Programa de Demanda Social - DS"*, 2002.

CLAUDINO, S.; OLIVEIRA, A. R. "A cidadania na formação de professores de Geografia em Portugal e Brasil". *Biblio 3W - Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 10, nº 588, 2005.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. "Teacher development partnership research: a focus on methods and issues". *American Educational Research Journal*, vol. 30 n 3, 1993.

DCNCG - "Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Geografia". *Parecer CNE/CES 1.362/2001*. Brasília: MEC/CNE, 2002.

DOMINGUES, M. J. C. S.; GUIDINI, J. A.; DAROLD, R. A. Tecnologias de informação: novas possibilidades para o treinamento e desenvolvimento nas empresas. *Revista de Negócios*, vol. 1, nº 4 – jul/set, 1996.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1972.

FABREGAT, C. H. **"**La docencia, uno de los oficios del geógrafo". *Boletín de la A.G.E*, nº 31, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários as práticas educativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LINSINGEN, I. V.; BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V. "Avaliação de conteúdos, uma nova realidade para o ensino de Engenharia". *Anais do XV Congresso Brasileiro de Engenharia Mecânica*. Campinas: Unicamp, 1999.

MAZZILLI, S. "A prática docente no ensino superior - uma experiência com o curso de Economia da UNIMEP". *Educação, Teoria Crítica e Democracia*, vol. 9, nº 19. Piracicaba: Unimep, 1995.

MOREIRA, S. A. G.; MARÇAL, M. P. V.; ULHÔA, L. M. "A didática da Geografia Escolar: uma reflexão sobre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico". *Sociedade & Natureza*, nº 17**,** 2006.

PACHANE, G. G. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. Campinas: FE-UNICAMP, 2003.

PERROW, C. *Complex organizations:* a critical essay. New York: McGraw-Hill, 1986.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. "Programa de Estágio Docente de estudantes de pós-graduação na UNICAMP". *Resolução GR nº 151/99, de 09/11/1999*. Campinas: Unicamp, 1999.

VOLNEI, K. K. "O reflexo da sociedade em rede nas organizações: a tecnologia da informação, a flexibilização e a descentralização concentradora (de poder e riqueza)". *Revista de Administração Eletrônica – Read*, Edição 12, nº 4 vol. 5. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

WANKAT, P. C.; OREOVICZ, F. S. *Teaching Engineering*. New York: McGraw-Hill, 1993.

VLACH, V. R. F. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1989.