

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DEBORA CRISTINA LOPES

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DO/NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO

CURITIBA

2023

DEBORA CRISTINA LOPES

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DO/NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra^a Regina Cely de Campos Hagemeyer.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Lopes, Debora Cristina.

A constituição da identidade docente na Licenciatura em Geografia :
narrativas (auto)biográficas do/no estágio supervisionado / Debora
Cristina Lopes – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Regina Cely de Campos Hagemeyer

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Geografia – Estudo e ensino. 3.
Licenciatura – Estágios. 4. Estágios supervisionados. 5. Professores –
Formação. I. Hagemeyer, Regina Cely de Campos. II. Universidade
Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DEBORA CRISTINA LOPES** intitulada: **A constituição da identidade docente na licenciatura em Geografia: narrativas (auto)biográficas do/no Estágio Supervisionado**, sob orientação da Profa. Dra. REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Abril de 2023.

Assinatura Eletrônica

10/05/2023 10:04:52.0

REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

02/05/2023 13:40:54.0

LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

02/05/2023 18:26:54.0

VICTÓRIA SABBADO MENEZES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 280649

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 280649

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre estender sua benção sobre mim e guiar-me pelo caminho certo.

Aos meus pais, Jussara e Lourival, pelo apoio e constante incentivo, a eles devo tudo e sei que para eles essa realização é tão importante quanto é para mim.

Aos meus professores, seja na educação básica, superior e pós-graduação, cada um à sua maneira contribuiu para que hoje eu seja uma profissional que busca ser melhor a cada dia.

Aos colaboradores da pesquisa, professores de Prática de Docência em Geografia e estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da UFPR por aceitarem o desafio de rememorar e compartilhar momentos marcantes de sua trajetória de vida e formação, eles foram fundamentais para que essa pesquisa pudesse se concretizar.

A professora Victória Sabbado de Menezes pela disposição e colaboração com sua análise na qualificação, seus comentários e sugestões ajudaram a lapidar este trabalho, possibilitando que ele ficasse o melhor possível.

A professora Léia de Cássia Fernandes Hegeto por sua contribuição na qualificação, por ter despertado em mim o interesse na pesquisa sobre a formação inicial de professores, me acompanhando, incentivando e orientando durante a graduação em Pedagogia.

A minha orientadora professora Regina Cely de Campos Hagemeyer por ter acreditado em meu trabalho e dado o apoio necessário para sua realização. Sua experiência na pesquisa em Educação, paciência com minha ansiedade e teimosia fizeram com que eu chegasse até aqui.

Provérbio Chinês

Se você está pensando na situação
daqui a um ano, plante arroz.

Se você está pensando na situação
daqui a uma década, plante uma árvore.

Mais, se você está pensando na situação
daqui a um século;
Eduque as pessoas.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições dos recursos (auto)biográficos Diário narrativo e Memorial de vida e formação, no curso de Geografia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), notadamente nas disciplinas de Prática de Docência e Estágio Supervisionado, considerando a constituição da identidade profissional do professor nesta área de ensino. Parte-se do pressuposto de que a construção de saberes necessários ao processo de formação e futura atuação docente não se restringem aos saberes acadêmicos/profissionais, e estão profundamente influenciados, pelas experiências de vida dos sujeitos, anteriores ao processo de formação docente na licenciatura de Geografia. Buscou-se focalizar a compreensão do processo de tornar-se professor nesta área, do ponto de vista do sujeito aprendente, considerando suas subjetividades. Propôs-se como estudo teórico, a abordagem sobre a história da formação docente no Brasil e na área de Geografia, considerando este processo no Ensino Superior, e nas disciplinas de Estágio supervisionado e Prática de docência. Para a proposta de investigação, optou-se pelo método (auto)biográfico, e da metodologia de pesquisa-formação a partir de procedimentos das narrativas escritas e orais. Na pesquisa de campo, foram utilizados os Memoriais de vida e formação, os Diários narrativos, a Entrevista narrativa e a Observação participante, realizadas entre os meses de Fevereiro e Setembro de 2022. O método de análise das narrativas (auto)biográficas, pautou-se na análise interpretativa-compreensiva com base em Souza (2006). A pesquisa foi realizada com oito (8) acadêmicos da Licenciatura em Geografia e dois (2) docentes de Prática de Docência e Estágio Supervisionado. As narrativas foram elaboradas tendo como pontos sensíveis a investigar: o contexto familiar e as diferentes fases da vida escolar, a escolha do curso de Geografia, o ingresso na universidade e expectativas; as realidades das escolas e disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Docência em Geografia. As análises das narrativas escritas e orais, levaram a identificar os diferentes processos de escolha do curso na área de Geografia, a partir das noções iniciais sobre a identidade profissional docente, destacando-se: o gosto pelo conteúdo a ser ensinado, a influência da família sobre “ser professor”, seja ela de aprovação ou relutância nesta escolha; o peso da situação/atuação de professores da escola básica, os aspectos indutores para a docência. As narrativas escritas sobre as aprendizagens da docência, possibilitaram que o estudante olhasse para si e para o outro, no percurso e processos de preparação para a docência, a partir da percepção sobre as atividades e aquisições necessárias ao reconhecimento da identidade profissional da docência em Geografia. Emergiram no reconhecimento desta identidade da formação docente em Geografia: a influência da cultura escolar e da escola na docência; a análise e atenção ao trabalho curricular das propostas oficiais em vigor; o desenvolvimento de atividades diante das necessidades e interesses da formação do estudantes diante do contexto atual e da formação da cidadania contemporânea na área de Geografia; o acolhimento, empatia e alteridade no percurso formativo; a reflexão intelectual durante o curso. Percebeu-se que a liberdade de expressão e veículos de escrita e voz na pesquisa, representou a possibilidade de maior protagonismo dos estudantes em sua autoformação, autoanálise e autonomia, como elementos constitutivos da formação da identidade profissional docente na área de Geografia.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas; Memorial; Diário; Prática de Docência; Geografia.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of the (auto)biographical resources Narrative Diary and Life and Formation Memorial, in the Geography course at the Federal University of Paraná (UFPR), notably in the disciplines of Teaching Practice and Supervised Internship, considering the constitution of the teacher's professional identity in this teaching area. It is based on the assumption that the construction of knowledge necessary for the process of training and future teaching activities is not restricted to academic/professional knowledge, and is deeply influenced by the life experiences of the subjects, prior to the teaching training process in the degree of Geography. We sought to focus on understanding the process of becoming a teacher in this area, from the point of view of the learning subject, considering their subjectivities. It was proposed as a theoretical study, the approach on the history of teacher training in Brazil and in the area of Geography, considering this process in Higher Education, and in the disciplines of Supervised Internship and Teaching Practice. For the investigation proposal, the (auto)biographical method was chosen, and the research-training methodology based on written and oral narrative procedures. In the field research, Life and Education Memorials, Narrative Diaries, Narrative Interview and Participant Observation, carried out between February and September 2022, were used. The analysis method of the (auto)biographical narratives was based on the interpretative-comprehensive analysis based on Souza (2006). The research was carried out with eight (8) academics of the Licentiate in Geography and two (2) professors of Teaching Practice and Supervised Internship. The narratives were elaborated having sensitive points to investigate: the family context and the different phases of school life, the choice of the Geography course, the entrance in the university and expectations; the realities of schools and disciplines of Supervised Internship and Teaching Practice in Geography. The analysis of the written and oral narratives led to the identification of the different processes for choosing the course in the area of Geography, based on the initial notions about the teaching professional identity, highlighting: the taste for the content to be taught, the influence of the family on "being a teacher", be it approval or reluctance in this choice; the weight of the situation/performance of basic school teachers, the inducing aspects for teaching. The written narratives about teaching learning enabled the student to look at himself and the other, in the course and processes of preparation for teaching, from the perception of the activities and acquisitions necessary for the recognition of the professional identity of teaching in Geography. The following emerged from the recognition of this identity of teacher training in Geography: the influence of school culture and the school in teaching; the analysis and attention to the curricular work of the official proposals in force; the development of activities in view of the needs and interests of student training in the face of the current context and the formation of contemporary citizenship in the area of Geography; welcoming, empathy and otherness in the training path; intellectual reflection during the course. It was noticed that freedom of expression and vehicles of writing and voice in the research, represented the possibility of greater protagonism of students in their self-training, self-analysis and autonomy, as constitutive elements of the formation of the teaching professional identity in the area of Geography.

Keywords: (Auto)biographical narratives; Memorial; Daily; Teaching Practice; Geography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Disciplinas de estágio do curso de Geografia - 2018	56
QUADRO 2	Aproximação entre os Modelos de Estágio e de Formação de Professores	70
QUADRO 3	Principais métodos de recolha de dados da pesquisa (auto)biográfica	81
QUADRO 4	Levantamento da produção acadêmica sobre o método (auto)biográfico	83
QUADRO 5	Perspectivas metodológicas referentes às teses e dissertações	86
QUADRO 6	Docentes do curso de Geografia colaboradores da pesquisa	104
QUADRO 7	Discentes do curso de Geografia colaboradores da pesquisa	105
QUADRO 8	Locais de realização do estágio supervisionado em Geografia	143
FIGURA 1	Fases da análise de dados considerando o percurso metodológico da pesquisa	107

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
AGB - Associação de Geógrafos Brasileiros
BIOGRAPH - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica
BNC - Base Nacional Comum
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica
CNE - Conselho Nacional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IES - Instituições de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OTP – Organização do Trabalho Pedagógico
PET - Programa de Educação Tutorial
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Geografia
PPGGEO - Programa de Pós-graduação em Geografia
PSS - Processo Seletivo Simplificado
RBPAB - Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica
SGRJ - Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFScar - Universidade Federal de São Carlos
UNB - Universidade de Brasília
UNICAMP - Universidade de Campinas
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 SITUAR E COMPREENDER A FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA NA ÁREA DE GEOGRAFIA: IDENTIDADE, FORMAÇÃO, AUTOFORMAÇÃO E SABERES DA DOCÊNCIA	24
1.1 COMPREENDENDO A NOÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE	24
1.2 FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DOCENTE	27
1.3 CONHECIMENTOS E SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA	33
1.4 A IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIAS DA CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA: ELEMENTOS PARA O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	36
1.5 A REFLEXÃO INTELECTUAL TRANSFORMADORA: COMPREENSÕES NA PROFISSÃO DOCENTE A PARTIR DOS DIÁRIOS NARRATIVOS	40
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL E A ÁREA DE GEOGRAFIA NO ENSINO SUPERIOR: SITUANDO A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL	45
2.1 MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL	45
2.2 A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA NO ENSINO SUPERIOR: DA RACIONALIDADE TÉCNICA À PRÁTICA DOS ESTÁGIOS NAS ÁREAS ENSINO	47
2.3 O ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	53
2.4 CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NO BRASIL	57
2.5 O PAPEL DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	63
2.6 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MODELOS DE ESTÁGIO	68
2.7 A GEOGRAFIA NECESSÁRIA AO ENSINO E FORMAÇÃO DA CIDADANIA CONTEMPORÂNEA: AS DISPOSIÇÕES DE MUDANÇA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	72
3 A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA ÁREA DE GEOGRAFIA: IDENTIDADE PROFISSIONAL, FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO	78
3.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO	82
3.2 OS DIÁRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O COMPONENTE DA	

NARRATIVA COMO AUTOCONHECIMENTO E FORMAÇÃO	93
3.3 ELEMENTOS QUE EMERGEM NA CONSTRUÇÃO DO “SER PROFESSOR” NO MEMORIAL DE VIDA E FORMAÇÃO	95
3.4 A ENTREVISTA NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	97
4 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS PELA PESQUISA	100
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	100
4.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS	104
4.3 O PROCESSO DE ANÁLISE DO MATERIAL PRODUZIDO	105
4.3.1 Observação participante das aulas de Prática de Docência e Estágio supervisionado em Geografia	107
4.3.2 Memoriais de Vida e Formação dos estudantes de Prática de Docência e Estágio supervisionado em Geografia	111
4.3.2.1 A atuação dos professores: influências na escolha pela docência em Geografia	128
4.3.2.2 O Estágio como período de desenvolvimento da aprendizagem pelo estudante	131
4.3.2.3 As aulas de campo: motivação e interesse pela área de Geografia	134
4.3.2.4 O impacto da pandemia: afastamento ou aproximação da docência em Geografia?	135
4.3.2.5 O retorno à ideia de tornar-se professor de Geografia: autorreflexão sobre aquisições e novas experiências formativas	138
4.3.3 Diários narrativos do Estágio dos estudantes de Prática de Docência e Estágio supervisionado em Geografia	142
4.3.3.1 As experiências dos estudantes com os professores supervisores	144
4.3.3.2 A importância do momento do planejamento: segurança e visibilidade do processo a ser desenvolvido	146
4.3.3.3 A experiência da Regência: a sala de aula, descobertas pedagógicas e criatividade	151
4.3.4 Entrevista Narrativa com os docentes de Prática de Docência e Estágio supervisionado em Geografia	158
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANCORAGENS AO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA	175
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE	211
ANEXOS	215

INTRODUÇÃO

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Ao iniciar a presente dissertação, apresento um resgate memorial de minha trajetória acadêmica e profissional como professora e pesquisadora. Proponho fazer um relato de minhas experiências, inquietações, (in)certezas quanto à opção pela docência no curso de licenciatura em Geografia, e o caminho que me levou ao ingresso nesta atividade profissional. Desta forma, ao rememorar minha trajetória acadêmica e profissional, trago as diferentes situações experimentadas no início de carreira e que me levaram a situar o percurso desenvolvido como pesquisadora, o qual levou à pesquisa que ora desenvolvo no Mestrado.

Em seguida, passo a apresentar a construção da temática da pesquisa aqui proposta, com o intento de justificar os motivos que levaram a escolha do tema de investigação referente à constituição da identidade profissional docente na licenciatura em Geografia, considerando as contribuições do método (auto)biográfico, a partir do Memorial de vida e Diário narrativo, que procuro averiguar no processo de formação inicial, nas disciplinas de Prática de docência e Estágio Supervisionado, na universidade campo de pesquisa.

É oportuno recorrer à concepção de formação docente, a partir de Imbernón (2002), considerando que este é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida. Assim, retomar as experiências vividas, que contribuíram para a construção da identidade docente, nos leva a encontrar no espaço e tempo da escrita narrativa do Memorial de vida e do Diário narrativo, a reflexão sobre cada momento de nossa história e trajetória de vida, que nos aproximou à carreira voltada à educação escolar e à docência na área de Geografia.

Nesta experiência de situar as contribuições da família, de colegas de infância, de professores, de vivências da fase inicial escolar, nas quais considero os passos dados, as contribuições daqueles que me impulsionaram nos cursos, nos momentos de formação, nos quais passei a encontrar os sentidos dos

acontecimentos e das escolhas que me aproximaram da carreira docente, na área de Geografia.

Natural de Curitiba, capital do Paraná, sou primogênita de um casal de filhos. Tive uma ótima infância, sem grandes preocupações e repleta de brincadeiras, dentre as quais se destacam a Barbie e Escola, sendo eu majoritariamente, a professora. Tinha inclusive um pequeno quadro negro, apagador e giz que utilizava para brincar sozinha, fazer atividades com a minha mãe ou ensinar algo ao meu irmão.

Meus avós pouco frequentaram o ambiente escolar, sendo do lado materno avó com ensino fundamental incompleto e avô com ensino fundamental completo. Do lado paterno, avó não alfabetizada e avô com ensino fundamental incompleto. De certa forma, meus avós não valorizavam, incentivaram ou insistiram na escolarização dos filhos.

Meu pai, durante a pré-adolescência abandonou os estudos (na sétima série) para trabalhar, retornando já aos vinte e um (21) anos, por entender a importância da escolarização na busca de melhores empregos. Assim, concluiu os estudos no supletivo e passou a se dedicar a concursos públicos, conseguindo aprovação, primeiro como agente de reclusão e, posteriormente, como investigador da polícia civil.

Minha mãe, se dependesse da vontade de seu pai, teria realizado somente o fundamental I, porém ela persistiu, contando com o apoio de sua madrasta que não era alfabetizada. Chegando ao ensino médio, acabou abandonando os estudos, devido a dificuldade de conciliá-los com o trabalho e os cuidados com sua madrasta que sofreu um acidente vascular cerebral. Posteriormente, aos vinte (20) anos, retomou os estudos realizando um curso profissionalizante de atendente de enfermagem e se encontrando nesta área.

Assim, meus pais sempre valorizaram e incentivaram à escolarização dos filhos, participaram de nossa vida escolar ativamente, em especial a minha mãe, que por decisão conjunta, após o nascimento do meu irmão, abdicou de sua carreira e passou a se dedicar a casa e a criação dos filhos, retornando ao mercado de trabalho somente quando eu estava concluindo o ensino médio, devido a dificuldades financeiras que enfrentávamos.

Tenho muitas lembranças positivas da minha infância, seja das brincadeiras com meus amigos no condomínio em que eu morava, das atividades da catequese,

das férias que passava na casa dos meus avós paternos ou nas piscinas do Clube Cultural de Curitiba e das minhas idas ao Estádio Major Antônio Couto Pereira com meu pai e irmão para assistir os jogos do Coritiba, nosso time do coração e grande paixão.

Sou três (3) anos mais velha que meu irmão, mas nunca tive grandes responsabilidades em relação ao cuidado dele ou as tarefas domésticas, minha única obrigação era de ser uma boa aluna, minha mãe era bastante exigente em relação a isso, bem como auxiliar meu irmão nas tarefas escolares.

Olhando para os primeiros passos da minha aproximação com a docência, recordo que desde criança sempre quis ser professora, e observava meus professores com admiração e inspiração. Na educação básica, lembro-me de três deles que guardo com um carinho especial: Floldevina, Luciane e Wilson.

Comecei meu processo de escolarização na primeira série (não frequentei a educação infantil) e me admirava ao observar minha primeira professora. Ela se chamava Floldevina, uma senhora simples, muito doce e ao mesmo tempo séria, dedicada e compreensiva. Ela é uma das minhas inspirações, e me levou a pensar em me tornar professora, ideia que sempre lhe falava, que eu queria ser como ela. A professora Floldevina me incentivou a seguir a docência. Quando estava terminando a oitava série, ela indicou que eu fizesse magistério, porém, naquele momento não me via como professora de crianças pequenas.

Minha segunda inspiração, foi minha professora da quarta série chamada Luciane. Eu a achava tão elegante, com longas unhas vermelhas, sempre pensava que queria ser como ela. Além da aparência, eu a admirava como profissional. Naquele ano, nas férias de julho, eu peguei hepatite A de uma conhecida. Por esta razão, fiquei afastada da escola por um mês. Minha mãe ia à escola toda sexta-feira buscar as lições e a professora copiava todas as atividades no meu caderno, e explicava para minha mãe o conteúdo e como desenvolvê-las. Quando retornei à escola, ela me recebeu tão bem, e eu percebi que ela se importava com os alunos verdadeiramente.

Minha terceira inspiração foi meu professor de Geografia da oitava série e segundo ano do médio chamado Wilson. Ele explicava muito bem e nos levava para sala de vídeo, para nos mostrar vídeos caseiros feitos por ele e sua esposa (minha professora de Inglês/português), dos lugares nos quais os assuntos das aulas eram tratados. Sempre pensava, que quando fosse professora iria fazer isso também,

porque notava que o documentário muitas vezes era chato para adolescentes, no entanto, ver uma pessoa conhecida falar dos lugares de cada tema, despertava meu interesse; parecia real e não algo produzido.

Destas inspirações positivas, pude refletir em como a professora pode ser “uma referência” para as crianças, por vezes a única, o que me levou a concluir que é importante chegar a ser um exemplo positivo. Pensava portanto, que podemos buscar ser este exemplo positivo, seja no trato com elas, na atenção que buscamos dar a todas, ou mesmo, buscando mostrar que o mundo não é só aquilo que elas conhecem. Estas novas inserções poderão constituir um elemento impulsionador do reconhecimento de que os estudantes podem ir além.

Em contrapartida, também observava meus “maus professores” (que só enrolavam, que não dominam a turma/conteúdo, que diminuem os alunos, que destilam preconceitos de toda espécie) pensando que não gostaria de ser daquele jeito, agir daquela forma.

Marcelo Garcia (2010) afirma que a identidade docente vai se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva, por meio de aprendizagens informais, “mediante a qual, os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 13).

Minha vida escolar foi toda realizada na rede pública de ensino, no fundamental I estudei na Escola Municipal CEI Heitor de Alencar Furtado, por minha escolha, estudei a maior parte do tempo no período integral, sempre amei frequentar a escola. No fundamental II e médio estudei no Colégio Estadual Rio Branco.

Durante o ensino médio, me deparei com o dilema quanto à escolha do curso para o qual iria prestar vestibular. Por vezes, sentia-me inclinada para a Matemática, por outras para a Geografia. Acabei optando pela Geografia, já que essa disciplina povoava os meus sonhos (literalmente, volta e meia sonhava que estava dando aulas de Geografia), e hoje tenho a certeza de que fiz a escolha certa. Após finalizar o ensino médio, realizei o vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e passei no curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia.

Durante a graduação, nas novas buscas na área de Geografia, fui bolsista do Licenciamento¹, no projeto intitulado “Feira Geográfica Itinerante”, nele nós visitávamos escolas públicas do município de Curitiba e região metropolitana, apresentando o curso de Geografia, materiais utilizados na pesquisa geográfica, exemplificando as diferentes possibilidades de trabalho na área.

Em uma das apresentações, fomos a uma escola municipal e fiquei encantada com o interesse dos alunos do pré, o que despertou pela primeira vez meu interesse em trabalhar com os pequenos alunos de séries iniciais.

Uma das melhores experiências, foram as aulas de campo, para além de estabelecer elo entre o conhecimento teórico e o empírico, o que me possibilitou viajar. Eu nunca havia viajado sem meus pais, nem me hospedado em um hotel, nem saído da região sul, nem ido para fora do país. Neste sentido, a Universidade me proporcionou tudo isto. Uso essa experiência para falar com meus alunos sobre a importância da Universidade na minha vida, com relação às oportunidades que ela me deu. Acho importante destacar o quanto isso pode mudar a realidade e incentivá-los a prosseguir nos estudos.

Em 2008, comecei a trabalhar como professora temporária pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS)², em um colégio estadual no bairro Tatuquara (Curitiba/PR). Assumi as turmas com o ano letivo em curso, as turmas estavam a cerca de um mês sem professor. Minhas colegas professoras foram acolhedoras, e resolveram me dar o máximo de dicas, de como eu deveria me portar em sala, para conseguir disciplina e o respeito dos alunos. As principais dicas eram: “não mostrar os dentes”, ficar em pé na porta até todos sentarem e “não dar papo” para aluno.

Não estava realmente preparada para encarar uma sala de aula, porém como não havia me deparado com estas situações, chegava na sala de aula e passava conteúdos. Assim, eu “enchia o quadro” para evitar “a bagunça”, o que hoje, vejo que é muito diferente de uma proposta de dar aula.

Comecei a refletir que eu trabalhava com alunos que tinham uma realidade muito difícil. A atitude de não me envolver e somente passar conteúdos, não levaria

¹ O Programa Licenciamento foi criado em 1994, baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão, objetiva apoiar ações que visem o desenvolvimento de projetos voltados à melhoria e qualidade de ensino nos Cursos de Licenciaturas da UFPR.

² Em função da retirada sistemática do concurso público, tendo o último sido realizado em 2013, o governo do estado do Paraná vem contratando professores pelo regime PSS, constituído aos moldes de um concurso público contendo prova escrita, prova prática e prova de títulos. Tal contratação temporária é regida pela Lei Complementar nº 108, de 2005.

à possibilidade de realmente ensinar, naquele contexto. Passei a me envolver com os alunos e suas histórias, sem perder o foco principal das aulas na disciplina que ministrava. Nessa experiência, pude perceber que é importante ouvir os colegas, entendendo que nem sempre o que é bom para os outros, será bom para a nossa realidade do ponto de vista educacional.

Trabalhei com contrato temporário por três anos, sendo cada ano em uma escola e bairro diferentes e, de uma maneira geral, nunca me senti acolhida pela direção e equipe pedagógica no que se refere às minhas dificuldades, enquanto professora iniciante; muito pelo contrário, sentia a mesma cobrança e às vezes até maior, com relação à dificuldade inicial em controlar uma turma de alunos.

A falta de suporte ao professor iniciante dada pela escola, passou a ser uma grande inquietação minha e como profissional da educação, eu constatei a necessidade de adotar uma atitude de acolhimento com colegas em início de carreira. Os professores iniciantes têm muitas inseguranças e podemos contribuir de duas formas, com influências que se diferenciam. Uma na qual eles se sintam bem e desenvolvam um bom trabalho, adquirindo segurança gradativamente, e a outra forma com cobranças que elas não entendem, o que tende a desestimulá-los.

Em 2012, assumi o cargo efetivo de professora, e percebi que a experiência foi me trazendo mais segurança, porém, ao mesmo tempo, sentia que minha formação inicial não tinha me preparado para os desafios da sala de aula, e assim parti em busca de aperfeiçoamento. Realizei três cursos de pós-graduação *Lato sensu* na UFPR, nas áreas de Educação Ambiental, Mídias Integradas à Educação e Políticas Educacionais, sempre buscando desenvolver pesquisas na área da formação de professores.

Em busca de aprofundamento nas áreas de fundamentos da educação e de preencher lacunas, que via notadamente no curso de licenciatura em Geografia, resolvi retornar à universidade. Em 2015, prestei vestibular para o curso de Pedagogia da UFPR, e fui aprovada. Inicialmente, pensei em realizar somente algumas disciplinas e partir para o Mestrado, porém durante o curso fui me interessando por várias temáticas, e me envolvi com a pesquisa, o que me levou a levar o curso até finalizá-lo, para alçar novos voos.

De todas as experiências e dificuldades vivenciadas no início da docência, uma temática me instigava à leitura e ao desejo por aprofundamento, considerando a docência, e sobretudo na área de Geografia. Detinha-me nas dificuldades

observadas no professor iniciante, quando observava o medo de não dar conta das atribuições com que se deparava; a dificuldade ao planejar as aulas e atividades; as frustrações referentes ao desinteresse dos alunos, e a falta de apoio ao docente, que sempre percebia na Escola.

No curso de Pedagogia tive a oportunidade de participar como bolsista do projeto: “Conhecimentos didático-pedagógicos na formação e prática pedagógica do professor no Ensino Médio”, vinculado ao Programa Licenciar. Durante essa pesquisa, realizamos entrevista com 12 (doze) professores que atuavam nas diferentes disciplinas do Ensino Médio e em sua maioria, os docentes ressaltaram que os cursos de licenciatura priorizam muitas vezes a formação do bacharel/pesquisador, deixando a formação pedagógica da licenciatura em segundo plano (HEGETO; CAMARGO; LOPES, 2017).

Considerando que o Estágio adquiria uma importância significativa na formação dos estudantes, meu trabalho de conclusão de curso, orientado pela professora Leia Hegeto, objetivava identificar as contribuições do Estágio na formação e prática do professor iniciante.

Na Pedagogia, tive contato com a abordagem (auto)biográfica em dois momentos. O primeiro, na disciplina Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), na qual a partir da leitura do texto “Breves cartas a uma jovem professora, alguns poemas e outros relatos” (SILVA, 2020), o qual me possibilitou conhecer a modalidade do Memorial, ao rememorar e refletir sobre minha escolha profissional, e quanto minhas vivências impactaram ou influenciaram em tal escolha.

O segundo contato se deu a partir da disciplina optativa “Abordagens (auto)biográficas no ensino e na pesquisa”, com o professor Sidmar Meurer, que possibilitou a compreensão da importância da utilização do Diário e Memorial formativo, como recurso de reflexão sobre a prática e autoformação.

Essas abordagens levavam em consideração a trajetória de vida do professor, desde as experiências escolares, formação acadêmica e atuação profissional. Esta disciplina nos oportunizou conhecer e trabalhar com recursos como Memoriais, Diários, Cartas e Portfólio. Ao considerar as possibilidades destes recursos, percebi que são fundamentais na prática docente, pois elas oportunizam uma reflexão mais aprofundada sobre a ação docente, oferecendo o apoio teórico para o “fazer docente”.

Nesta disciplina, desde a primeira atividade, pude rememorar os porquês da minha escolha e decisão de ser professora. As reflexões sobre as experiências vividas, positivas e negativas foi um processo catártico. À medida que essas experiências iam sendo (re)elaboradas, tinha a possibilidade de construir sentidos sobre a prática docente e tirar consequências formativas, o que contribuiu para o meu olhar com relação aos alunos, possibilitando que eu pudesse ser uma profissional melhor na carreira docente.

Assim, entre as possibilidades para a busca de situações de análise e interpretação dos primeiros enfrentamentos e aprendizagens da formação de estudantes e futuros professores da área de Geografia, vimos que seria importante contribuir para o estudo sobre o processo de formação docente nesta área, a partir da investigação dos processos de formação, utilizando o método (auto)biográfico, possibilitando a análise, reflexão e autoanálise, a partir das modalidades do Memorial e do Diário, para esta perspectiva.

Considero que oportunizar estes momentos de ‘escrita de si’, seria de grande auxílio na disciplina de Estágio, no curso de licenciatura em Geografia. Este é um momento formativo fundamental durante a formação dos estudantes, no sentido de que ao propiciar a inserção e primeiras aprendizagens da docência aos estudantes, no contato com os professores de Geografia na escola básica.

A partir das questões narradas, apresentei um projeto de pesquisa para ingressar no Mestrado em Educação abordando este contexto formativo inicial, da proposta de experiência com o Diário narrativo, como possibilidade de compreender o processo de aquisição da docência, vivido pelos estudantes na área de Geografia. A disposição a esta forma de pesquisa, levou a formular algumas perguntas na perspectiva de responder à seguinte questão: **Quais as contribuições do método (auto)biográfico na formação e identidade profissional docente em Geografia, de alunos de Estágio Supervisionado e Prática de Docência no curso de licenciatura desta área, na Universidade Federal do Paraná?**

Esta questão remetia a outras perguntas: **Os estudantes se situam quanto ao conhecimento da disciplina de Geografia, considerando sua contribuição na formação do ser humano contemporâneo? Na formação da licenciatura de Geografia, as disciplinas de Estágio supervisionado e Prática de ensino, preparam os estudantes para a docência nesta área? Como os estudantes consideram suas trajetórias e avaliam as atividades do Estágio**

Supervisionado e Prática de ensino em Geografia? Do ponto de vista pessoal e pedagógico, quais compreensões os estudantes evidenciam? Quanto à profissão docente, observa-se motivação dos estudantes para a docência nesta área? Quais dificuldades os estudantes identificam e relatam?

Diante das questões apresentadas, o problema a ser formulado, refere-se à questão central: **Analisar se os estudantes da licenciatura de Geografia, a partir da frequência às disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de ensino I e II, passam a reconhecer e compreender a partir da escrita de si (Memorial de vida e Diário narrativo), a identidade profissional docente na área de Geografia, e adquirem as condições iniciais para atuar como professores desta área, na escola básica contemporânea.**

Desta forma propõe-se o objetivo geral que consiste em: Analisar as contribuições dos recursos (auto)biográficos na formação inicial das disciplinas de Prática de Docência e Estágio Supervisionado, ministradas no curso de Geografia na Universidade Federal do Paraná, verificando se as escritas de si, no Diário narrativo e Memorial de vida, contribuem com suas compreensões sobre suas experiências e conhecimentos referentes à identidade profissional docente na área de Geografia.

Para que o objetivo geral seja alcançado, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Situar o processo de formação inicial, na disciplina de Geografia da UFPR, do ponto de vista histórico contextual e da proposta curricular desta licenciatura, considerando a contribuição das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de docência na formação da identidade profissional da docência nesta área.
- Explorar as possibilidades do método da pesquisa (auto)biográfica, nos dispositivos do Memorial de vida e formação e do uso cotidiano do Diário narrativo, para identificar nas narrativas escritas e orais, as aquisições de conhecimentos da área, saberes da docência e autoformação.
- Analisar as metodologias utilizadas pelo Supervisor de Estágio supervisionado de Geografia, na disciplina de Prática de Docência, considerando as atividades propostas para estabelecer a relação entre a teoria e a prática, para as aquisições dos saberes da docência na área,

visando detectar de que forma contribuem para a identidade profissional do estudante e futuro docente desta área de estudo.

- Compreender o processo de formação do estudante na área de Geografia, a partir do currículo e das atividades da disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Docência, para verificar as contribuições dessas disciplinas como impulso motivador para a atuar na docência de Geografia na escola básica contemporânea.

A partir do objetivo proposto, esta investigação está ancorada no método (auto)biográfico, desenvolvido com base em Souza (2006) e Abrahão (2004), e articulado à metodologia da Pesquisa-formação, a partir das proposições teóricas de Josso (2010). Permeou este processo metodológico, a pesquisa qualitativa a partir da entrevista narrativa.

Utilizamos parênteses no termo pesquisa “(auto)biográfica”, como referência à ideia de autoformação, considerando a busca de um maior conhecimento ‘de si’ e ‘do outro’, no processo metodológico, tanto para quem pesquisa quanto para quem é pesquisado. Para a análise da pesquisa buscou-se utilizar a metodologia sugerida por Souza (2006), ao buscar tematizar os relatos, memórias e narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, o que implicou em refletir, interpretar e buscar compreender seus percursos pessoais, profissionais e formativos.

A investigação proposta, foi iniciada com a observação participante nas disciplinas de Prática de Docência em Ensino de Geografia I - Ensino Fundamental e Prática de Docência em Ensino de Geografia II - Ensino Médio. Na sequência propusemos aos estudantes de Prática de Docência e Estágio Supervisionado em Geografia, a escrita de Memórias de vida e formação, e o Diário narrativo sobre suas experiências, aquisições de conhecimento e aprendizagens da docência. Ao finalizar a pesquisa nas disciplinas, realizei uma Entrevista Narrativa com os dois professores que desenvolveram a Prática de docência.

A partir dos diários narrativos, memoriais de vida e de formação e entrevistas narrativas, busquei realizar uma análise interpretativa-compreensiva das fontes com base em Souza (2006). Utilizei nesta leitura interpretativa, a análise documental realizada, considerando ainda a abordagem dos autores consultados e selecionados, o que levou à triangulação das fontes.

Para explicitar o processo da pesquisa, esta dissertação foi desenvolvida em quatro capítulos, que descrevo a seguir:

O primeiro capítulo conceitua a Identidade Docente, destacando o processo de Formação e Autoformação como elementos essenciais para sua constituição, a partir de Marcelo Garcia (2009; 2010) e Nóvoa (2008), entre outros autores. Neste capítulo, são analisados os conhecimentos e saberes necessários à docência, a partir de autores que buscam resgatar a mobilização dos conhecimentos dos professores nas situações de aprendizagem como Shulman (2014) e Tardif (2014). Nesta perspectiva, propõe-se retomar a importância da reflexão do professor do ponto de vista da reflexão intelectual, como propõe Giroux (1997), e Hagemeyer (2006), ao planejar e desenvolver as práticas e experiências da docência considerando os novos interesses e necessidades da docência nas áreas de ensino, na escola contemporânea e notadamente na área de Geografia.

O segundo capítulo busca situar e conceituar a formação do professor e a docência na escola básica e no Ensino Superior no Brasil, a partir de resgate histórico sobre a formação inicial da graduação, como elemento essencial para o trabalho docente e inserção profissional, recorrendo a Saviani (2009) e Accacio (2006), bem como o papel do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino na formação docente utilizando Pimenta e Lima (2006).

Pensando nos desafios da realização dos estágios no ensino de Geografia, buscamos autores que apresentam reflexões e experiências sobre a formação docente e o ensino de Geografia, dentre eles Cavalcanti (1998, 2002, 2019, 2021), Callai (2006, 2010, 2011, 2013), Kaercher (2003, 2012, 2015), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Passini, Passini e Malysz (2007) e Vallerius, Mota e Santos (2019).

São também analisados os aspectos legais do estágio na formação de professores e a organização do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Geografia, na UFPR. Neste capítulo, ressalta-se a importância da formação inicial para uma atuação qualificada e comprometida com a Educação no país.

O terceiro capítulo apresenta a origem e as contribuições da abordagem (auto)biográfica na formação de professores, valendo-se de Ferrarotti (1988) e Nóvoa (1998), destacam-se os principais métodos para produção de material, ressaltando as modalidades do Diário narrativo, Memorial de vida e formação, e da Entrevista narrativa, os quais serão utilizados nesta investigação, a partir de Abrahão (2004, 2008, 2011), Souza (2004, 2005, 2006, 2007, 2010, 2011, 2013), Portugal (2013, 2015), Josso (2004), Zabalza (2004), Jovchelovitch e Bauer (2002).

Apresenta-se também o estudo exploratório sobre o tema desenvolvido nesta dissertação, situando as tendências e autores utilizados nas referidas pesquisas, visando analisar a contribuição da presente pesquisa para o tema da formação da identidade profissional docente na licenciatura de Geografia.

O quarto capítulo, apresenta os sujeitos investigados, o percurso das narrativas e as suas análises interpretativas a partir das modalidades, procedimentos e material produzido na pesquisa (auto)biográfica a partir dos Diários narrativos de estágio, Memoriais de vida e formação e Entrevistas narrativas. No percurso metodológico desenvolvido, as narrativas dos participantes em cada fase de realização da pesquisa, são analisadas a partir das questões que emergiram, as conceituações de autores selecionados, e referentes às análises e compreensões sobre a escrita de si e sobre e do outro (professores, estudantes, profissionais da escola), bem como as verbalizações sobre o ensino da Geografia em direção à formação inicial e a autoformação.

1 SITUAR E COMPREENDER A FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA NA ÁREA DE GEOGRAFIA: IDENTIDADE, FORMAÇÃO, AUTOFORMAÇÃO E SABERES DA DOCÊNCIA

No presente capítulo, buscamos situar a noção de Identidade, buscando posteriormente identificar a Identidade Profissional Docente, destacando a Formação inicial e continuada, atuação profissional e a autoformação como elementos essenciais para sua constituição. Apresenta também os saberes necessários à atividade docente, visando destacar a prática que se volta à reflexão intelectual, como elemento fundamental para se construir e reconstruir conhecimentos.

A constituição do “ser professor” desta forma, perpassa diversas fases que vão desde as suas vivências enquanto aluno da educação básica, e segue seu percurso passando pela formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, que segue na profissão docente, a partir de sua formação permanente.

1.1 COMPREENDENDO A NOÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE

Para discutirmos a identidade profissional dos professores, há necessidade de fazermos uma revisão sobre esse conceito. Desta forma, ao trazer uma breve contextualização sobre a noção de identidade, recorreremos a Stuart Hall (2006), autor que parte das fases históricas identificadas nas sociedades do mundo ocidental, nas quais identificou três ideias, a partir das quais analisa a identidade do sujeito produzido, ou presente em cada uma dessas fases histórico contextuais.

O autor considera inicialmente o *sujeito do Iluminismo*, presente na fase da Revolução francesa, e da ciência moderna, por isso centrado e unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação. No centro desta identidade pessoal, como ser autônomo, o “eu” verdadeiro era definido por uma visão cartesiana. A segunda concepção referida por Hall (2006), refere-se ao que caracterizou como *sujeito sociológico*, o qual é fruto de uma relação complexa do indivíduo no mundo moderno, o qual, ao interagir socialmente com os outros sujeitos e os mundos culturais, passa a modificar-se.

O terceiro conceito identificado pelo autor, situa-se no período entre meados do século XX e início do século XXI, no qual as formas e processos culturais presentes na sociedade contemporânea, em rápida mutação científica e tecnológica, fragmentam as identidades dos sujeitos e se distanciam de uma conceituação de identidade essencial. Nesta perspectiva, considera que a identidade, torna-se uma celebração móvel, porque decorre de processos descontínuos, produzidos, formados e transformados em relação aos sistemas culturais, em processo de mudança. Essa forma de identidade, sempre se diferencia de um “eu coerente” e coexiste na sociedade de forma contraditória. Nesta terceira concepção de identidade, Hall (2006), refere-se ao sujeito pós-moderno, cuja identidade não é fixa, essencial ou permanente.

A partir desta terceira concepção, o período de transição histórica entre a modernidade e a pós-modernidade, segundo Giroux (1993), tem afetado o significado e a dinâmica das profissões e suas identidades profissionais para atuar nas instituições educacionais contemporâneas. No período da pós-modernidade, Costa (2010) e Giroux (1997) analisam as questões relacionadas às novas necessidades da educação e da instituição escolar, em função das configurações sociais e culturais que permeiam a sociedade contemporânea. Segundo Hagemeyer (2010), neste caso, a rápida evolução científica, tecnológica e as mudanças do trabalho produtivo, em todas as áreas da vida humana no mundo atual, interferem nas instituições sociais e neste caso, na instituição escolar, o que implica nas formas de seleção curricular e suas áreas de ensino, o que determina concepções e práticas a serem adotadas pelos profissionais da escola básica.

Considerando o conceito de identidade profissional na instituição escolar, Marcelo Garcia (2009a), refere-se à identidade profissional como uma forma sob a qual os professores se definem a si mesmos, e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela cultura escolar, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 11).

Nesse sentido, a identidade docente é individual, mas ao mesmo tempo, coletiva, pois é construída no seio das relações sociais e depende do reconhecimento e da confirmação do outro para que seja assumida.

Assim, Pimenta (1999, p. 5) afirma que a identidade docente:

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições [...] Constrói-se, também, pelos significados que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nesta perspectiva, a identidade profissional do professor é construída, de maneira dinâmica e constantemente modificada, pelos sentidos e significado que cada professor confere à sua atividade docente, na área e/ou níveis em que atua.

O ser humano ao longo de sua história se forma e se transforma em interação com outros (NÓVOA, 2007). Dessa forma, a identidade docente não é fixa ou acabada, ela pode ser compreendida a partir da forma como a profissão é representada socialmente e das relações estabelecidas entre os professores, em dado contexto histórico social e contextual, bem como com as pessoas com as quais convivem no cotidiano e que possam, de alguma forma, contribuir para a construção e (re)construção de sua identidade docente, estando assim, sujeita a sucessivas ressignificações.

Segundo Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 168), “abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo”. As autoras afirmam ainda que: “as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são, dessa forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças” (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p. 168-169).

Diante do exposto a identidade docente é construída por uma soma de vários fatores, como a história de vida, a formação inicial e continuada, o significado da docência e a prática pedagógica, que vão sendo ressignificados ao longo dos anos.

1. 2 FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente, pode ser entendida como um conjunto de processos diversificados, tanto formais como informais, e que se desenvolvem ao longo do tempo. Pensando na formação de professores, podemos entender tanto processos de formação inicial como de formação continuada.

A formação inicial é concebida como aquela propiciada por meio dos cursos a partir dos quais os professores ingressam na carreira docente, nos diferentes níveis ofertados na educação de ensino fundamental e superior (ensino médio, magistério na modalidade normal, ou graduação nas licenciaturas).

A formação continuada de professores, pode ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Segundo Gatti (2008, p. 57), a expressão formação continuada, abriga desde cursos formalizados, oferecidos após a formação inicial ou de modo genérico:

Compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

A formação continuada abriga assim, um conjunto amplo de ações que tem como intencionalidade, a construção e a reconstrução de saberes e práticas pelos professores. Nessa perspectiva, André (2010) destaca que a formação docente deve ser pensada como um processo que ocorre ao longo da vida, “o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

O sujeito não aprende a ser professor somente na formação (inicial e continuada) e atuação profissional. Há outros aspectos que devem ser assumidos

como fontes do processo identitário docente. Nessa linha de pensamento, Cavalcanti (2002, p. 21) destaca que:

[...] é necessário reconhecer que a construção da identidade é um processo sócio-histórico, que tem uma existência mais longa que a própria formação inicial e que a carreira do magistério. Nela, têm papel acentuado as representações sociais, as crenças dos professores sobre sua profissão, que vêm das próprias representações ao longo da vida. Mas a identidade, vem também da experiência que o professor adquire em sua prática escolar cotidiana e na cultura da escola. Por ser um processo social que define papéis sociais de diferentes sujeitos, que são, por sua vez, situados histórico e socialmente, é importante entendê-lo sempre em construção, não fechado e unidimensional.

Autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2009b) vêm centrando suas discussões no conceito de Desenvolvimento Profissional Docente em substituição ao de formação inicial e continuada. Marcelo Garcia (2009b, p. 9) justifica tal substituição pois o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com “a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada dos professores”.

O autor conceitua o desenvolvimento profissional como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente, para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009b, p. 07).

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2008, p. 03) apresenta o desenvolvimento profissional docente como “a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”.

Marcelo Garcia (2009b) destaca que o espaço da escola é o espaço no qual as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, são discutidas e compartilhadas, permitindo o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação.

O autor aponta as principais características do desenvolvimento profissional docente:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.

3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (MARCELO GARCIA, 2009b, p. 10-11).

Assim, fica claro o carácter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional, considerando a importância do processo de reflexão intelectual docente, para a produção e resignificação do conhecimento, e processo colaborativo, objetivando atingir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Imbernón (2009) avança na conceituação, ampliando a discussão para o que ele chamou de “fatores” externos ao desempenho do próprio docente que acaba por interferir para que o desenvolvimento profissional docente seja concretizado. Define o autor que:

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarianização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade (IMBERNÓN, 2009, p. 77-78).

Assim, para que o desenvolvimento profissional aconteça de fato, se faz necessária a valorização docente. A valorização profissional é um direito de

qualquer trabalhador, de modo que esse tenha condições de acesso aos bens materiais e culturais que lhe permitam ter qualidade de vida. Neste sentido, Grochoska (2015, p. 99) enfatiza que a valorização do professor afirmando que:

É o princípio para se chegar a dois objetivos: o primeiro, a qualidade da educação nacional, e o segundo, a qualidade de vida do trabalhador. Esses dois objetivos são necessários para que o professor possa produzir a sua vida, a escola e sua profissão, conforme indica Nóvoa (1995). Para se alcançar estes dois objetivos, existe um mecanismo legal que é a carreira. Para que esta carreira seja um mecanismo de valorização, precisa contemplar três elementos: formação, condições de trabalho e remuneração.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância em se desenvolver políticas públicas educacionais que atendam aos professores, para além de suas necessidades formativas, absorvendo outras questões que influenciam na profissão e na identidade desses profissionais.

Diante da complexidade em que vivemos, o professor deixa de ser visto como um indivíduo passivo ou mero executor de estratégias educacionais preestabelecidas, mas um sujeito que constrói sua formação. Neste sentido surge o conceito de autoformação, valorizando a subjetividade e a autonomia do professor, na gestão de seus processos formativos.

A esse respeito Nóvoa (1988, p. 117), destaca que “[...] é a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu processo de formação torna-se inevitável.”

As práticas de autoformação colocam, então, o professor no centro das atividades pedagógicas. Nesta perspectiva de formação, destacamos as possibilidades que o professor tem de aprender, por si mesmo, a equacionar os problemas recorrentes em sua prática docente.

Pineau (1988, p. 67) compreende a autoformação como via de dupla operação:

[...] A autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo e tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo em sujeito e objecto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial.

Assim, o professor como sujeito crítico-reflexivo, constrói e reconstrói sua prática docente, a partir da autorreflexão das nossas próprias condutas de formação

e de desenvolvimento profissional, consciente de sua importância para a concretização da trajetória profissional docente.

Larrosa (2002) define a experiência 'de si' como aquela na qual o sujeito ao se observar entrega seu próprio ser, e desta forma:

A experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (LARROSA, 2002, p. 48).

Nesse sentido, segundo o autor, ao tecermos nossa história de vida, compomos as marcas provenientes daquilo que nos passa, que nos acontece e que, sobretudo, nos toca e nos transforma em cada fase naquilo que somos. As narrativas tornam-se estratégias importantes de autoformação, considerando que se referem às experiências profissionais do sujeito, na sua liberdade de autonomização e de responsabilização pela construção dos conhecimentos e das escolhas teórico-metodológicas que fundamentam a concretização da prática pedagógica.

Pineau (1988) destaca que a utilização da abordagem biográfica, mais especificamente das histórias de vida, como uma possibilidade de autoformação, pois permite colocar o sujeito numa posição de ator e autor de seu percurso. O autor destaca que: "A construção e a regulação desta historicidade pessoal talvez sejam as características mais importantes da autoformação" (PINEAU, 1988, p. 73).

O ato de narrar, apresenta-se como um recurso, através do qual a pessoa se (re)apropria de sua experiência de autoformação, fazendo um balanço das aprendizagens, dos obstáculos e da significação desse processo para sua vida pessoal e profissional, possibilitando assim, análise de suas ações, de modo que pode apontar caminhos a serem seguidos.

De acordo com Menezes e Costella (2021, p. 20), além da autoformação, a adoção do método (auto)biográfico durante a formação inicial do licenciando em Geografia também proporciona a heteroformação. Segundo as autoras, "Ao serem compartilhadas, as narrativas (auto)biográficas de professores em formação também provocam reflexões e inquietações naqueles que as ouvem ou as leem". Neste sentido, o leitor ou ouvinte das narrativas também é instigado a rever sua trajetória, refletir sobre caminhos, contribuindo assim com sua formação.

Compreende-se que a utilização das narrativas (auto)biográficas durante os cursos de formação inicial de professores se constitui em um recurso formativo essencial, especialmente durante a realização das disciplinas de Prática de docência e Estágio supervisionado, possibilitando desconstruir práticas observadas durante a educação básica, proporcionando assim, um processo de reflexão *na e sobre a ação*.

Diversos autores destacam a utilização de dispositivos do método (auto)biográfico durante a formação inicial de professores. Maria Helena Menna Barreto Abrahão é uma das principais referências no campo da pesquisa (auto)biográfica no Brasil. A autora aponta para a utilização do memorial de formação, cuja finalidade é expor os principais acontecimentos da trajetória de vida-formação, possibilitando “clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação” (ABRAHÃO, 2011, p.166) .

Tal dispositivo é indicado tanto na graduação quanto na pós-graduação, não se limitando ao texto escrito, tendo como momento importante a partilha das narrativas, possibilitando ao ouvinte ressignificar suas vivências, tendo consequências formativas tanto para quem narra quanto para quem ouve.

Elizeu Clementino de Souza propõe a escrita do diário das práticas pedagógicas como perspectiva reflexiva e autoformativa sobre o trabalho docente. Tal exercício busca “contemplar registros das diferentes atividades planejadas, desenvolvidas e dos sentimentos e representações sobre a escola, a classe, a prática de ensino” (SOUZA, 2004, p. 101). A escrita do diário possibilita um momento de reflexão e de avaliação da prática, oportunizando revisitar o vivido, tendo em vista aperfeiçoar a prática.

No âmbito da licenciatura em Geografia, Jussara Fraga Portugal (2015), compreende que os diários de formação, memoriais e portfólios promovem a articulação entre ensino e pesquisa, constituem uma das fontes da formação do professor.

Os diários de formação apresentam a descrição e reflexão sobre as situações vivenciadas nos estágios, os memoriais resgatam a história de vida e formação dos estagiários e os portfólios reúnem os materiais desenvolvidos para a realização das práticas no estágio como planos de aula e atividades avaliativas.

As narrativas (auto)biográficas presentes na escrita do memorial e do diário cumprem a função de compor uma forma de registro de vivências,

experiências, acontecimentos e aprendizagens da/na/sobre a docência e sua posterior socialização possuem grande potencialidade formativa, possibilitando (re)pensar o processo de formação docente, contribuindo para a construção de sua identidade profissional, assim:

Este movimento alternativo de pensar, ensinar e aprender a Geografia, através do recurso biográfico (narrativas autobiográficas, registros das trajetórias pessoal e profissional, e as reflexões na e sobre a ação docente nos períodos de estágio), configura a importância deste aporte teórico-metodológico como relevante dispositivo e eixo organizador do trabalho na produção de conhecimentos no âmbito das licenciaturas, superando assim, concepções e práticas adjetivadas como tradicionais e, ainda, presentes nas realidades formativas nos cursos de formação de professores (PORTUGAL, 2015, p. 60).

A atividade de narrar as aprendizagens da docência, possibilita aos estudantes durante a formação inicial, ao retomarem as suas histórias de formação pessoal, reconstruírem as suas experiências formativas entendendo as contribuições destas para a construção de suas aprendizagens.

1.3 CONHECIMENTOS E SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

Para o exercício da docência, os cursos de formação de professores têm papel fundamental, pois eles fornecem as bases para a atuação profissional, exigindo assim, o domínio de conhecimentos específicos para a compreensão das questões envolvidas no trabalho docente, e auxiliando a avaliação crítica da própria atuação (autoavaliação) dos professores, considerando o contexto em que atuam.

Desse modo, assume importância no tempo espaço dos cursos de formação, a discussão sobre os conhecimentos a serem ensinados aos professores em processo de formação, e os domínios didático-pedagógicos³ necessários à docência. A reflexão sobre esses temas no âmbito dos cursos de formação inicial, evidencia a necessidade de articulação entre a realidade existente nas escolas e a formação contínua dos professores.

Shulman (2014), afirma que existe uma base de conhecimento para o ensino, que define como o “conhecimento sobre a docência”, o qual refere-se a tudo

³ São considerados didático-pedagógicos os conhecimentos relacionados ao processo de ensino, como por exemplo: a seleção do conteúdo a ser ensinado; clareza de objetivos; intencionalidade do conteúdo; seleção de métodos e estratégias voltadas às necessidades de aprendizagens dos alunos; seleção de recursos e formas de avaliação adotadas em sala de aula. (HEGETO, 2019, p.90).

aquilo que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais do que uma forma de trabalho individual” (*Idem*, p. 200).

Ensinar é um ato intencional e político, que envolve diversos saberes e conhecimentos mobilizados pelo professor em sua prática. Shulman (2014, p. 203) afirma que os conhecimentos didático-pedagógicos são essenciais na prática docente e reitera: “O ensino requer habilidades básicas, conhecimento do conteúdo e habilidades pedagógicas gerais”.

Diversos estudos tratam dos conhecimentos e saberes mobilizados por professores e esse tema tem sido objeto de estudo de pesquisadores como Tardif (2014), Shulman (2014), Pimenta (1997), entre outros. Os termos “conhecimentos” e “saberes” da docência, têm sido utilizados por esses autores com sentidos semelhantes.

Tardif (2014) refere-se aos saberes necessários à ação de ensinar, como o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; e o saber experiencial, oriundo da prática da profissão docente.

Em relação aos saberes mobilizados por professores, Pimenta (1997), afirma que os saberes da docência estão divididos em 3 (três) categorias: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência como saber da docência se constitui no decorrer da vida do aluno como estudante, em todas as relações que contribuíram em sua formação, como o que sabe a respeito das representações e dos estereótipos da profissão docente.

O conhecimento como saber docente, implica um trabalho com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, proporcionando assim a reflexão sobre o que se ensina e o que se aprende. Os saberes pedagógicos são os saberes sobre a docência, uma vez que os conhecimentos específicos da área em que o professor atua, não são suficientes no momento da prática docente, e do seu investimento para a aprendizagem do aluno.

Shulman (2014) aponta 7 (sete) categorias como sendo a base de conhecimentos do professor: o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico do conteúdo,

conhecimento sobre os alunos e suas características, o conhecimento do contexto educacional e o conhecimento dos fins e propósitos da educação.

O conhecimento do conteúdo a ser ensinado refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor torna-se um especialista, em uma das áreas das ciências de referência como Geografia, Ciência, Matemática, História, Artes, etc.

O conhecimento pedagógico geral, faz referência às estratégias de manejo e organização da aula (controle de turma, o planejamento e execução da aula, entre outros). O conhecimento do currículo trata do domínio dos materiais e programas da área e série específica em que o professor atua.

O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se ao trabalho desenvolvido pelo professor, ao transpor o conteúdo científico para a sala de aula, ou seja, tornando-o possível de ser assimilado pelos alunos.

O conhecimento dos alunos e de suas potencialidades e dificuldades possibilita um trabalho diferenciado, a depender das características dos alunos. O conhecimento dos contextos educativos, engloba desde o funcionamento da sala de aula, a gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características da comunidade escolar.

O conhecimento dos fins e propósitos da Educação Básica busca compreender as finalidades e os valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Dentre as categorias descritas por Shulman (2014), destaca-se a importância do domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo:

Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. (SHULMAN, 2014, p. 207).

Os saberes docentes se compõem de vários saberes, vivenciados pelos professores, que precisam agir de forma equilibrada na ação docente; desta forma os saberes dos professores dependem de sua aplicabilidade em sala de aula, da formação e dos valores, sendo que o professor opta por dar mais importância a saberes que considera mais eficazes.

Tardif (2014) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Em sua ação, docente os professores vivem situações concretas, a partir das quais se faz necessário, habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Nestes momentos, são os saberes experienciais que são valorizados e utilizados pelo professor.

Os cursos de formação inicial devem ser o local que irá proporcionar a aprendizagem e contato com esses diferentes conhecimentos e saberes, necessários para a prática docente. Neste sentido, a formação do professor de Geografia resulta da valorização dos saberes oriundos de sua formação inicial, somados às experiências pessoais e da prática cotidiana. Assim, o estágio tem um papel fundamental em proporcionar o contato com os saberes experienciais, os quais, no entanto, não podem estar separados da teoria educacional e curricular.

1.4 A IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIAS DA CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA: ELEMENTOS PARA O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A presente pesquisa busca a partir das experiências partilhadas pelos estudantes/estagiários, atores desta investigação, olhar para dentro da escola e dos seus processos que compõem sua realidade, considerando as formas como organiza seu trabalho pedagógico, e sobretudo como *produz culturas*, a partir de seus profissionais. Esta percepção, ao mesmo tempo, demanda pensar estes processos, articulados às mudanças e produções culturais que decorrem do contexto histórico contextual mais amplo.

Neste sentido, autores como Julia (2001), Forquin (1993) e Viñao Frago (2000), apresentam o conceito de cultura escolar, reconhecendo a existência de uma cultura própria de cada instituição, que desenvolve uma prática social singular e/ou única.

Os termos “cultura escolar” e “cultura da escola”, segundo Forquin (1993), se diferenciam, sendo que a cultura da escola se relaciona ao seu universo interno, à produção e gestão de símbolos, ritos e linguagens, assim como modos de regulação

e transgressão instituídos social e culturalmente. Para este autor, a cultura escolar refere-se ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados e socialmente valorizados, que são transmitidos na esfera escolar.

Segundo Forquin (1993, p. 167), a escola é uma instituição que produz “seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Esses processos e elementos constituem sua própria cultura, que não é homogênea, estática ou neutra. Assim, a escola é responsável, muitas vezes, pela produção de saberes, conhecimentos, atitudes, comportamentos e normas que ultrapassam os seus limites, “influenciando o conjunto de práticas e os modos de pensamento que têm curso num país num momento dado” (FORQUIN, 1993, p. 49).

O autor Dominique Julia, refere-se à cultura escolar, no âmbito de uma abordagem histórica, que compõe uma mescla de normas e práticas, e que concebe como um:

Conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 2).

Nessa perspectiva a escola tem como finalidade, transmitir os princípios de uma cultura definida exteriormente, em geral por órgãos oficiais da educação. Esta forma vertical de implementar as propostas curriculares, tende a produzir nas escolas e em seus profissionais uma atitude de passividade, que não evidencia a cultura presente nas escolas, e mesmo afasta a possibilidade dos profissionais da produção de uma cultura própria. Neste sentido, Bourdieu (1977) destaca a escola como um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. Assim, tende a reproduzir e/ou legitimar as desigualdades sociais, a partir da influência de uma disposição geradora, que especifica,

Como “força formadora de hábitos”, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de habitus culto (BOURDIEU, 1977, p. 25).

É importante considerar, segundo as acepções de Bourdieu (1977), que os estudantes nas escolas, recebem uma cultura que é dominante no âmbito social, e que se expressa no currículo escolar. Os estudantes que advêm de famílias mais abastadas possuem os aportes desta cultura, e assim apresentam um desenvolvimento que pode ser diferenciado, portanto melhor em relação aos estudantes que se encontram distantes dos bens sociais, e que, caso não tenham uma atenção mediadora dos pedagogos e professores, estarão fadados ao fracasso escolar. Neste caso, é fundamental reconhecer a situação de desigualdade social, ao desenvolver o trabalho pedagógico e curricular, considerando as culturas e identidades dos estudantes, ao planejar formas de ensino que propiciem as aquisições necessárias aos estudantes, sem diferenciá-los.

Segundo o autor Viñao Frago (1995), a cultura escolar constitui um processo que interfere nos modos de pensar, agir e atuar nas situações e produções de conhecimentos, saberes e atitudes, que abrangem todos os processos que se referem ao modo como a escola engendra o seu cotidiano, e que o autor define como hábito.

Viñao Frago concebe a cultura escolar portanto, como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola, e clarifica que,

[...] esses modos de fazer e de pensar mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, não existindo portanto uma só cultura na escola, e segundo o autor, cada instituição educativa produz uma cultura própria, razão pela qual ao tratar da questão cultura das escolas, refere-se a *culturas escolares*, no plural.

Com relação a estes processos, Viñao Frago (2007) evidenciou as dificuldades em dialogar com as instâncias superiores no que se refere ao trato das reformas estruturais curriculares, que se adequou a partir de uma matriz sistematizada, na qual os procedimentos referentes ao ensino e ao conhecimento tornam a escola um tipo de instituição social.

As pesquisas realizadas no ambiente escolar, nos fornecem uma visão concreta no dia a dia da escola, nas relações sociais estabelecidas entre todos os sujeitos envolvidos com a educação escolar. No estágio supervisionado, é importante observar:

O que acontece fora dos limites dos regimentos, fora da sala de aula, fora das reuniões, fora da visita rotineira do supervisor, indica os verdadeiros assuntos e jogo, os conteúdos ocultos às prescrições e procedimentos administrativos e técnicos (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 139).

Nesta mesma perspectiva, Marin (2014, p. 81) afirma que a escola não é um objeto isolado, mas pressupõe processos de produção cultural a serem desvendados, e desta forma “conhecê-los é fundamental para que se saiba, na micro, na meso e na macropolítica, onde e como agir”.

Desta forma, defendemos que o estudo da prática escolar deve analisar o cotidiano em sua totalidade, possibilitando compreender as relações entre os sujeitos, as formas como o ensino é mediado, organizado para a aprendizagem dos estudantes. André (2008) destaca que este estudo não pode restringir-se a um mero retrato do que se passa no cotidiano, “mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições e recuperando a força viva que nela está presente” (ANDRÉ, 2008, p. 141). A autora acredita que o contato dos estudantes e dos pesquisadores no ambiente escolar é fundamental para compreender este espaço, e os papéis de cada profissional neste âmbito. Esta atitude e disposição presente na formação inicial, de interlocução e acolhimento no ambiente do estágio supervisionado, tende a impulsionar os estudantes às aquisições da docência na área de Geografia.

Considerar as trajetórias profissionais a partir das acepções de Viñao Frago (1995) leva a analisar o que significa a inserção dos estudantes nos processos culturais produzidos em cada contexto escolar. Os elementos presentes no contexto escolar, a estrutura física, os mobiliários e sua organização, as ideias, os rituais pedagógicos, os discursos, as teorias e decisões que norteiam as ações pedagógicas, demandam a análise dos motivos que produzem as formas de organização presentes na instituição escolar. Segundo Viñao Frago (2000), a escola como espaço de produção cultural refere-se às vivências de seus tempos e espaços a serem considerados, não como ordem impecável ou pontos de vista fixos, mas

como uma construção que precisa considerar o aleatório e o móvel, que constitua, antes de tudo, mais possibilidades do que limites.

As possibilidades de observação do espaço escolar auxiliam o estabelecimento de relações com a leitura e a caracterização do âmbito cultural escolar, considerando a concepção de *habitus* de Bourdieu, para detectar as rotinizações, rotulações e formas de homogeneização presentes no processo de ensino e formação dos estudantes. Cabe considerar as possibilidades de autonomia para a mudança no campo escolar, embora Bourdieu (1998), tenha se referido ao que definiu como uma autonomia relativa na instituição escolar, que tem suas leis próprias, e lhe confere uma lógica interna nas práticas dos agentes desse campo institucional.

Para que os profissionais da escola e estudantes compreendam e assumam os princípios, concepções e objetivos das propostas oficiais, torna-se importante considerar o seu constante contato com os processos culturais das escolas. Hagemeyer (2006) observa que as Diretrizes Curriculares oficiais têm sido deflagradas tendendo a desconsiderar as experiências dos educadores e professores no âmbito escolar. Para compreender as necessidades reais decorrentes das propostas pedagógicas e processos curriculares vigentes no cotidiano escolar, estes devem ser discutidos com a participação de todos os que constroem cotidianamente os processos de ensino nos diversos níveis e áreas curriculares. Desta forma, segundo Kramer (2000), torna-se importante propiciar aos professores momentos de análise sobre as concepções e objetivos das propostas enviadas às escolas, para que não sejam somente reproduzidas, mas compreendidas e dimensionadas por todos aqueles que desenvolvem o ensino e a aprendizagem na escola básica.

1.5 A REFLEXÃO INTELECTUAL TRANSFORMADORA: COMPREENSÕES NA PROFISSÃO DOCENTE A PARTIR DOS DIÁRIOS NARRATIVOS

A reflexão sobre os saberes docentes nos cursos de formação inicial evidencia a necessidade de articulação entre a realidade existente nas escolas e a formação de professores. A respeito dessa articulação, Pimenta (1997) refere-se à necessidade de registrar sistematicamente as experiências vividas pelo professor. A autora considera que a partir da análise do registro da experiência, é possível

reorientar as pesquisas sobre os saberes docentes, para se construir novos saberes pedagógicos, trabalhando a pesquisa como foco principal na formação para a docência.

Um dos instrumentos mais utilizados para os registros de experiências são os *diários*. Oliveira (2007) indica a possibilidade desta ferramenta que incita à reflexão, porque quando o professor descreve o que fez e o porquê de ter feito determinadas atividades, esta elaboração incita ao estranhamento e à reflexão. Neste sentido, esta reflexão não é corriqueira ou com um fim em si mesma, mas leva à reflexão intelectual, que segundo Giroux (1997), tem grande relevância na formação do professor que problematiza as questões da aprendizagem e que ao considerar as dificuldades surgidas, passa a buscar alternativas e mediações para o ensino, transformando sua prática.

A ideia de professor reflexivo que foi defendida por autores como Alarcão (1996) e Perrenoud (2002), apresenta novas disposições, quando levamos em conta a reflexão intelectual proposta por Giroux (1997) e também por André (2006). Essa forma docente de saber e de conhecer, destacam a importância e a necessidade da *pesquisa sobre e na* formação do professor.

De acordo com André (2006), a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente. Sendo assim, é imprescindível que os cursos de formação de professores implementem práticas formativas que preparem o futuro docente para desenvolver uma postura investigativa, que torna o professor um pesquisador. A autora reafirma que:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões (ANDRÉ, 2006, p. 223).

Nesta perspectiva, Giroux (1997), reafirma o professor como intelectual transformador, isto é, um profissional que combina reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes e acadêmicos(as) para que sejam cidadãos críticos e ativos como educadores. Segundo esse autor:

Os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. (GIROUX, 1997, p.162 - 163).

Giroux (1997) enfatiza o papel do professor como personagem principal que pode contribuir para o processo de democratização e transformação do ensino. O professor tem como tarefa refletir sua prática cotidiana, como forma de trabalho intelectual, visando à formação de seu papel na produção e legitimação dos interesses políticos por ele apoiado.

Dessa forma, o professor precisa conhecer a realidade dos alunos, a fim de compreender o que compõe as condições sociais em que vivem, e às quais eles pertencem. Já os estudantes devem ser observados como atores coletivos em suas formas de viver e ser.

Schön (1992) também destaca a importância de se valorizar a experiência e a reflexão na experiência, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, o que se convencionou denominar professor pesquisador de sua prática.

O autor aponta que: “Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (SCHÖN, 1992, p. 83). O processo contínuo de reflexão e prática busca contribuir para o entendimento dos saberes, pesquisa e a busca de respostas para as demandas da sala de aula.

Segundo Tardif (2014), às relações dos professores com os saberes, nunca são relações estritamente cognitivas ou intelectuais: são relações mediadas pelo trabalho docente, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Em seu dia a dia, o professor busca a partir da experiência, reflexão e diálogo com seus pares, soluções para as diferentes situações vivenciadas.

Perrenoud (2002) aponta que em sua prática o professor reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, ele reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido.

Assim, o professor reflexivo é construído pela junção de sua identidade profissional, pelo estabelecimento de um *habitus* e reconhecimento dos próprios

esquemas de ação que leva a problematizar sua prática e buscar as formas de melhor ensinar em cada situação.

De acordo com Alarcão (1996) é fundamental que o professor valorize a reflexão como fonte de aprendizagem e autoformação. Assim, este deve criar mecanismos para que a prática seja realizada a partir da reflexão como elemento de análise presente em sua prática cotidianamente. Essa reflexão não é uma capacidade apenas: “Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivada e requer condições favoráveis para desabrochar” (ALARCÃO, 1996, p. 181).

Diniz-Pereira e Cañete (2009) comentam a necessidade de o professor ser crítico e reflexivo, pois o docente que articula teoria e prática numa busca da *práxis* e da qualidade na educação, a qual tem mais condições de promover as mudanças tão almejadas.

O professor reflexivo faz de sua práxis espaço de análise crítica e local de formulação de conhecimentos e teorias. Não é alguém que descarta as construções teóricas já produzidas ou que dá extremado valor à prática cotidiana e aos conhecimentos que advêm dela, mas sim estabelece uma relação estreita entre ambas, de forma a considerá-las preponderantes para o alcance da tão almejada qualidade da educação (DINIZ-PEREIRA; CAÑETE, 2009, p. 20).

Cabe ao professor investigar sua própria prática, e construir conhecimento sobre o exame que realiza sobre a relação que consegue desenvolver entre a teoria pela qual opta e a metodologia que utiliza com os alunos, para levá-los à aprendizagem.

É importante retomar a acepção de Giroux (1997), quando refere-se à atuação profissional dos professores que em sua função de intelectuais da educação, assumem com compreensão, o seu papel de ensino e formação que abrange os processos sociais e culturais na escola e em sala de aula, buscando valores a serem legitimados em sua atividade de ensino. Esta função de intelectuais transformadores, refere-se ao reconhecimento da diversidade cultural dos estudantes, o que exige uma atitude multicêntrica com relação à formação de cidadãos ativos, compreensivos e críticos.

Nesta perspectiva também, Giroux (1997) enfatiza o papel do professor como personagem que pode contribuir para o processo de democratização e transformação do ensino. A tarefa de refletir sobre sua prática, adquire a forma

deste trabalho intelectual, visando a formação de seu papel na produção e legitimação dos interesses e direitos de todos à educação escolar.

Como dispositivo que auxilia a fundamentação da prática pedagógica a área de Geografia, os registros do Diário a partir da narrativa escrita sobre suas trajetórias e aquisições teórico práticas, possibilitam os dados e elementos para a constante análise sobre os processos vividos na docência, contribuindo com o próprio processo de autoformação, com vistas ao desenvolvimento profissional docente nesta área.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL E A ÁREA DE GEOGRAFIA NO ENSINO SUPERIOR: SITUANDO A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo, para tratar da formação docente na área de Geografia, buscamos conceituar inicialmente a formação de professores, destacando a importância da formação inicial no Ensino Superior, na qual os Estágios têm um papel preponderante para uma atuação qualificada e comprometida com a educação escolar. Para contextualizar a formação dos professores da escola básica, apresentamos num primeiro momento, um resgate histórico sobre a formação inicial docente, como elementos essenciais para o reconhecimento de sua identidade e inserção profissional.

A formação de professores no Brasil, percorreu um longo percurso, que perdurou por mais de três séculos e somente em 1835, as preocupações com a formação de professores para escolas primárias, levou à criação da primeira Escola Normal brasileira. Propõe-se considerar os marcos históricos desta lenta instalação dos cursos de formação de professores, e sua propagação ao longo da história da educação escolar no país, até os dias atuais.

Na breve incursão histórica a seguir, propõe-se abordar as tendências conceptuais a partir das legislações em cada contexto e momento histórico, indicando as formas de organização dos cursos de formação de professores, e a criação dos cursos de formação inicial das diversas áreas científicas no Ensino Superior, situando a área de Geografia, e o papel do Estágio curricular e supervisionado, para a compreensão dos aspectos específicos e necessários a esta formação.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil a preocupação com a formação inicial de professores começou a ter maior relevância a partir do século XIX, quando após o período da independência, começou-se a pensar em maneiras de se organizar a instrução popular.

Durante o período colonial, não existia preocupação com a formação de professores no Brasil. Somente em 1835 foi criada a primeira Escola Normal no Brasil, sediada no Rio de Janeiro, instituída pela Lei nº10, de 1835, que determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TURANI, 2000, p. 64).

Ainda que a legislação instituísse a formação de professores pela via da Escola Normal, ela só adquiriu certa estabilidade após 1870, permanecendo ao longo do século XIX sujeita a contestação (SAVIANI, 2009).

A primeira Escola Normal, gratuita e mista, segundo Accacio (2006), instalou-se em 1874, e cujo currículo era “extenso e enciclopédico, com disciplinas desnecessárias, continha nos quatro anos do curso apenas uma cadeira referente ao ensino – a de Pedagogia e Metodologia. Na 2ª série, chamava-se Pedagogia e Metodologia Elementar, e, na 4ª, Pedagogia e Metodologia Geral” (ACCACIO, 2006, p.3). A prática de ensino estava incluída nessa disciplina e, segundo o autor, é provável que não se efetivasse de fato, pois se tratava de um curso noturno, de matrícula livre.

Segundo Accacio (2006), em 1897, com a reforma do ensino público municipal do Rio de Janeiro, que orientava diretrizes para o ensino no país, a formação pedagógica passou a ser uma preocupação, e a duração do estágio foi definida no período de seis meses, desenvolvido em uma escola primária.

Em 1914, a Escola de Aplicação (criada no início da República) se tornou subordinada à Escola Normal, o que possibilitou alguma articulação entre a teoria e a prática. Entretanto, a prática continuou dependente do professor da escola primária, o que, segundo Accacio (2006), representava um descompromisso dos outros setores da Escola Normal com a formação pedagógica.

Em 1924, foi criada Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinha por objetivo congregar as pessoas, em torno da bandeira da educação. No ano de 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser promovido continuamente nos anos seguintes. Essas discussões foram

fundamentais para difundir os ideais da Escola Nova apresentados pelo Manifesto Pioneiros da Educação de 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi lançado em 1932 por um grupo de 26 (vinte e seis) educadores e intelectuais, propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Com relação a formação de professores, o manifesto de 1932 sugeria que fossem criadas no país universidades buscando: “A formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino)” (LEMME, 2005, p. 174).

No âmbito da formação de professores, foram criados o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009). Estes três educadores participaram do manifesto e a criação dos institutos foi inspirada pelos ideais da Escola Nova.

2.2 A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA NO ENSINO SUPERIOR: DA RACIONALIDADE TÉCNICA À PRÁTICA DOS ESTÁGIOS NAS ÁREAS ENSINO

No que se refere ao Ensino Superior, em 1931, foi estabelecido o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.852/31, de 11/4/31). Por ele se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério, que a rigor, se efetivou em 1939 (BRASIL, 2001).

A partir daí foram criados bacharelados em diversas áreas como: Pedagogia, Matemática, História e Geografia, História Natural, Física, dentre outros. O Decreto incluía, também, um curso de Didática de 1 ano, visando a formação para o magistério nas redes de ensino. Surgia, assim, o esquema “3 + 1”, que perdurou por várias décadas. Ele estabelece uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos específicos e a formação pedagógica.

Na década de 1960, com o parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica, com duração de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e

que, neste momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados (BRASIL, 2001).

O Parecer 292/62 definiu, pela primeira vez, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Andrade e Resende (2011) informam que antes da promulgação deste parecer, a Prática de Ensino não era obrigatória, mas era entendida mais como um tema de um programa, do que como um objeto mínimo curricular para a formação do professor licenciado.

A partir do Parecer, o estágio foi pautado como sendo o espaço onde os futuros professores poderiam, sob orientação, aplicar os conhecimentos aprendidos durante o curso, visto como o momento da prática, um treinamento.

O conceito de prática era visto como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente, ou seja, o treinamento em situações experimentais, a utilização de técnicas de ensino era considerado a priori como necessário ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão única: do curso para a escola. Para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino (CAIMI, 2002, p.87-88).

A formação de professores e o Estágio Supervisionado, nessa perspectiva, eram fundamentados na racionalidade técnica, tendo como preocupação a instrumentalização técnica, concebida como um fim em si mesma, ou seja, ao concluir o curso o professor estará preparado para o domínio das técnicas de transmissão de conhecimentos.

Em 1969, o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, conforme determinação do Parecer 627/69. Em 1971, no contexto do golpe cívico-militar de 1964, foi implementada a Lei Nº 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Tal lei, sob uma perspectiva tecnicista trouxe para o 2º grau a concepção profissionalizante. O curso Normal passou a ser uma habilitação específica.

Dentro dessa nova proposta, foi aprovado o Parecer CFE 346/72, que trata do “Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau”. Sobre a Didática e a Prática de Ensino, lê-se nesse documento:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se

sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, PARECER CFE nº. 346/1972).

O Parecer apontava que a Prática de Ensino deveria ser preocupação da Didática e realizada sob forma de estágio supervisionado nas próprias escolas da comunidade. Destacava ainda, a visão do estágio como Imitação de modelos, pois: “Sempre que possível as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutareis que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente” (BRASIL, PARECER CFE nº. 346/1972).

Para Pimenta (2001), este Parecer tratou o estágio como prático, e a didática como teórica, mantendo a dicotomia entre teoria e prática, mesmo em defesa do contrário. Atribui, ainda, a formação do professor apenas às disciplinas pedagógicas, ao afirmar que serão elas responsáveis por responder as indagações que irão surgir na Prática de Ensino.

Com relação ao estágio não-obrigatório, este foi implementado pela Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto Nº 87.497/82, vigorando até 2008 (Lei Nº. 11.788/2008). Essa Lei prevê que: os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem; devem ser executados, acompanhados e avaliados de acordo com os currículos dos cursos; não geram vínculo empregatício; o tempo do estágio não pode ser inferior a um semestre letivo; e haja a assinatura de termo de compromisso.

A Lei Nº. 9.394/96 trouxe inovações e foi responsável por mudanças estruturais importantes, com destaque para “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e, além disso, garantiu que a “formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Visando superar esses modelos desarticulados na formação docente, o Parecer CNE/CP 9/2001 apresenta uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. A prática, com essa normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado. Assim: “A ideia a ser superada, enfim, é a de que o

estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, Parecer CNE/CP9/2001, p.23).

Considera-se, portanto, o Estágio Curricular Supervisionado no referido Parecer, como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre o professor da educação básica, e um aluno estagiário. Dessa forma, o Parecer sugere a prática, como componente curricular.

Em outubro de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CP nº. 27/2001, que deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/ CP nº. 9/2001. A alteração basicamente envolveu a questão do Estágio Supervisionado, que deve ser desenvolvido nas escolas de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso, sob a supervisão da escola de formação, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores.

O Parecer CNE/CP nº. 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001, apresentou relatório explicitando as concepções sobre prática e sua relação com a teoria, assim:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

Esse Parecer apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que deve ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, propiciando uma discussão contínua entre o saber e o fazer.

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

Em fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Estágio Supervisionado passa a ser considerado como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática.

Visando regulamentar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, é aprovada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 02, estipulando 400 horas para a prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Em 2008, é aprovada nova lei sobre os estágios não-obrigatórios, revogando a Lei Nº 6.494/77. A Lei Nº. 11.788/2008, traz alguns avanços, tanto na concepção do estágio na formação profissional, quanto na definição de responsabilidades das partes envolvidas.

Essa lei estabelece que o estágio é um componente do projeto pedagógico do curso e pode ocorrer de duas formas: obrigatório e não obrigatório. Deve ser supervisionado por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente, como exigência de apresentação de relatório das atividades realizadas, num prazo não superior a 6 meses.

A lei normatiza, ainda, férias e períodos de recesso para o estagiário, estabelece o número de horas de trabalho diárias, conforme o nível e as modalidades de ensino. Fixa o prazo máximo de dois anos para estágio numa mesma parte concedente, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência. Autoriza profissionais liberais de nível superior a recrutar estagiários e exige seguro contra acidentes pessoais em favor do aluno.

Em 1º de julho de 2015 é aprovada a Resolução nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Uma das principais mudanças propostas pela Resolução 02/2015 - CNE/CES para os cursos de formação inicial de professores, em relação a diretriz anterior (Resolução 02/2002 CNE/CP) refere-se à carga horária dos cursos e sua distribuição. A resolução apresenta acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas. O tempo mínimo para integralização passa a ser de 8 semestres.

Em dezembro de 2019 foram aprovadas as novas Diretrizes Nacionais para a formação inicial de professores. A Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019 do

Conselho Nacional de Educação (CNE) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação).

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, estruturam-se por meio de uma base comum nacional constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (BRASIL, 2019, p. 06).

A Resolução de 2019 deixa de lado a proposta de formar um profissional crítico e reflexivo, centrada nas competências, por uma lógica de padronização, buscando formar um professor técnico que apenas reproduza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste sentido, a carga horária dos cursos de licenciatura é distribuída em: 1.600 horas para o ensino da BNCC; 400 horas de estágio; 400 horas de práticas. Restam apenas 800 horas para as outras disciplinas, sejam elas ligadas à especialidade de cada licenciatura ou de saberes pedagógicos e didáticos.

O que vemos na resolução é a visão do professor enquanto um técnico, que tem como papel aplicar um currículo pautado sob um único viés, o das competências e habilidades, apresentado o artigo 3º do referido documento:

Art. 3. Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (BRASIL, 2019, p. 2).

Entre as críticas feitas à resolução, pode-se apontar que ela fere a autonomia docente e universitária, ao impor um modelo de formação único, interferindo no desenho curricular que os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura devem ter, sem que tivessem ocorrido os necessários debates.

A concepção de estágio supervisionado presente na BNC-Formação desenvolve-se a partir da epistemologia da prática. Tomando por referência a resolução, cabe ao licenciando apreender as competências da BNCC e aplicá-las no estágio, levando-os a agir de forma tecnicista. Neste sentido, o estágio pode ser compreendido e direcionado como disciplina prática, cabendo ao professor supervisor o papel de averiguar se o licenciando reproduz exatamente o que lhe é ensinado.

Os cursos de formação inicial de professores, precisam se pautar na formação de um profissional que atue, compreendendo a complexidade de seu papel enquanto docente, que não se restringe à transmissão dos conteúdos, e sim em uma participação ativa no planejamento de ensino e no projeto educativo da escola. A formação docente só é integral quando o professor é formado para refletir sobre a prática, e não somente para aplicar competências estabelecidas.

2.3 O ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

As iniciativas de formação de professores em nível superior no Brasil, ocorreu na década de 1930. A criação tardia das universidades no Brasil, em comparação a vários países da América Latina, surgiu a partir da união de vários cursos, embora funcionassem de forma isolada. O curso de Geografia da UFPR, por exemplo, teve início, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1938, com a denominação de Curso de Geografia e História (UFPR, 2018).

No ano de 1940, o curso foi reconhecido através do Decreto 5576, quando se formou a primeira turma de bacharéis em Geografia. Em 1946, a Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras do Paraná passou a integrar, juntamente com as faculdades de Engenharia, Medicina e Direito, a Universidade do Paraná, ainda como estabelecimento privado.

Em 04 de dezembro de 1950, a Universidade do Paraná foi federalizada pela lei nº 1254. Em 1955, os cursos de Geografia e História foram separados, mas conservando o currículo mínimo já existente para cada um.

Em 1958, com a construção do complexo da Reitoria, na rua XV de Novembro, o Curso de Geografia foi instalado, no Edifício D. Pedro I. Em 1962, o Conselho Federal de Educação fixou, pela primeira vez, o currículo mínimo de Geografia.

Com base na reforma universitária de 1968, o Curso de Geografia passou a integrar, a partir de 1971, o Instituto de Geociências, que agrupou os cursos e os respectivos departamentos de Geografia, Geologia, Ciências Geodésicas e Solos, no Centro Politécnico. Em 1973, foi criado o Setor de Tecnologia, sendo o Instituto transformado em Departamento de Geociências, e a Geografia como parte deste Setor.

Em 1985, foi criado o Departamento de Geografia e a partir de 1998 passou a integrar o Setor de Ciências da Terra. Neste mesmo ano foi criado o Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo), com o curso de mestrado e, em 2006, com o curso de doutorado.

No que se refere à formação de professores de Geografia, Sousa Neto (2018) destaca que antes da criação do primeiro curso superior na área, já existiam importantes instituições que se dedicavam a essa ciência, como: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) de 1838, o Colégio Imperial Pedro II, de 1837 e a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ), de 1883.

Segundo Cavalcanti (1998), o ensino de Geografia foi adotado nas escolas com a intenção de valorizar o sentimento e a difusão da “ideologia do nacionalismo patriótico” na formação dos sujeitos, tendo como base os interesses políticos e econômicos. Assim, a Geografia surge, como disciplina escolar, em meados dos anos de 1837, e a primeira instituição a adotá-la no currículo, foi o Colégio Dom Pedro II, que, por ser referência na época, fez com que a disciplina fosse obrigatória nos demais colégios do país.

No que tange à formação dos professores de Geografia, Fiori (2012) aponta que antes que ela fosse institucionalizada pelas instituições de ensino superior

(IES), haviam alunos que estudavam no secundário e iam tornando-se professores de Geografia, mesmo sem formação universitária.

O primeiro curso de Geografia foi criado na Universidade de São Paulo (USP), em 1934; neste período, o curso era oferecido em quatro anos junto com História. O esquema “3+1” era adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Por este modelo, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas e um ano, para a formação didática. Conforme Silva (2006), visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico.

Segundo Aroldo de Azevedo a divisão ou separação entre História e Geografia não era a ideal:

O ideal seria um curso fundamental, de no mínimo três anos, no qual fossem estudadas apenas matérias básicas, dando direito a quem o completasse de exercer o magistério secundário ou, quem sabe, somente o ensino ginasial; e a seguir, um curso de especialização, constituído por dois ou três anos, no qual imperasse (agora sim) a separação absoluta entre a Geografia e a História, com matérias selecionadas que assegurassem uma cultura especializada (AZEVEDO, 1946, p. 236 - 237).

Fiori (2012), aponta que, devido à inexistência de geógrafos no ensino superior brasileiro, muitos professores do curso de Geografia eram formados em diferentes áreas do conhecimento, como: engenheiros, economistas, médicos, entre outros. Para suprir essa escassez, alguns profissionais vieram diretamente da França para atuar nos cursos em São Paulo e Rio de Janeiro.

Assim, a autora destaca dois problemas, decorrentes desta ausência de formação para a docência em Geografia: o primeiro refere-se aos docentes que não são formados nesta área, e assim acabam por reproduzir o que aprenderam na educação básica, quando alunos. O segundo está relacionado à alta especialização proporcionada pelas pós-graduações em Geografia, que geralmente não discutem a atuação e formação dos professores.

Com base nestes elementos, Fiori pontua que: “Seja como for, ambos têm carência em conhecimentos sobre a profissionalidade docente no Ensino Superior, suas necessidades e especificidades, um conhecimento relevante para uma melhor atuação do professor na graduação em Geografia” (FIORI, 2013, p. 155).

O saber geográfico seria um meio e não um fim, uma lente para fornecer aos futuros professores a possibilidade de, por meio dos conceitos-chave (espaço, meio ambiente, paisagem, lugar, região, natureza, território, etc.) e procedimentos

(observação, localização, registro, descrição, análise, síntese etc.) trabalhados pela Geografia, realizar uma leitura crítica do mundo e nele poder atuar. Neste sentido Lima e Vlach destacam que:

O saber geográfico e o fazer pedagógico precisam estar em inter-relação, para que a formação, inicial e continuada, atenda às reais necessidades do mundo atual, valorizando a formação integral, como professor e pesquisador, descaracterizando o caráter fragmentado que constituiu historicamente as ciências humanas (LIMA e VLACH, 2002, p.49).

Na UFPR, o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (PPC), propõe as formas de atuação na licenciatura e no bacharelado:

Na educação, a formação em Licenciatura em Geografia capacita para a atuação no magistério na educação básica e também na produção de materiais didáticos e em consultorias e assessorias pedagógicas, além de possibilitar a pesquisa em educação. O bacharel em Geografia pode atuar na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, na análise e monitoramento de processos físicos, na gestão ambiental, e também na análise espacial de demandas sociais – muitas vezes envolvendo grupos vulneráveis (UFPR, 2018, p. 09).

De acordo com o PPC, após a reforma curricular realizada em 2018, o curso passa a contar com a carga horária de 3245 horas para Licenciatura, e 3275 horas para Bacharelado, com periodização mínima de oito semestres (UFPR, 2018).

De acordo com o PPC do curso de Geografia da UFPR, o estágio possui carga horária de 405 horas distribuídas nas seguintes disciplinas (Quadro 1):

QUADRO 1 - Disciplinas de estágio do curso de Geografia - 2018

Disciplina	Carga horária	Período
Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	60 horas	6º
Prática de Docência em Geografia – Ensino Fundamental II	90 horas	7º
Estágio de Docência em Geografia I: Ensino Fundamental II	30 horas	7º
Estágio de Pesquisa em Educação Geográfica I	30 horas	7º
Prática de Docência em Geografia – Ensino Médio	90 horas	8º
Estágio de Docência em Geografia II: Ensino Médio	30 horas	8º
Estágio de Pesquisa em Educação Geográfica II	75 horas	8º

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (UFPR, 2018, p.52).

O estágio no curso, acontece a partir do 6º semestre, concomitante a outras disciplinas. O primeiro estágio — Organização do Trabalho Pedagógico na Escola — centra suas ações no acompanhamento dos elementos da cultura escolar que intervêm na organização da escola: projeto político-pedagógico, currículo, planejamento, avaliação, tempos e espaços, diferença e diversidade. Tal estágio é realizado junto à equipe pedagógica de escolas da Educação Básica.

As disciplinas Estágio de Pesquisa em Educação Geográfica I e II são realizadas no 7º e 8º semestres tem por objetivo a observação e vivência de espaços escolares e ambientes educativos da comunidade, visando subsidiar a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura.

As disciplinas Prática de Docência em Geografia – Ensino Fundamental II e Estágio de Docência em Geografia I: Ensino Fundamental II são realizadas no 7º semestre, tendo como objetivo a prática de ensino no Ensino Fundamental, buscando realizar um diagnóstico da realidade escolar, planejamento, execução e avaliação do planejamento de ensino. Conta com atividades de observação, monitoria e regência de aulas em escolas de Ensino Fundamental.

No 8º semestre são realizadas as disciplinas de Prática de Docência em Geografia – Ensino Médio e Estágio de Docência em Geografia I: Ensino Médio. Tais disciplinas, possuem o mesmo objetivo das realizadas no semestre anterior, porém sendo realizadas em turmas do Ensino Médio.

2.4 CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NO BRASIL

Considerando as questões a serem problematizadas na pesquisa sobre o estudante nas disciplinas de Estágio Curricular de Geografia, propomos trazer alguns elementos que levem a entender as aquisições do momento inicial da docência, no *locus* escolar. Segundo Tardif (2014, p.86), este momento inicia um processo de construção de saberes práticos da profissão, em que o professor verifica que “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, Tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2014, p. 86).

As características deste período apontam para um momento de aprendizagem, isto é, do “aprender a ensinar”, que se dá no espaço e no tempo da organização escolar. A aprendizagem contínua deve ser vista como um lugar

propício ao desenvolvimento profissional do professor iniciante, ajudando-o a superar as dificuldades sentidas no exercício de sua atividade como docente.

Para Pimenta e Lima (2006, p. 06) as experiências iniciais da docência, são propiciadas na disciplina de Estágio Curricular. As autoras reconhecem que:

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Segundo Pimenta e Lima (2006), as vivências durante o estágio têm um papel de extrema importância na constituição da carreira do professor, pois o contato com a sala de aula pela via da observação, coparticipação e regências, na maioria das vezes, possibilitam um movimento de reflexão sobre a atuação docente, em contextos específicos da futura profissão, desde que gerido de forma orgânica no sentido dos significados desse primeiro momento com a prática escolar

Cabe aos cursos de formação inicial de professores integrar uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários ao ensino e formação dos estudantes da escola básica.

Segundo Dourado, os currículos dos cursos de formação inicial de professores devem contemplar:

Conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (DOURADO, 2015, p.309).

A formação para a docência deve atender às demandas da contemporaneidade, contemplando além dos conhecimentos específicos e didático-pedagógico, questões relacionadas à inclusão, diversidade e pluralidade. Nesse sentido, Pimenta (1997), afirma sobre a ação docente, que:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer

docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p.6).

Assim, o estágio na formação inicial de professores é um dos espaços para a construção da identidade docente, mobilizando saberes da experiência, possibilitando ressignificar suas experiências como aluno, a partir do movimento de passagem do ser aluno para o ser professor.

A transição do estudante para o professor é um período relevante para a compreensão do processo de aprender a ensinar. Tardif (2000, p.229) destaca que este momento é “Uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos conhecimentos da experiência prática que os professores julgam sua formação anterior”. É nesse período inicial da carreira docente, que mais se evidencia a relação teoria-prática, correndo-se o risco da supervalorização do prático sem o suporte teórico para a reflexão.

Pesquisas desenvolvidas pelas autoras Giovanni e Guarnieri (2014) traçaram as principais características e dificuldades dos professores em início de carreira, sendo uma delas: “Professores iniciantes pouco reconhecem o aprendizado ocorrido na formação inicial; consideram que só se aprende no exercício da profissão e que a formação é ‘muito teórica, não serve para a prática’ (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 35).

As mesmas autoras acrescentam:

Pesquisas sobre professores iniciantes que focalizam ingresso na carreira e aprendizagem da docência têm evidenciado que a escola enquanto local de trabalho assume papel central no processo de constituição da docência, sinalizando desarticulação entre a formação inicial e as condições exigidas pelos professores iniciantes para o início da profissão. (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 4).

Para o profissional que está iniciando a carreira docente, a insegurança do como fazer e realizar o trabalho, é maior quando a formação não disponibilizou base teórica e prática suficiente para o exercício na profissão. Além disso, é com a inserção profissional prática no ambiente escolar que o professor vai aprendendo a ser professor e a construir a partir das experiências do dia a dia, sua identidade e saberes profissionais.

De acordo com Pepe (2014), referindo-se ao professor iniciante,

Os estudos sobre essa temática afirmam que o início da carreira apresenta peculiaridades, dilemas e dificuldades, pois o professor iniciante geralmente

está inseguro e ansioso, absorvido pelas inúmeras informações que lhe chegam, assim como pela visualização da escola e a relação com os alunos (assumindo, geralmente, as salas mais complicadas); o contato com os outros docentes (que normalmente se negam a colaborar e apoiar os professores menos experientes); tem que dar conta de questões burocráticas da sala de aula, como preencher o diário de classe ou planejar sua aula; dentre outras tantas tarefas, passando por um aumento do estresse no primeiro ano de docência; sendo cobrados, por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores mais antigos; tendo pouco apoio do ensino superior nessa fase de transição de aluno para recém-professor. (PEPE, 2014, p. 95).

O início da carreira docente é geralmente marcado pelo choque de realidade, pois o professor iniciante é lançado no mundo de trabalho, sem obter um maior acompanhamento sistemático e/ou diferenciado por parte da coordenação pedagógica e direção escolar. Às vezes, até mesmo alguns colegas de trabalho se voltam para o iniciante com certa rispidez, falta de companheirismo e parceria, dificultando o relacionamento no ambiente escolar e dificultando ainda mais o processo inicial da carreira (HUBERMAN, 2000).

Para Huberman (2000), o período que se estende até o terceiro ano de docência, é denominado de período de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência caracteriza-se pela vivência da complexidade da docência e pelas discrepâncias entre o que foi idealizado na formação inicial e a realidade da sala de aula.

Para além das dificuldades relacionadas à adaptação ao ambiente escolar, no caso específico do(a) professor(a) de Geografia, destacam-se questões relacionadas aos objetivos do ensino da Geografia Escolar, que, dentre outros, busca formar cidadãos críticos, possibilitando ao estudante da educação básica desenvolver o raciocínio geográfico, compreendendo a dinâmica socioespacial não apenas como mero espectador, mas como sujeito ativo desse processo.

Cavalcanti (2021) aponta que muitos cursos de formação de professores ainda têm uma concepção dicotômica da relação teoria-prática, relegando a prática como aplicação da teoria. Nessa lógica, os conteúdos acadêmicos no interior das disciplinas são ensinados ao longo do curso tendo foco em si mesmos.

No que se refere a atividade docente, não basta saber Geografia e dominar os conhecimentos dessa ciência, é fundamental saber e aprender a ensiná-la, e aí se encontram os grandes desafios referente a formação inicial de professores.

Da pesquisa de Diniz (1999), em sua tese, emergiram questões referentes à formação inicial de professores de Geografia, com destaque para:

A formação inicial pouco tem a ver com a prática de sala de aula. A grande maioria demonstrou pouca familiaridade com o conhecimento geográfico com o qual iria trabalhar. [...] Em outras palavras, esta formação pouco está comprometida com a sala de aula onde o docente desenvolverá suas ações. Mas, as políticas educacionais também não estão articuladas à universidade. O currículo de Geografia a ser ensinado nas escolas não corresponde ao aprendido na academia. Tudo isto “obriga” o professor a adquirir um outro saber, o “saber da experiência”, pouco ou quase nada valorizado numa reflexão teórica, nem pela universidade, nem pela própria escola”. (DINIZ, 1999, p. 226).

A autora destaca a distância entre o que é ensinado na Universidade e a Geografia Escolar, enfatizando a valorização da formação do pesquisador em detrimento do docente. Neste mesmo sentido Cavalcanti (2019) destaca que:

Essa formação é frequentemente realizada em cursos muito teóricos e distantes das demandas da prática, muito focados nos conteúdos científicos, a partir das especialidades apresentadas, sem a devida reflexão de caráter epistemológico e didático sobre os modos e as utilidades possíveis destes conteúdos para a formação na escola básica (CAVALCANTI, 2019, p.40).

A prática educativa no espaço escolar é permeada de desafios, dentre eles destaca-se a necessidade de considerar o saber dos educandos ao desenvolver a ação pedagógica. Destarte, se faz necessário mobilizar os saberes que são adquiridos na experiência do cotidiano escolar. O saber experiencial desempenha um papel de suma relevância para a construção de um agir pedagógico mais condizente com a realidade do ambiente educativo.

As disciplinas escolares possuem suas especificidades e conhecimentos que tem origem nos conhecimentos acadêmicos, orientações curriculares e práticas em sala de aula. Assim, se faz necessária a compreensão de que a Geografia Escolar não é uma mera simplificação didática da universitária e sim um saber reconstruído, buscando atender os objetivos educacionais, sendo necessário que o(a) professor(a) torne-o atraente e acessível aos alunos.

Rosa (2017) destaca as principais fragilidades e lacunas presentes no curso de Geografia no que se refere à formação de professores:

Presença de professores formadores pouco qualificados para exercer sua área de atuação e descomprometidos com a formação docente; precárias condições de infraestrutura e recursos financeiros limitados nas universidades; educação utópica em que o real está distante do ideal; matriz curricular do curso no modelo 3 + 1; e desinteresse pelo ingresso na profissão docente. Estes motivos podem gerar uma negação da formação inicial em Geografia. (ROSA, 2017, p. 48).

Ainda que em tese o modelo 3+1 não seja mais adotado nos cursos de formação de professores, observa-se que é notório uma maior carga horária de disciplinas pedagógicas estarem presentes na segunda metade dos cursos, assim, os conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos acabam sendo desenvolvidos separadamente, sem a devida integração, consequentemente reduzindo as demandas para o exercício da docência.

Com base nos argumentos que destacamos, podemos inferir que o ensino de Geografia na educação básica ocorre principalmente a partir dos saberes experienciais, pois a formação inicial, por vezes, não capacita os futuros docentes para exercer a sua profissão, seja no tocante aos conteúdos específicos do currículo desses níveis educacionais, ou em relação aos aspectos pedagógicos.

Um dos elementos sempre presentes nas discussões sobre os cursos de formação inicial é a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura. Vesentini expõe o seu modo de olhar a formação inicial em Geografia:

O curso superior de Geografia não deveria enfatizar essa diferença entre bacharelado e licenciatura e muito menos subestimar a formação do professor. Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação. [...] Portanto, a orientação para um curso de Geografia que pretenda formar bons profissionais (docentes ou não, tanto faz) é ter um adequado curso básico: que seja pluralista e contemple as diversas áreas e tendências da ciência geográfica; que esteja voltado não para produzir especialistas e sim para desenvolver nos alunos a capacidade de “aprender a aprender”, de pesquisar, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade própria (VESENTINI, 2002, p.239).

Assim, entendemos que a licenciatura e o bacharelado devem ter a mesma importância durante a formação inicial, uma vez que essas duas modalidades se complementam. Justamente por isso, deveria haver entrosamento entre o departamento de Geografia e o setor de Educação, responsável pela oferta das disciplinas pedagógicas, nas Universidades, de uma forma geral.

Neste sentido, Cavalcanti aponta a necessidade de se pensar nos projetos político-pedagógicos escolares, no sentido de que considerem a formação de profissionais, repensando algumas máximas, com relação à fragmentação do conhecimento curricular nas áreas de referência:

Separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, separação dicotômica entre as formações de bacharelado e de licenciatura, a desarticulação entre formação acadêmica e a realidade prática em que os

licenciandos irão atuar; base de competência técnica do professor no conteúdo específico da Geografia. [...]. É preciso elaborar projetos de formação inicial do professor de Geografia que garantam a discussão sobre o papel da educação, em suas várias dimensões, para a construção da sociedade, e sobre o papel da Geografia na formação geral do cidadão (CAVALCANTI, 2002, p.196).

Pensando no papel da educação escolar e suas dimensões, entende-se que não basta dominar conceitos teóricos, é preciso refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação teoria e prática, revendo a didática e as metodologias que instrumentalizam para o exercício da profissão docente, na escola contemporânea.

2.5 O PAPEL DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores ao ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento, pressupõe que as possibilidades de aprendizagem ocorrem em todas as etapas da vida profissional docente. Nesta dissertação, atentamos para o período de inserção do estudante na carreira docente, que tem no Estágio supervisionado o momento privilegiado desta aquisição no curso de licenciatura em Geografia. Buscamos, desse modo, identificar o papel do Estágio supervisionado na formação de professores da referida área.

Mizukami (2003) entende que, aprender a ensinar é um processo que se caracteriza por sua construção de forma contínua; para aprender a ensinar, é fundamental atuar. Aprender a ensinar possibilita mudanças de concepção, de práticas e relações: “Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos, sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática” (MIZUKAMI, 2003, p. 25).

Os estágios curriculares obrigatórios, nos cursos de licenciatura, se constituem em um momento ímpar, no qual o estudante em formação tem a oportunidade de experienciar, sob orientação, situações reais de sala de aula e organização do trabalho pedagógico.

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em seu artigo 7º destaca:

[...VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

O estágio curricular obrigatório, deve aliar teoria e prática, buscando atender às necessidades reais apresentadas pelo cotidiano escolar. Assim, o estágio normalmente é visto como o principal momento de se congregarem Teoria e Prática. Pimenta (2006) discorda, afirmando que esse papel não cabe somente à disciplina de estágio:

Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA, 2006, p. 13).

O estágio, em todos os seus momentos de observação, participação e regência, precisa ser visto com outros olhares, procurando relacionar os conhecimentos adquiridos na formação e modificar o saber e o saber-fazer do docente.

Andrade e Rezende (2010, p. 232) referem-se ao estágio supervisionado, o qual no processo de formação da licenciatura, “deve possibilitar aos estudantes, a realização de uma atividade teórico-prática, e crítico-reflexiva, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão”.

Nessa mesma perspectiva, Andrade e Resende (2010) destacam a importância do estágio curricular obrigatório na formação de professores, pois este ao possibilitar a aproximação do estudante da realidade da sala de aula e da escola,

a partir das observações realizadas e das vivências nesse contexto, proporciona uma reflexão sobre a prática pedagógica que aí se efetiva, e assim, a (re)construção de conhecimentos e de saberes essenciais à sua formação.

Durante a formação inicial, pelo estágio (obrigatório e não-obrigatório), Residência Pedagógica⁴, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁵, projetos de extensão ou outros vínculos, ocorre o processo de início da atividade docente. Mesmo considerando o desenvolvimento da carreira um processo, acredita-se que, a partir do instante em que o licenciando entra na sala de aula numa condição formalizada institucionalmente, este vive uma experiência que se diferencia de qualquer outro momento de sua formação como professor.

Conforme o PPC do curso de Geografia da UFPR, o estágio tem por objetivo:

Viabilizar à aluna ou ao aluno o aprimoramento técnico-científico na formação profissional de licenciada e licenciado em Geografia, mediante a análise e a solução de problemas concretos em condições reais de trabalho, por intermédio de situações relacionadas a natureza e especificidade do curso e da aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas diversas disciplinas previstas no Projeto Pedagógico do Curso (UFPR, 2019, p. 48).

O estágio pode contribuir, articulando a teoria à prática, e possibilitando um processo de ressignificação do contato inicial dos futuros professores com a escola. Sobre a articulação da teoria e prática, Franco (2015, p. 524) destaca que:

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso a compreensão e leitura da práxis.

Desta maneira, percebemos que o estágio tem um papel fundamental na formação de professores, pois possibilita que o estudante aprenda o tempo todo com os estudos, com as experiências, com os desafios enfrentados e, mediante a

⁴ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018).

⁵ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e tem por objetivo antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública.

reflexão sobre os erros e os acertos com os quais se defronta no seu dia a dia na sala de aula.

Para que o estágio cumpra essas funções, dois agentes são fundamentais: o professor orientador (universidades) e o supervisor de estágio (escola). Segundo Pimenta e Lima (2004), a função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando: a realidade e o contexto da escola, a integração da universidade no cotidiano da escola, os saberes docentes dos estagiários e suas expectativas.

O supervisor de estágio, tem o papel de propiciar condições para que o estágio se realize de maneira aprofundada e qualificada para o estagiário, para os alunos e para a escola, bem como trabalhar junto ao estagiário suas inseguranças e suas concepções, para que encontre sua própria identidade profissional (MAZIERO; CARVALHO, 2012).

Sobre a identidade profissional, Romanowski (2013, p. 308) considera que esta se constrói socialmente: “[...] a partir do processo de formação, atuação profissional, organização da categoria profissional e do reconhecimento social”. Assim, a identidade docente se constitui ao longo da vida e se forma a partir das vivências acadêmicas e profissionais, notadamente no período de estágio.

Os estágios supervisionados representam a possibilidade de diálogo e construção contínua de conhecimentos entre as IES e os profissionais da educação básica. Neste sentido, Cyrino e Souza Neto (2017) apontam as principais dificuldades relativas à realização do estágio:

As condições de trabalho dos professores universitários responsáveis pelo estágio para que de fato realizem a supervisão; condições objetivas dos professores e da escola para recepcionar, orientar e formar os estagiários; o reconhecimento pela escola e pela IES de seu real compromisso e papel formativo; as diversas concepções de estágio que estão presentes em um mesmo contexto; a pouca real importância que é dada ao estágio e as práticas nas IES; ausência de investimento em programas nacionais ou estaduais de estágios para as licenciaturas o qual possa favorecer as parcerias, oferecer formação aos professores da escola e estreitar os vínculos entre os formadores (CYRINO; SOUZA NETO, 2017, p. 665 - 666).

Nota-se a necessidade de se estabelecer parcerias entre as IES e escolas, contribuindo assim com a formação continuada dos professores supervisores, possibilitando que estes compreendam seu papel na formação dos futuros docentes.

Pensando nos desafios da realização dos estágios no ensino de Geografia, trabalhos organizados por Passini, Passini e Malysz (2007) e Vallerius, Mota e Santos (2019), apresentam reflexões e experiências sobre a formação docente e o ensino de Geografia.

Vallerius (2019) destaca alguns dos desafios cotidianos do estagiário, como: o convite para substituir o professor de Geografia; a insegurança do professor regente; a desmotivação encontrada na sala dos professores; a dificuldade em conciliar o estágio com as demais disciplinas do curso.

Ao planejar suas intervenções o estagiário conta com o suporte do professor orientador da IES e busca desenvolver uma aula diferenciada, que fuja da aula tradicional (expositiva) e que assim atraia a atenção dos alunos, utilizando para isso diversos recursos e metodologias diferenciadas.

O aluno da educação básica, ao se deparar com essa aula muito bem elaborada, por vezes, questiona o porquê da aula dos seus professores não ser tão interessante. Tal fato reside, muitas vezes, no tempo para planejar as aulas e os recursos disponíveis nas escolas para executar o que foi planejado.

A atividade docente não se restringe ao momento da sala de aula, ela envolve pensar nas condições de trabalho (jornada diária, número de alunos por turma, quantidade de escolas em que o professor trabalha, cobranças por resultados, entre outros) e remuneração. Tais elementos interferem em sua rotina e acabam por gerar insatisfação com a docência que inevitavelmente é passada ao estagiário, podendo desmotivá-lo, levando-o a questionar sobre sua escolha profissional. Neste caso, cabe ao professor orientador dialogar com o estagiário sobre as razões que o levaram a optar pelo curso de licenciatura, compreendendo que “nem tudo são flores” e que é importante lutar por melhores condições de trabalho.

Para desenvolver essa aula bem elaborada o estagiário esbarra no desafio de conciliar o estágio, as demais disciplinas do curso bem como sua vida pessoal e profissional, neste sentido, o planejamento e a organização são fundamentais.

Em alguns casos, os estagiários encontram resistências em serem aceitos pelos professores supervisores, pois eles ainda são vistos com alguém que irá julgar o trabalho do profissional da escola. Mota (2019) aponta que tal resistência está relacionada ao fato de que os professores da educação básica não se sentem

corresponsáveis na formação de futuros professores, devido a sua concepção de formação inicial que distancia a universidade da escola.

Passini (2007) destaca a importância de se estabelecer parcerias entre o estagiário e o professor supervisor, para que o estágio possibilite momentos de formação e troca para ambos os sujeitos, assim o estágio poder visto:

[...] como momentos de formação continuada para os professores regentes, associada à formação inicial dos alunos estagiários. Estamos propondo que tanto professores regentes quanto licenciandos se debrucem sobre a aula planejada, dada, observada e avaliada, utilizando-a como objeto de análise, investigação e reflexão (PASSINI, 2007, p. 14).

Compreendemos que o estágio é um espaço-tempo de formação inicial aos estagiários, bem como um espaço privilegiado de formação continuada ao professor supervisor da escola e orientador da universidade.

Ao desenvolver as atividades de estágio, o licenciando tem a possibilidade de enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso faz uma nova leitura do ambiente, procurando meios para intervir positivamente.

Assim, percebe-se que a realização do estágio é permeada de desafios, sejam eles de ordem burocrática, técnica e metodológica, no sentido de que o estudante da área, conjuntamente com o professor orientador, possa buscar a melhor maneira de realizá-lo.

2.6 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MODELOS DE ESTÁGIO

Como o estágio se configura como parte efetiva e essencial no processo de formação de professores, faz-se necessário refletir sobre qual a prática de estágio nos propomos constituir nessa formação. Assim, buscamos apresentar uma aproximação entre os Modelos de Formação Docente apresentados por Diniz-Pereira (2014) e os Modelos de Estágio propostos por Pimenta e Lima (2006).

Pimenta e Lima (2006) apontam para quatro modelos de Estágio: Imitação de modelos, Instrumentalização técnica, Aproximação da realidade e atividade teórica, Estágio como pesquisa e pesquisa como estágio.

Diniz-Pereira (2014) apresenta três modelos de formação de professores: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica. No primeiro modelo o professor é visto como um técnico que tem como função aplicar o conhecimento científico, assim a educação é vista como uma ciência aplicada.

A racionalidade técnica se aproxima do modelo de estágio intitulado Imitação de modelos segundo Pimenta e Lima (2006), já que este se baseia na observação, imitação, reprodução e reelaboração de modelos já consagrados. Essa perspectiva reduz a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou.

Também encontra similaridade com o modelo definido como Prática como instrumentalização técnica, pois este busca valorizar as rotinas, reduzindo o estágio a hora da prática, que poderá ser somente a aplicação de uma técnica, sem reflexão.

A racionalidade prática vê o professor como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática cotidiana. Neste sentido, o professor, à luz das circunstâncias, faz julgamentos e a partir deles decide como agir em sala de aula (julgamento guiado pela experiência). O modelo de estágio como Aproximação da realidade e atividade teórica, relaciona-se com a racionalidade prática na medida que busca a apropriação da realidade para analisar e questionar; neste sentido, o estágio deixa de ser visto como uma atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente.

A racionalidade crítica, apresenta o professor como um pesquisador, alguém que levanta um problema e realiza uma análise crítica de sua realidade. O modelo do Estágio como pesquisa e da Pesquisa como estágio, caminha neste mesmo sentido, na medida que amplia e analisa os contextos do estágio, propondo ao estagiário elaborar projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam, buscando formar um professor reflexivo.

Para sintetizar a aproximação entre os modelos de estágio e de formação de professores, apresentamos um quadro associando, resumidamente, suas características e, por fim, estabelecendo uma relação entre os modelos e a racionalidade envolvida na formação (Quadro 2).

QUADRO 2 - Aproximação entre os Modelos de Estágio e de Formação de Professores

Modelos de Estágio	Características do Estágio	Racionalidade	Características da Racionalidade
Imitação de modelos	Observação, imitação, reprodução e reelaboração de modelos já consagrados	Racionalidade técnica - fazer bem sucedido à medida que se aproxima dos modelos	Aplicação de teorias e técnicas científicas às situações práticas da docência
Instrumentalização técnica	Valorização das rotinas, estágio reduzido a 'hora da prática'		
Aproximação da realidade e atividade teórica	Reflexão a partir da realidade	Racionalidade prática - aproximação da atividade teórica	Produção de saberes nos momentos práticos, mas como instrumentalização da práxis docente
Estágio como pesquisa e pesquisa como estágio	Elaboração de projetos a partir das situações de estágio	Racionalidade crítica - pesquisa e problematização da prática docente	Visão política explícita - análise crítica da realidade em busca de compreensão da identidade profissional docente

Fonte: Adaptação da autora com base nos modelos de estágio e de formação de professores de Diniz-Pereira (2014) e Pimenta e Lima (2006).

Mesmo diante do reconhecimento da importância da disciplina de estágio na formação de professores, percebe-se que o estágio nem sempre tem possibilitado momentos de atuação efetiva e protagonismo do estagiário. Pimenta e Lima (2004) assinalaram nesta direção, que o modo atual de realização dos estágios é baseado na informação, na observação, nos relatos e descrições, que colocam o licenciando na condição de mero expectador.

A esse respeito Souza e Guarnieri (2016) referem-se aos estágios baseados na observação, sem que haja um planejamento e atuação conjunta entre o professor regente e o estagiário, o que tende a levar o futuro professor/pedagogo a trilhar dois caminhos:

[...] repetir acriticamente os mesmos procedimentos utilizados pelo professor observado, desconsiderando as particularidades de sua turma; ou condenar a postura do professor, alegando que durante o estágio aprendeu somente o que não se deve fazer em sala de aula (SOUZA; GUARNIERI, 2016, p. 629).

Nesta mesma perspectiva, Pimenta e Lima (2006, p. 08) sinalizam que o estágio muitas vezes “reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

Barreiro e Gebran (2006) reafirmam a crítica à concepção do estágio como um momento burocrático, que não possibilita reflexão sobre a atividade docente. Dessa maneira,

[...] os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26-27).

Guarnieri (2012) alerta para a resistência dos professores em aceitar que os estagiários possam intervir e interagir com as situações de ensino em suas aulas, o que é um comportamento recorrente, com ressalva às solicitações, para que o estagiário acompanhe um ou outro aluno que apresenta maiores dificuldades.

Souza e Guarnieri (2016), identificaram na dinâmica percebida nos estágios, a existência de dois modelos principais: o estagiário acomoda-se em carteiras no fundo da sala de aula, isolado do restante da turma, ou realizando atividades secundárias de cunho não pedagógico (distribuição de livros, recortes e colagens, entre outras). Desse modo, a aprendizagem da docência passa a depender, muitas vezes, da forma como os professores regentes acolhem, percebem e possibilitam uma ação conjunta com os estagiários.

Nessa perspectiva, é importante perceber que a reflexão sobre a prática com um fim em si mesma, também tende a formar um professor que não articula a teoria apreendida à sua prática. Cabe considerar o conceito do professor que reflete como intelectual da educação, proposto por Giroux (1997). Neste sentido, ao apreender a profissão docente, o estudante passa a detectar os problemas da realidade em que atua e busca agir de maneira a transformar este contexto de ensino, de acordo com objetivos sociais e culturais, de forma mais consciente e ampliada.

Castrogiovanni (2019, p. 255) aponta as contribuições do estágio enquanto espaço privilegiado para a pesquisa possibilitando uma experiência autoral no

Ensino Básico. O autor destaca que: "Viver não é passar por situações, é refleti-las, é problematizá-las e aprender com seus desafios".

A concepção que o curso tem em seu PPC, sobre a formação inicial do professor, incidirá sobre a concepção do Estágio. Assim, o estágio pode servir de espaço para uma simples prática do “como fazer”, pode ser considerado como “imitação de modelos”, “instrumentalização técnica”, ou como um espaço para uma reflexão intelectual que se estende à práxis docente, em favor da área neste caso de Geografia, e sua inserção no currículo escolar.

2.7 A GEOGRAFIA NECESSÁRIA AO ENSINO E FORMAÇÃO DA CIDADANIA CONTEMPORÂNEA: AS DISPOSIÇÕES DE MUDANÇA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Pensar a formação de professores que desenvolvam o conhecimento e as compreensões necessárias na área da Geografia, demanda considerar que esta área está intrinsecamente relacionada às novas configurações contextuais do mundo atual na sociedade do conhecimento e da informação.

Assim, é preciso que se compreenda os novos tempos e espaços, os processos da globalização presente no mundo atual, as novas territorialidades que emergem e se apresentam. Por outro lado, segundo Callai (2011), é preciso compreender que a Geografia constitui-se como ferramenta intelectual que auxilia o entendimento desses processos.

Desta forma, ensinar Geografia pressupõe buscar promover entre os estudantes de licenciatura, uma leitura de mundo que demanda constante aprofundamento e ampliação de visões de mundo, para possibilitar a observação e a análise, mas a reflexão que leva a apreender os eventos naturais e sociais em sua dinâmica de espacialidade: onde ocorrem, como ocorrem e por que ocorrem.

A leitura geográfica da realidade, não se restringe à descrição e localização dos elementos naturais, mas sim refere-se a analisar as inter-relações entre os elementos em diversas escalas, o que impõem atuar de maneira compreensiva e crítica na produção socioespacial.

O professor(a) na abordagem dos conteúdos irá permitir que os alunos se apropriem dos conceitos fundamentais da Geografia (paisagem, espaço, lugar, região, território, natureza e sociedade). A ideia é que venham a compreender o

processo de produção e transformação do espaço geográfico que é o objeto de estudo desta disciplina, como área científica. O espaço geográfico, entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade, segundo Lefebvre (1974), é composto pela inter-relação entre sistemas de objetos naturais, culturais e técnicos – e sistemas de ações – relações sociais, culturais, políticas e econômicas, como afirma Santos (1996).

Neste sentido, a Geografia escolar deve instigar o aluno a desenvolver o pensamento geográfico, ou seja, a capacidade de realizar a análise geográfica dos fatos ou fenômenos. Helena Callai propõe conteúdos significativos para compreender a espacialidade dos lugares, e especifica que:

As informações sobre os lugares são fundamentais para fazer análise geográfica. E esta nos permite observar, analisar e compreender esse espaço construído, como base física da sociedade, mas ao mesmo tempo como elemento (sujeito) ativo no estabelecimento de limites e possibilidades para a realização da vida social. Para fazer a análise é necessário desenvolver raciocínios espaciais, por meio dos quais o estudante pode aprender a pensar com o pensamento geográfico, e criar assim as condições para construir o seu conhecimento (CALLAI, 2013, p. 47).

Ao considerar o conceito referente ao pensamento espacial, mencionado na BNCC, verifica-se que é relacionado a diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Geografia. Nesta perspectiva, visa “à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança, etc” (BRASIL, 2017, p. 359).

Neste sentido, para fazer a leitura do mundo em que vivem, os estudantes precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o pensamento geográfico, permitindo assim ao aluno a análise das práticas espaciais.

O professor de Geografia torna-se privilegiado ao utilizar metodologias como as aulas de campo, possibilitando ao estudante da educação básica relacionar a teoria com a prática, percebendo de forma concreta o espaço geográfico. Pode-se visitar locais ricos em belezas naturais para o estudo da área ambiental, locais históricos, museus, espaços urbanos, para compreender a estrutura, as formas e as funções dos fixos e fluxos da cidade, bem como o entorno escolar. O educador na ciência geográfica, assim, pode atuar, e transitar pelos espaços geográficos e da

vida humana, em busca de maior amplitude e aprofundamento do conhecimento geográfico.

Os conteúdos geográficos, buscam desenvolver o pensamento geográfico, fazendo com que ampliem a sua interação e compreensão de fatos e fenômenos. Desse modo, o professor pode demonstrar aos alunos que os conteúdos geográficos estão em todo lugar e fazem parte do cotidiano deles, e que tais conhecimentos contribuem para o entendimento de fenômenos estudados em outras disciplinas escolares.

Para além da inter e da transdisciplinaridade, a utilização da transversalidade rizomática, proposta por Deleuze e Guattari (1995), apontam para o reconhecimento da multiplicização ao tratar de um assunto, e nesta diversificação de possibilidade, o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos para multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.

Por outro lado, considerando a evolução tecnológica e o princípio da conectividade, o professor precisa desenvolver atividades que prendam a atenção dos alunos e despertem a sua criatividade. Neste sentido: “Cabe lembrar que a nossa prática pedagógica em sala de aula, requer capacidade de reflexão, de criação do conhecimento e de metodologias do ensino” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 189).

São diversas possibilidades, a produção de filtros naturais, pluviômetros, composteiras, materiais artesanais feitos com material reciclado ou natural, além de pequenas hortas ou a observação de novas formas de plantio. O professor de Geografia tem diversas possibilidades para atuar e fazer com que os estudantes se interessem pela docência nessa área disciplinar.

O ensino de Geografia nesta perspectiva, precisa considerar o conhecimento prévio dos alunos para relacioná-lo ao conhecimento científico, no sentido de superar o senso comum. Kaercher (2012) destaca a importância de que os conceitos e conteúdos sejam discutidos de forma plural, relacionados com a vida do aluno, possibilitando assim que o ensino de Geografia dê sentido às coisas que vemos e ouvimos no mundo extra-escolar.

Ainda que tenhamos essa compreensão da necessidade de motivar os alunos da educação básica para o saber geográfico, ainda prevalecem práticas que

vão de encontro a ideia de desenvolver o raciocínio geográfico e pensamento crítico do educando.

Neste sentido, Cavalcanti (2019) destaca práticas docentes ainda muito adotadas na educação básica:

- Professores explicadores: práticas orientadas pelos princípios da preleção, da explicação do conteúdo pelos professores.
- Livro didático como fonte única e determinante do trabalho com os conteúdos, e como fonte de formação dos professores.
- O mapa como ilustração e como instrumento de memorização: há ainda dificuldades de trabalhar as produções cartográficas - mapas, plantas, desenhos, gráficos - associadas aos conteúdos.
- A memória como habilidade predominante a ser explorada e avaliada no processo de aprendizagem dos alunos.
- A estruturação dos conteúdos em torno de definições, sem contextualizá-las e relativizá-las, ensinadas como conhecimentos inquestionáveis.
- O improviso como planejamento das aulas, seguindo, em muitos casos, apenas o que ordena o livro didático, em termos de conteúdos e atividades.
- O cumprimento do programa a qualquer custo, no tempo disponível das aulas, ao longo do ano, sem preocupação com evidências de aprendizagem dos alunos.
- A relação formal entre professores e alunos, cada um cumprindo papel institucional, seguindo o que se espera em seus atos, comportamentos, sem envolvimento real no processo complexo de desenvolvimento de conhecimento e socialização em grupos e contextos determinados (Cavalcanti, 2019, p. 47).

A escola tradicionalmente vem adotando a aula expositiva como principal metodologia utilizada pelos professores, tal modelo de aula vem sendo criticado por muitos teóricos, por focalizar na transmissão do conteúdo pelo professor, tornando os alunos sujeitos passivos da interação. No ensino de Geografia, tal lógica está relacionada a práticas meramente transmissivas e mnemônicas, cabendo aos estudantes memorizar nomes de termos geográficos, como capitais de países e características naturais de espaços distantes de sua realidade, focalizando na descrição dos elementos naturais e sociais, sem que os estudantes sejam estimulados a relacioná-los com os acontecimentos da sua vivência.

Para Kaercher (2003, p. 69): “a maioria de nós, se lembra das aulas de Geografia como algo extremamente enfadonho e desinteressante, porque a única qualidade que se exigia do aluno era uma boa capacidade de memorizar nomes de acidentes geográficos”. Neste sentido, a aula tradicional de Geografia aborda os fenômenos naturais (clima, vegetação, relevo e hidrografia) sem interferência

humana, já o ser humano é estudado a partir dos dados estatísticos, que, de fato, não representam a realidade.

Pensando nisso, ao professor de Geografia está posto o desafio de fugir da tradicionalidade e repensar determinadas metodologias. Reconhecemos a importância da aula expositiva para o processo de ensino/aprendizagem, mas sem restringi-la apenas à transmissão de informações, valorizando a participação do estudante, visto que estes passam a problematizar os conteúdos abordados nas aulas de Geografia.

No que se refere ao uso do livro didático, este é sem dúvidas um grande referencial para a organização do trabalho didático do professor, e muitas vezes se apresenta como o único material com o qual os estudantes têm contato durante o processo de escolarização.

O problema na utilização do livro didático reside no fato de que alguns professores atuam somente como replicadores do conteúdo por ele disponibilizado. Para Freisleben e Kaercher (2022), o livro didático deve ser ponto de partida e não de chegada, cabendo ao professor tirar o melhor uso deste recurso, não devendo este ser o único material de apoio das aulas. Neste sentido, "Se apoiar somente no LD, torna a aula um ato de transmissão, mecânica, enfadonha, ao invés de uma aula reflexiva, prazerosa" (FREISLEBEN; KAERCHER, 2022, p. 401).

Ao utilizar o livro didático como "muleta" o professor não se preocupa em desenvolver o interesse do aluno sobre o conteúdo ou mesmo instigar a criticidade, fazendo com que esses estudantes passem a ser meros ouvintes e sua principal função é a memorização dos conteúdos, pois não há uma vinculação do conteúdo com as diversas escalas de análise ou mesmo com o cotidiano e as vivências dos alunos.

É consenso entre os professores o potencial dos mapas no ensino de Geografia, porém destaca-se o uso como mera ilustração ou como atividade que se reduz a uma simples cópia. O mapa é uma linguagem fundamental para o ensino de Geografia, possibilitando ao realizar sua leitura, compreender uma série de informações e, mediante sua utilização, desenvolver nos alunos a percepção e leituras espaciais (SIMIELLI, 1999).

Assim, compreendemos como fundamental a articulação da linguagem cartográfica na Geografia escolar, oportunizando aos alunos raciocinar sobre os mais diferentes espaços tendo o mapa com um material de apoio. Entretanto,

utilizá-lo sem que sua linguagem seja significativa, será uma prática sem sentido pedagógico-didático e que de nada contribuirá na formação dos educandos.

Inferimos ser fundamental repensar a forma como a Geografia vem sendo ensinada em sala de aula, sendo necessário discutir os processos de formação inicial e continuada do professor desta disciplina, para que se possa romper com a perspectiva do ensino enquanto transmissão.

No próximo capítulo buscamos apresentar a origem e as contribuições da abordagem (auto)biográfica na formação de professores, ressaltando as modalidades do Diário narrativo, Memorial de vida e formação, e da Entrevista narrativa, os quais serão utilizados nesta investigação, visando analisar a contribuição da presente pesquisa para o tema da formação da identidade profissional docente na licenciatura de Geografia.

3 A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA ÁREA DE GEOGRAFIA: IDENTIDADE PROFISSIONAL, FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

No presente capítulo, a partir do método (auto)biográfico, desenvolvido a partir do Diário narrativo, do Memorial de vida e da Entrevista narrativa, buscou-se considerar os acontecimentos da história de vida dos participantes da pesquisa, visando analisar os significados e opções sobre o “ser professor”, ao discorrer sobre o reconhecimento gradativo da identidade profissional docente na licenciatura de Geografia, durante as disciplinas de Estágio supervisionado e prática de ensino.

Para a apresentação das opções metodológicas, propomos inicialmente apresentar um Estudo Exploratório, buscando mapear os interesses de pesquisa sobre o tema desta dissertação, para detectar os interesses de pesquisa no âmbito da pós-graduação em educação. Este levantamento e análise dos temas e metodologias encontrados, possibilitou também identificar a contribuição do presente tema e proposta de estudo e pesquisa, para a formação inicial docente na área de Geografia.

A seguir, apresentamos a opção pelo método (auto)biográfico, pautado na metodologia da Pesquisa-formação. Compreendemos a pesquisa (auto)biográfica como epistemologia de formação, tendo em vista suas contribuições para a formação inicial de professores de Geografia, com enfoque nos processos vividos por estudantes desta licenciatura, participantes da pesquisa, na disciplina de Prática de Docência e Estágio Supervisionado.

Bueno (2002), indica que as pesquisas sobre as histórias de vida começaram a ser utilizadas nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, como alternativa à sociologia positivista. A Escola de Chicago, volta-se nas pesquisas à adoção de instrumentos que aproximavam o pesquisador do objeto pesquisado, inaugurando a pesquisa qualitativa, demarcando um novo momento na Sociologia.

Segundo Chizzotti (2014, p. 51-52):

A Escola de Chicago criou um método interpretativo realista a partir das narrativas orais de história de vida cotidiana de pessoas comuns, adotando um realismo literário que utilizava a linguagem, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista dos pesquisados; o pesquisador assume uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que

aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais.

Nas décadas seguintes, a metodologia acabou perdendo espaço para as pesquisas empíricas na área da Sociologia. Seu retorno se deu na década de 1980, com destaque para o artigo do sociólogo Franco Ferrarotti de título: “Sobre a autonomia do método biográfico”, de 1988.

A partir das críticas à objetividade, que caracterizaram as metodologias positivistas, o método biográfico ganha espaço. Ferrarotti (1999) aponta o interesse crescente nos últimos anos pelo debate sobre o método biográfico, responde a uma dupla exigência:

De um lado, à necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia. [...] De outro lado, esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana (BUENO, 2002, p.17).

Nesse contexto, o interesse pelo método biográfico, passa a ser crescente e apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre a história individual e a história social, possibilitando assim, que o indivíduo possa compreender sua vida cotidiana, suas dificuldades e contradições.

Segundo Pineau (2006a), os primeiros estudos que utilizaram o método (auto)biográfico na formação de professores, partiram dos pesquisadores Gaston Pineau (Universidade de Montreal – Canadá), António Nóvoa (Universidade de Lisboa – Portugal), Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé (Universidade de Genebra – Suíça), tendo como marco a publicação da obra “O método (auto)biográfico e a formação”, organizada por Nóvoa e Finger (1988).

No Brasil, as pesquisas pautadas na abordagem (auto)biográfica ganham destaque a partir da realização do I CIPA, congresso idealizado e organizado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão em 2004, cujos trabalhos geram a obra “A aventura (auto)biográfica: teoria e empírica”, marco para a área, possibilitando a consolidação do campo da pesquisa (auto)biográfica no país. Segundo Abrahão (2004, p. 11), “Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*”.

Nóvoa aponta a abordagem (auto)biográfica como movimento de investigação-formação em cursos de formação de professores, assim, o professor *forma-se*, ao mesmo tempo que, *se forma* e sobre este processo formativo, alerta:

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p.116).

A abordagem (auto)biográfica propõe a prática da reflexão mais aprofundada na formação dos professores, partindo do movimento de investigação-formação, que valoriza a experiência e as aprendizagens que marcam o itinerário de vida do professor. Na acepção de Souza:

O sentido e a pertinência do trabalho centrado na abordagem biográfica e de seu enquadramento como projetos de investigação-formação, justifica-se porque não busco uma teorização *a posteriori* sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas pela meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo, como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídas pelos sujeitos ao longo da vida (SOUZA, 2005, p. 53).

Esta forma de investigação-formação também é enfatizada por Abrahão (2008), a qual destaca a importância das narrativas no processo de formação de professores, “pois além de ser o próprio fenômeno que é o ato de narrar-se, ele é o método de investigação e a resignificação do referido, pois a partir dele se constrói e reconstrói a história de vida” (ABRAHÃO, 2008, p.164). Assim, ao lembrar de seu percurso formativo, experiências vivenciadas vão sendo reconstruídas, possibilitando novas ideias e valores adquiridos durante a trajetória de vida.

Existe uma grande variedade de terminologias utilizadas para se referir às investigações que se voltam para os sujeitos e suas histórias, e dentre elas se destacam, a biografia, autobiografia, (auto)biografia, história de vida, narrativa de vida, relato oral, entre outros.

O termo (auto)biográfico, segundo Passegui, Souza e Vicentini (2011), passou a ser adotado no Brasil como forma de englobar a diversidade de abordagens que se debruçam sobre as escritas de si, nos processos de formação e profissionalização docente.

Souza (2006) pontua que nas pesquisas na área de educação, adota-se a história de vida, mais especificamente, o método (auto)biográfico e as narrativas de

formação, como movimento de investigação-formação, tanto na formação inicial como continuada de professores. Dessa maneira, ao construir sua história de vida, o sujeito compreende como aconteceu o seu processo formativo, evidenciando o que considerou como experiência ou procedimento formador em sua trajetória.

Através da abordagem biográfica, também denominada história de vida, o mesmo autor especifica que:

O sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2007, p. 67).

Esta abordagem possibilita a compreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida e dos significados que atribuímos às nossas experiências.

Souza (2006) apresenta as principais fontes e procedimentos de recolha de dados, quando trabalhamos com histórias de vida, podendo ser agrupadas em duas dimensões: os documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas (orais ou escritas).

Desta forma consideramos a sistematização de Corrêa (2020), que buscou organizar os principais métodos de recolha de dados da pesquisa (auto)biográfica, com base nas pesquisas de Bragança (2012), a qual está indicada no Quadro 3.

QUADRO 3 - Principais métodos de recolha de dados da pesquisa (auto)biográfica

Técnicas utilizadas	Características
Entrevista narrativa	Entrevista individual não estruturada, de profundidade, a partir de um recorte da experiência de vida. Possui um tempo específico para recolha do relato. Possui pouca interferência do pesquisador.
Ateliê biográfico	Trabalho em grupo, caracterizado pela construção de um projeto pessoal profissional. O participante da pesquisa transforma os saberes da experiência em uma reinvenção de redescoberta de si, promovida pela reflexão produzida através das narrativas (auto)biográficas.
Memoriais	Escrita autobiográfica sobre os processos de formação do sujeito. Dispositivo de pesquisa formação.
Grupos de discussão	Construção de experiências do grupo segundo um determinado tema, com o objetivo de investigar o habitus do grupo a partir do tema gerador da investigação.

Documentação narrativa	Estratégia de investigação-formação coletiva com o intuito de promover o desenvolvimento profissional dos docentes e suas implicações em políticas públicas de formação e currículo, podendo ser por ateliês orais e de escrita.
Questionário biográfico	Enquete com questões de cunho biográfico.
Entrevista biográfica	Comporta entrevistas abertas, semiestruturadas e estruturadas, a partir de um vínculo afetivo e de confiança entre o pesquisador e o sujeito investigado. Aborda a trajetória de vida, com temática específica.
História de vida em grupo	Trabalho em grupo com biografias cruzadas.
Diários	Registro cotidiano das práticas de formação ou profissionais, como proposta reflexiva.
História de vida na perspectiva de projeto	Aborda uma temática para a investigação a partir de um itinerário de objetivos propostos.
Fotografia	Consiste no trabalho de fotografar a realidade investigada, e de promover uma leitura e reflexão sensível da história narrada. Podendo a imagem dialogar com o estudo a partir de traços não captados pela narrativa oral/escrita.

Fonte: Sistematização de métodos de recolha de dados a partir de Corrêa (2020, p. 86).

Diante da variedade de instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa (auto)biográfica, optamos neste trabalho, pela análise dos processos vividos por estudantes em formação na licenciatura de Geografia, considerando a utilização do diário narrativo, o memorial de vida e a entrevista narrativa.

Antes de tratar da pesquisa propriamente dita, na próxima seção detalharemos o Estudo Exploratório que realizamos, apresentando os trabalhos acadêmicos produzidos no país, referentes à pesquisa (auto)biográfica na formação inicial de professores, bem como as contribuições destes trabalhos para a área de Geografia, com relação aos instrumentos utilizados na construção dos temas. Propusemos ainda considerar a contribuição da presente dissertação, considerando os procedimentos adotados na e análise das produções de teses e dissertações encontradas.

3.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO

As pesquisas do tipo Estado da Arte buscam mapear a produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento. Romanowski e Ens (2006) referem-se às

possibilidades deste tipo de pesquisa, como importante contribuição na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, no sentido de que,

[...] Procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Considerando as possibilidades indicadas pelas autoras, e buscando analisar a produção acadêmica referente ao método (auto)biográfico na formação docente na área de Geografia, optamos por realizar uma pesquisa documental no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2022).

A partir da técnica de coleta de dados quantitativa, considerando as fontes de dados já mencionadas, realizou-se uma pesquisa com base no descritor “pesquisa (auto)biográfica”. No primeiro momento, foram localizadas 279 trabalhos e desse volume total de dados, foram aplicados três critérios de refinamento, a saber: a) possuir o termo (auto)biográfico no título e/ou palavras-chave da pesquisa; b) remover as pesquisas duplicadas que foram identificadas; c) remover as pesquisas que não abordavam a formação de professores. Na sequência, após o refinamento dos dados, foi possível identificar 15 (quinze) trabalhos que compõem a amostra de análise desta pesquisa.

Procuramos em seguida, destacar as pesquisas (auto)biográficas sobre aspectos de histórias de vida na área de Geografia, para trazer o interesse sobre o tema, nas pesquisas dos autores.

As pesquisas foram sistematizadas no período de 2016 a 2021, e a metodologia de análise dos dados foi a qualitativa, buscando selecionar inicialmente nos trabalhos, os itens: título, autor, tipo, instituição, área e ano de defesa, que possibilitaram especificar estes dados obtidos, na elaboração do quadro 4.

QUADRO 4 - Levantamento da produção acadêmica sobre o método (auto)biográfico

Título	Autor(a)	Tipo	Instituição e Área	Ano
Ao tecer somos tecidos: (re) significando a docência na constituição do habitus em estudantes de Música – licenciatura	Maria Goretti Herculano Silva	Tese	Universidade Federal do Ceará (UFC) - Educação	2016

Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade	Elisa Gomes Magalhães	Tese	Universidade Federal de São Carlos (UFScar) - Educação	2016
Narrativas (auto)biográficas no PIBID: espaços de problematização na/para a formação de professores de Matemática	Maycon Douglas Ferreira	Dissertação	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - Matemática	2017
O processo de formação docente da Pedagogia Waldorf: narrativas (auto)biográficas de professoras em formação	Maria Martha Stussi	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos (UFScar) - Educação	2017
Minha vida daria um filme?: Geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades	Evanilson Gurgel de Carvalho Filho	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Educação	2018
Aproximações e distanciamentos entre necessidades formativas de futuros professores de Ciências bolsistas e não bolsistas do PIBID	Daiane Lourene Soares Dantas	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Educação	2018
Do gosto pelo esporte à distinção como professor de Educação Física: o processo formativo do Prolicen da UFES	Ana Flávia Souza Sofiste	Tese	Universidade de São Paulo (USP) - Educação	2018
Ser professor(a): as narrativas (auto)biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química	Assicleide da Silva Brito	Tese	Universidade de Brasília (UNB) - Educação	2019
Aventuras do contar(se): narrativas da formação de professores de Química à distância	Franklin Kaic Dutra-Pereira	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Ensino de Ciências e Matemática	2019
Experiências formadoras e identidade profissional docente: um olhar situado no Pibid Inglês da Universidade Estadual do Piauí	Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira	Tese	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Educação	2020
A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB	Bruno Miranda Freitas	Dissertação	Universidade Federal do Ceará (UFC) - Educação	2020
Narrativas do cotidiano (per)formativo [recurso eletrônico]: a escrita de cartas como modo de dizer-ser	Juliana Vieira da Silva	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Educação	2020
"Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos..." professores?: das	Victória Sabbado	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2021

narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias	Menezes		(UFRGS) - Geografia	
Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes	Josias Silvano de Barros	Tese	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Geografia	2021
(Com)posições docentes em narrativas de formação de um professor de Ciências e Biologia	Lucas Costa de Santana	Dissertação	Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Educação	2021

Fonte: Indicação de dados obtidos no portal BDTD (2022).

Ao ler e analisar as produções, verificamos que as palavras-chave utilizadas para identificar a temática, eram consonantes com essa investigação e entre as próprias pesquisas, apontaram para a diversidade das terminologias utilizadas.

Fazendo menção à formação do profissional docente, foram selecionados os temas: docência, formação de professores, processos de aprendizagem, necessidades formativas, espaços formativos e PIBID. Há outros aspectos relacionados à formação como: trajetória, *habitus*, campo, identidade docente, saberes da experiência, profissionalidade, histórias de vida em formação, práticas e fazeres docentes.

No que diz respeito às dimensões da escrita destacamos as seguintes palavras: narrativas, narrativas pessoais, pesquisa narrativa, método biográfico, pesquisa (auto)biográfica, memoriais de formação, autobiografia, memórias e momentos significativos.

Dentre os trabalhos analisados, 8 (oito) foram desenvolvidos em pesquisas de Tese de Doutorado e 7 (sete) em Dissertações de Mestrado.

No que se refere ao programa em que foi desenvolvida a pesquisa, 11 (onze) trabalhos foram produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, 2 (dois) no Programa de Pós-Graduação em Geografia, 1 (um) no Programa de Pós-Graduação em Matemática e 1 (um) no Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Matemática, com pesquisas nas áreas diversas, como: Ciências (3), Pedagogia (3), Geografia (2), Química (2), Matemática (2), Educação Física (1), Inglês (1) e Música (1).

Com relação às Instituições de IES, nas quais as pesquisas foram desenvolvidas, surgiram indicadas: UFRN (3), UFC (2), UFScar (2), UNICAMP (2), UFMS (1), USP (1), UNB (1), UFRGS (1), UFPB (1) e UFBA (1). Com base nas

instituições, foi possível compreender que 46,7% (7) das pesquisas foram desenvolvidas em IES, localizadas na região nordeste brasileira, 33,3% (5) na região sudeste, 13,3% (2) na região centro-oeste e 6,7% (1) na região Sul. Não foram encontradas pesquisas desenvolvidas na região Norte, sobre a temática pesquisada.

Com relação ao ano de publicação das pesquisas, foi possível verificar uma tendência de crescimento nas produções sobre a escrita de professores e seu processo de formação, no espaço tempo considerado.

Nacarato, Passos e Silva (2014, p. 701) afirmam que um expressivo aumento pode ser visto a partir do número de trabalhos divulgados “em eventos, periódicos e capítulos de livros como resultados de pesquisas, além do aumento significativo de participantes a cada edição do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA)”.

Dentro deste panorama de crescimento de pesquisas na área surgiram espaços de eventos de trocas de experiências, nos quais destacam-se o evento CIPA, que acontece desde 2004, a cada dois anos, com o lançamento de uma grande produção científica (livros, anais e revistas sobre a pesquisa (auto)biográfica; a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph), e a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB).

Esse levantamento nos possibilitou enxergar o conhecimento produzido neste método, e situar nossa pesquisa no universo de produção científica de narrativas (auto)biográficas, e histórias de vida, possibilitando conhecer o panorama das investigações feitas pelos pesquisadores no campo educacional. Neste sentido, além de ser um procedimento importante para socializar essas produções, possibilita o conhecimento de suas principais características.

Nesta perspectiva, procuramos localizar nas produções selecionadas, as metodologias de narrativas (auto)biográficas e de histórias de vida que foram utilizadas, e as modalidades da pesquisa qualitativa que permeiam.

QUADRO 5 - Perspectivas metodológicas referentes às teses e dissertações

Autor	Modalidades utilizadas permeadas e procedimentos da pesquisa qualitativa	Metodologia de Narrativas biográficas	Método utilizado na obtenção e análise dos dados

Silva (2016)	Ateliê (auto)biográfico	Histórias de vida	Teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu e a abordagem metodológica das Histórias de Vida
Magalhães (2016)	Memorial formativo	Abordagem (auto)biográfica	Análise de Conteúdo
Ferreira (2017)	Grupo focal, escrita (auto)biográficas e vídeo	Narrativas (auto)biográficas	Momentos significativos
Stussi (2017)	Entrevista de pesquisa biográfica	Narrativas (auto)biográficas	Metodología autobiográfica - Método investigativo
Carvalho Filho (2018)	Entrevista e grupo focal	Narrativas (auto)biográficas	Método cartográfico
Dantas (2018)	Entrevista narrativa	Abordagem (auto)biográfica	Técnica compreensivo-interpretativa
Sofiste (2018)	Memória de formação profissional	Abordagem (auto)biográfica	Teoria de Tardif sobre a constituição dos saberes docentes, conceitos de Bourdieu sobre <i>habitus</i> , campo e tipos de capital, e de Meirieu o conceito de aprendizagem significativa.
Brito (2019)	Biografias educativas	Pesquisa narrativa e biográfica	Análise hermenêutica
Dutra-Pereira (2019)	Memoriais formativos	Abordagem (auto)biográfica	Análise de conteúdo
Oliveira (2020)	Ateliê (auto)biográfico e Memorial de formação	Narrativas (auto)biográficas	Síntese integradora
Freitas (2020)	Círculo Reflexivo Biográfico	Pesquisa (Auto)Biográfica	Categorização de narrativas
Silva (2020)	Carta	Narrativas (auto)biográficas	Pesquisa narrativa em três dimensões
Menezes (2021)	Questionário de dados biográficos, entrevistas narrativas e grupo focal	Narrativas (auto)biográficas	Compreensão cênica
Barros (2021)	Entrevista narrativa e observação de práticas pedagógicas	Pesquisa (Auto)Biográfica	Análise compreensiva.
Santana (2021)	Escrita narrativa fragmentária	Narrativas (auto)biográficas	Teorizações de Michel Foucault

Fonte: Autora (2022)

Como demonstramos no quadro acima, foi grande a variedade de modalidades e procedimentos da pesquisa (auto)biográfica que foram localizados,

também permeados por procedimentos na produção de material para a pesquisa qualitativa e métodos de análise e interpretação de narrativas, a partir de autores da sociologia, da formação docente, e da psicologia.

Silva (2016) buscou analisar as narrativas de 5 (cinco) estudantes do Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal do Cariri, buscando compreender como é constituída a docência (*habitus* docente) nesses sujeitos, com origem em suas histórias de vida. O autor adotou a metodologia de histórias de vida, utilizando como instrumento de produção de material o Ateliê (auto)biográfico, cujas análises partiram do aporte teórico da Praxiologia, de Pierre Bourdieu e na abordagem das histórias de vida e formação, “ressaltando as contribuições desses dois modelos para desvelar o *habitus* docente” (SILVA, 2016, p.18).

Magalhães (2016) buscou compreender alguns dos processos de aprendizagem da função e aspectos da constituição da profissionalidade de 17 (dezessete) formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Optou pela investigação-formação e esteve assentada em pressupostos teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica, na qual utilizou como instrumento de pesquisa, a escrita de memorial formativo pelos participantes da pesquisa. Esses atores eram participantes do curso de extensão *online* “Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos formativos e (auto)biográficos” ofertado pela UFSCar. Para análise dos memoriais produzidos foi utilizado o método da Análise de Conteúdo.

Stussi (2017), a partir da entrevista semiestruturada, buscou indicar as marcas formativas presentes em 3 (três) professoras de Educação Infantil, em momentos diferentes da formação na Pedagogia Waldorf, para discutir quais os impactos dessa formação no professor que a escolhe.

Ferreira (2017), objetivou investigar a potencialidade das narrativas (auto)biográficas na formação inicial de 9 (nove) professores de Matemática participantes do PIBID na UFMS, campus Campo Grande. Adotou como instrumento metodológico, o grupo focal, que contou com 13 (treze) encontros semanais, no qual foram realizados e discutidos a escrita (auto)biográfica, e a produção de vídeo sobre a formação de professores. Todos os encontros foram gravados e suas análises levaram em consideração os Momentos Significativos. “Vale ressaltar que o desenvolvimento deste trabalho não aconteceu por meio de uma metodologia pré-estabelecida, [...] nossa análises pautaram-se em momentos considerados por

nós significativos” (FERREIRA, 2017, p. 208). O estudo teve por base metodológica as narrativas (auto)biográficas conceituadas por Nóvoa (1988), que trata da narrativa como método de autoformação tanto do pesquisador quanto do entrevistado.

Sofiste (2018), discute as experiências formativas de 13 (treze) professores-alunos do curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade à distância (Programa Pró-Licenciatura) da UFES. A análise desenvolvida buscou identificar as experiências significativas presentes no processo formativo, para isso, foi adotado como procedimento metodológico a análise documental das narrativas memorialísticas. As fontes primárias utilizadas foram os Trabalhos de Conclusão de Curso dos 13 (treze) professores-alunos, que consistiam numa narrativa (auto)biográfica sobre a Memória de Formação Profissional.

Para a análise dos dados produzidos na pesquisa foi utilizado como referencial teórico “a teoria de Tardif (2008) sobre a constituição dos saberes docentes, de Bourdieu (2001, 2005, 2008) sobre o conceito de *habitus*, campo e tipos de capital e de Meirieu (1998) sobre o conceito de aprendizagem significativa” (SOFISTE, 2018, p. 33).

Dantas (2018), buscou compreender os significados e sentidos que 18 (dezoito) licenciandos dos cursos de (Física, Química e Biologia), futuros professores de Ciências atribuem às suas trajetórias de formação e assim desvelar suas necessidades no âmbito da formação inicial. Dentre os participantes da pesquisa, 11 (onze) eram bolsistas do PIBID e os outros 7 (sete) não participaram do PIBID, assim, buscou alcançar as diferentes compreensões da formação inicial neste dois grupos. Foi adotado como procedimento metodológico a realização de entrevista narrativa de cunho (auto)biográfico e análise compreensivo-interpretativa do material empírico produzido.

Carvalho Filho (2018), tomou como objeto de pesquisa as conexões entre corpos, gêneros e sexualidades na formação inicial de 7 (sete) professores/as de Ciências. Os participantes da pesquisa eram bolsistas do PIBID, e as narrativas (auto)biográficas foram colhidas através de entrevistas e grupo focal utilizando o método cartográfico elaborado por Deleuze e Guattari. Tal método “tenta dar conta de todos os seus vales, montanhas e colinas e dos riachos que entrecortam as estradas, o que o faz mergulhar no fluxo intenso das memórias das professoras” (CARVALHO FILHO, 2018, p.133).

Brito (2019), analisou o processo de (trans)formação da identidade docente e de relação com o saber da experiência de um grupo formado por 4 (quatro) professores de Química, iniciantes na atuação profissional, e a pesquisadora, a partir do trabalho com suas narrativas biográficas. A pesquisa teve como abordagem a pesquisa narrativa e biográfica dentro da construção metodológica orientada pelas biografias educativas. A análise das narrativas envolveu o trabalho com a hermenêutica “para reivindicar o sentido das palavras, das narrativas e dos fios que atravessaram nossas histórias” (BRITO, 2019, p. 58). As narrativas orais e escritas produzidas durante o trabalho permitiram a formação de uma Rede de Educadores de Química do Brasil (REQUEBRA) com o objetivo de reunir professores reflexivos.

Dutra-Pereira (2019), buscou caracterizar o processo de constituição da identidade docente de 16 (dezesesseis) estudantes do curso de Licenciatura em Química à distância da UFRN. Tais memoriais foram produzidos entre os anos de 2012 e 2017 durante as disciplinas de Estágio Supervisionado e estavam disponíveis na Coordenação do Curso de Química a distância da UFRN. Para análise das narrativas (auto)biográficas produzidas “recorremos à análise de conteúdo como estratégia metodológica de categorização e análise dos MF, a partir das ideias de Bardin” (DUTRA-PEREIRA, 2019. p. 65).

Freitas (2020), desenvolveu pesquisa com 8 (oito) estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) que participavam do projeto Residência Pedagógica. Tal pesquisa teve por objetivo compreender a construção da identidade profissional dos estudantes a partir das histórias de vida e das aprendizagens realizadas ao longo de suas trajetórias.

Como metodologia, o autor adotou a pesquisa (auto)biográfica, utilizando como instrumento o Círculo Reflexivo Biográfico, empregando a observação participante, com utilização do diário de bordo e a análise documental. Para a análise dos materiais produzidos, foi utilizada a categorização nas narrativas. Freitas (2020, p. 107) destaca que: “a partir da construção das Histórias de Vida dos estudantes, analisamos de forma categórica cada narrativa, buscando encontrar elementos em sua trajetória acerca da escolha da profissão e da construção da identidade docente”.

Oliveira (2020) buscou investigar como, e quais as experiências formativas do PIBID, no subprojeto de Inglês, da Universidade Estadual do Piauí, vivenciadas por 11 (onze) bolsistas, impactaram o aprendizado do professor de língua inglesa.

Como instrumento metodológico da pesquisa (auto)biográfica, foi utilizado o Ateliê (auto)biográfico e neste tempo e espaço, foram utilizados os procedimentos da Roda de conversa, para mediar a escrita do memorial de formação. Foram realizados 21 (vinte e um) encontros, que geraram um total de 28h26min de gravações que foram transcritas e utilizadas como dados do processo investigativo. O movimento de análise buscando uma síntese integradora se constrói em três momentos interdependentes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com seus respectivos indicadores.

Silva (2020), problematizou, a partir de cartas escritas ao longo de sua trajetória docente, os sentidos da produção/circulação de relatos de experiências docentes, por meio da escrita de narrativas, como um caminho de pesquisa-formação a fim de ressignificar as práticas formativas. A pesquisa é fundamentada na pesquisa narrativa em três dimensões “ um tipo de pesquisa em que são narrativas as fontes de dados, a forma de registro e também a forma de produzir conhecimento durante o percurso” (SILVA, 2020, p. 18). Assim, não implica em uma análise de dados a partir das fontes existentes, mas na produção que se revela no percurso da pesquisa e em diálogo com os autores.

Santana (2021), alicerçado nas teorizações de Michel Foucault buscou caracterizar quais modos de subjetivação vêm lhe constituindo como sujeito docente de Ciências/Biologia. Em seu trabalho, o autor narra suas experiências discentes, problematizando as significações atribuídas ao seu processo formativo. Assim: “No processo de pesquisa autobiográfica, investi em uma escrita narrativa fragmentária, intertextual e dotada de certa literariedade, operando, assim, com gêneros híbridos, como vem sendo desenvolvido por Maknamara” (SANTANA, 2021, p. 117).

Na área de Geografia, identificamos dois trabalhos de tese de doutorado. O primeiro trabalho, de Menezes (2021), teve por objetivo analisar como as memórias de professores da Licenciatura em Geografia constroem suas identidades docentes e influenciam na formação dos futuros professores. A pesquisa de campo inclui o questionário de dados biográficos e entrevistas narrativas com 8 (oito) professores formadores, bem como grupo focal com 17 (dezessete) licenciandos em Geografia da UFRGS. O método de análise das narrativas (auto)biográficas dos professores

foi a compreensão cênica. Tal método propõe três planos da compreensão cênica que correspondem ao contexto vivido no passado, o contexto do presente e o contexto da narrativa (momento de interação entre narrador e pesquisador).

O segundo trabalho nesta área, foi realizado por Barros (2021), autor que buscou investigar: Como 5 (cinco) professores de Geografia, egressos da UFPB, campus III, na cidade de Guarabira, mobilizam os seus fazeres pedagógicos e o que eles narram sobre os seus saberes profissionais no início da carreira. A metodologia utilizada foi a pesquisa (auto)biográfica, ancorada nas histórias de vida e nos percursos de formação e profissionalização de professores iniciantes. Os dispositivos de recolha de dados, foram aportados na técnica da entrevista narrativa e nas observações de práticas pedagógicas, buscando uma análise compreensiva interpretativa.

Chamamos a atenção nesse levantamento, ao panorama das metodologias narrativas (auto)biográficas e de histórias de vida, na área de Geografia. Verificou-se a amplitude desta metodologia para a formação da docência, notadamente em áreas em que os estudantes, por não conhecer os processos vividos, e pela falta de análises sobre suas experiências e pesquisas durante as disciplinas de Estágio supervisionado, podem ficar sem elementos para maior compreensão sobre as aquisições da carreira docente nesta área de ensino. Verificou-se que o interesse de pesquisa, mostrou-se ainda restrito nas áreas de ensino, constatando-se dois trabalhos, mesmo que, de significativa contribuição para a formação, profissionalização e identidade docente.

O mapeamento realizado, possibilitou visualizar o panorama de utilização método da pesquisa de narrativas (auto)biográficas no Brasil, que mostrou no conjunto dos trabalhos, o interesse crescente e contributivo, com relação à utilização desta metodologia nos cursos de formação para a docência. Este mapeamento possibilitou verificar que se abre uma grande variedade de procedimentos e caminhos metodológicos como Entrevista narrativa, Memoriais formativos, Círculo reflexivo biográfico, Cartas, Ateliês biográficos, a serem experimentados nos processos da pesquisa sobre a formação docente na área da Geografia. Verificou-se também que estas metodologias utilizaram modalidades da pesquisa qualitativa, como grupos focais, entrevistas e aplicação de entrevistas narrativas e questionários semi estruturados.

A partir da análise realizada, como estudo exploratório e elementos de estado da arte, constatou-se que na presente dissertação, que foi possível contribuir com a formação docente na área de Geografia, a partir da disciplina de Estágio Supervisionado, possibilitando a busca de maior interesse e envolvimento dos estudantes que ingressam neste curso de formação inicial nesta área.

Nas próximas seções pretendemos detalhar as modalidades que adotamos, do Diário narrativo, Memoriais e Entrevista narrativa e seus procedimentos.

3.2 OS DIÁRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O COMPONENTE DA NARRATIVA COMO AUTOCONHECIMENTO E FORMAÇÃO

O diário é um instrumento de produção de material escrito, com grande aplicação na categoria de documentos pessoais, que pode ser utilizado na pesquisa qualitativa primeiramente, e que na metodologia de narrativas (auto)biográficas, possibilita preservar as vivências e percepções das distorções que o tempo e a memória vão produzindo nos processos de aquisição formativa e profissional.

Zabalza (2004), refere-se à contribuição desta metodologia para o desenvolvimento profissional docente, e propõe que o diário deva ser utilizado com certa periodicidade. Segundo o autor, “O importante é manter uma linha de continuidade na coleta e na redação das narrações (que não seja uma atividade intermitente, feita apenas de vez em quando e sem nenhuma sistematicidade)” (ZABALZA, 2004, p. 14). Nesta mesma direção, Polán e Martín (1997), destacam que a escrita do diário com certa periodicidade permite ao professor refletir sobre seu plano de aula e suas ações educativas.

Com relação à utilização do diário, é um instrumento a ser utilizado para o registro de experiências pessoais vivenciadas, no qual o autor escreve suas impressões, opiniões e sentimentos, de forma espontânea. Neste sentido, Alves (2004) destaca a utilização do diário, como possibilidade de autoanálise e reflexão sobre os dilemas e tensões da profissão docente:

O diário é um instrumento de investigação que nos permite aceder à intimidade dos sujeitos, dos professores em concreto, e, simultaneamente, nos viabiliza o encontro com as suas tensões, as suas perplexidades, contando-se, entre estas, as bipolaridades dilemáticas, a que a profissão nos vai relegando, mas que, reflexivamente, poderemos ultrapassar pelas nossas singulares, mas também mútuas confissões (ALVES, 2004, p.224).

Desta forma, o diário de aula, torna-se um instrumento que permite ao professor investigar e refletir sobre a prática educativa, na formação continuada.

No que se refere à formação inicial de professores, Charéu e Oliveira (2015) destacam que a escrita do diário sobre as atividades realizadas no estágio, durante a formação inicial e posterior leitura no ambiente universitário, possibilita refletir e problematizar a prática em sala de aula. Declaram os autores:

Assim, o que seria apenas uma escrita ultrapassa o plano silencioso do textual e ganha forma ao ser dimensionado no verbal. É esse trânsito, esse percurso, ou caminho, como queiramos denomina-lo, que potencializa o discurso. Passa de um simples relato para algo a ser problematizado pelos colegas e pelo professor. É o caráter público do diário que, em nossa opinião, redimensiona a prática pedagógica” (CHARÉU; OLIVEIRA, 2015, p.413).

As experiências ao serem documentadas nos diários, podem constituir-se em matéria-prima para discussão, sendo narradas e compartilhadas em rodas de conversa, contribuindo para a resignificação e avaliação das práticas na docência.

Segundo Charéu e Oliveira (2015, p. 415) “O diário de aula registra o que foi vivido e o que ainda permanece suficientemente “quente” para permitir capturar com mais intensidade os pormenores da experiência formativa que podem vir a fazer a diferença num futuro próximo, qualificando-a”.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015), destacam o uso de narrativas das experiências educativas como uma modalidade de pesquisa em educação. Segundo os autores:

A especificidade dessa modalidade de pesquisa reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 11).

Dessa maneira, os diários constituem-se como ferramenta para que professores em formação inicial ou continuada, tenham anotações escritas de seus anseios, dúvidas e questionamentos, para uma reflexão mais detalhada desses registros. Ao permitir a tomada de consciência das próprias aprendizagens, das conquistas obtidas e das dificuldades encontradas, o diário leva a mudanças conscientes no trabalho docente.

A escolha da abordagem (auto)biográfica como aporte teórico-metodológico desta pesquisa deu-se pela necessidade de possibilitar ir além do mero levantamento de dados, permitindo compreender a formação do ponto de vista do sujeito aprendente.

Assim, a utilização do diário revelando as práticas ocorridas durante a realização das disciplinas de Prática de Docência e Estágio Supervisionado possibilitou compreender *a prática docente na prática*, destacando a dimensão formativa e autoformativa que as narrativas possibilitam, e desvelando pontos significativos da formação do professor de Geografia, seu processo identitário de como se constituem professores, para maior compreensão do papel do estágio no processo de formação.

Nesta pesquisa, pretende-se analisar diários produzidos durante a realização das disciplinas de Prática de Docência e Estágio Supervisionado em Geografia. Desta forma adotamos a expressão diário narrativo, na busca de obter elementos a partir das narrativas dos estudantes sobre suas experiências, aquisições, opiniões e dificuldades, durante o processo formativo nas referidas disciplinas, no curso de Geografia.

3.3 ELEMENTOS QUE EMERGEM NA CONSTRUÇÃO DO “SER PROFESSOR” NO MEMORIAL DE VIDA E FORMAÇÃO

O memorial de formação é o registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas. Prado e Soligo (2005) denominam a escrita de memórias, relatando eventos importantes, como memorial e situam:

Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (PRADO; SOLIGO, 2005, p.7).

Assim, o memorial trata do registro de nossas próprias experiências e ao escrevê-lo, fazemos um exercício constante de interrogar estas experiências, para retomá-las como rememorações dos fatos significativos, que dão sentido às vivências do hoje. Passeggi (2008) considera que o termo “memorial” advém,

etimologicamente, do latim tardio *memoriale*, designado como “aquilo que faz lembrar” e que denomina como um gênero autobiográfico, definido como:

A arte profissional de tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida: o processo de formação intelectual e o de inserção profissional no magistério. Percurso que inclui obrigatoriamente considerações sobre a vida familiar, escolar, profissional e coloca em foco questões como a formação inicial e continuada, o (des) emprego, a empregabilidade, as mudanças estatutárias, identitárias que fazem parte da história de vida ativa do adulto (PASSEGGI, 2008, p. 27).

A narrativa vem das experiências e práticas vividas, de uma ação que ao se desenvolver, traz um novo olhar sobre os acontecimentos. Sendo assim, ao investigar o processo de formação da docência, tem-se no memorial uma possibilidade de conhecer a realidade da profissão. Neste sentido, o próprio estudante passa a reconhecer gradativamente sua identidade profissional ao construir o memorial de vida e formação, uma vez que este é um processo ligado ao indivíduo, do ponto de vista pessoal e profissional.

Bragança (2009) indica que na década de 1980, o conceito de “biografia educativa” começou a ser abordado por Pierre Dominicé. Esta abordagem tem o enfoque centrado na narrativa de formação, como relato das experiências que, ao longo da vida, se constituíram de maneira formadora, dando ênfase ao movimento reflexivo produzido pela escrita.

Souza, destaca que narrar, “é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado” (SOUZA, 2007, p. 59). Neste sentido, Josso (2004, p. 40) sistematiza o conceito de recordação-referência, ao afirma que:

Através de minha História, me apresento ao outro e exponho minhas representações, meus valores, conhecimentos e diferentes classificações dos acontecimentos que considero simbólicos em minha vida. Para construir minha narrativa utilizo-me uma reflexão sobre mim mesmo e sobre o modo como vou expor minhas questões, trazendo aí uma oportunidade para (re)formular propósitos para a minha trajetória pessoal e profissional.

Assim, ao narrar suas experiências e analisá-las, o sujeito se apropria de sua história de vida como processo formativo, buscando atribuir sentidos ao ressignificar sua trajetória pessoal e profissional.

Conforme Abrahão (2011), a construção de memoriais de formação constitui-se também momento formativo, pois quando o sujeito é consciente da reflexão ele também compreende sua própria formação.

Destarte, o uso de memoriais por professores no contexto da atuação, possibilita conferir sentidos e significados às suas práticas à medida em que escrevem, lêem e refletem sobre elas, bem como para os estudantes em formação que podem, através da documentação de suas narrativas, produzir processos de aprendizados significativos ao longo da graduação. Para Severino,

O memorial tem importante utilidade na vida acadêmica, tanto em termos de uso institucional, como em termos de retomada e avaliação da trajetória pessoal no âmbito acadêmico-profissional [...] O memorial é mais relevante quando se trate de se ter uma percepção mais qualitativa do significado dessa vida, não só por terceiros, responsáveis por alguma avaliação e escolar, mas sobretudo pelo próprio autor. (SEVERINO, 2007, p. 244).

Nesse sentido, o memorial pode ser visto como um instrumento rico de fatos e acontecimentos, constituído como um material autobiográfico, histórico e reflexivo. Passeggi (2008), classifica o memorial em duas tipologias, a saber:

a) memoriais acadêmicos – aqueles que são escritos por professores e/ou outros profissionais, objetivando uma aprovação em concurso público ou uma ascensão na carreira;

b) memoriais de formação – aqueles elaborados por pessoas que se encontram em formação profissional, visando uma certificação.

Adotando então, a categorização realizada pela referida autora, trabalhamos em nossa pesquisa com memoriais de formação. Nesta configuração do Memorial de Vida e formação, o sujeito que o escreve é chamado a analisar sua trajetória de uma percepção mais qualitativa do significado de vida, como situa Severino (2007), que interessa não somente à alguma avaliação escolar. Refere-se sobretudo ao que o próprio autor, de forma crítica e reflexiva, considera. Neste sentido, trata-se de uma escrita que carrega em si, a possibilidade de construir o conceito de *identidade*.

3.4 A ENTREVISTA NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Como utilizamos a entrevista narrativa em nossa pesquisa de cunho (auto)biográfico, este tornou-se um instrumento de grande relevância no processo de investigação realizado, principalmente quando voltado às apropriações das práticas cotidianas no ambiente escolar. Permitiu analisar o que revelam as apreensões e aquisições na disciplina de Prática de Docência e Estágio Supervisionado, no processo de formação docente na área de Geografia, mas

sempre possibilitando uma análise sobre si e sobre o outro, considerando o processo vivenciado durante as disciplinas cursadas.

Souza e Oliveira (2016) destacam as possibilidades de troca realizadas durante a entrevista narrativa e revelam que:

É no momento da entrevista narrativa, que entrevistador e entrevistado podem estabelecer uma relação dialógica de troca não só das informações narradas, mas dos gestos, dos olhares, dos movimentos do corpo que resultam nas entrelinhas do narrado (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p.189).

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa consiste numa entrevista com perguntas abertas, que encoraja o entrevistado a falar, a contar histórias. Neste caminho, os autores analisam que:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 91).

Para Jovchelovitch e Bauer (2002) a entrevista narrativa é composta por cinco fases: preparação, iniciação, narração central, perguntas e conclusão. Na fase da preparação, o entrevistador se aprofunda no campo da pesquisa, para depois, formular as perguntas ou os principais eixos da entrevista.

Na iniciação, o pesquisador escolhe e testa os equipamentos para a realização da entrevista, bem como agenda local e data. A narração central é o momento da entrevista narrativa, deve-se tentar ao máximo não interromper a narração, bem como encorajar de forma não verbal o colaborador no seu processo narrativo.

Na fase das perguntas que ocorre durante a realização da entrevista narrativa, é importante evitar emitir opiniões e ou fazer perguntas acerca das atitudes do entrevistado. Na fase da conclusão, já com os instrumentos de gravação desligados, pode-se questionar algum elemento observado no relato e fazer anotações que são essenciais para os registros das lembranças e detalhes da entrevista.

A entrevista narrativa busca gerar histórias, mostrando-se aberta quanto aos procedimentos para as análises que seguem a elaboração dos dados empíricos. Jovchelovitch e Bauer (2002, p.105), recomendam que seja interessante seguir um

“procedimento de redução do texto qualitativo, colocado em três colunas – transcrição, redução e palavras-chave”.

No próximo capítulo, passamos a relatar as formas de seleção dos grupos da pesquisa, os locais escolhidos e as fases de realização da pesquisa. Em seguida apresentaremos as narrativas e as análises que estas possibilitaram, a partir dos dados obtidos em cada fase da pesquisa.

4 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS PELA PESQUISA

No presente capítulo, apresentamos os passos da pesquisa (auto)biográfica, realizada, no seu percurso metodológico, que desenvolvemos a partir dos Diários narrativos, utilizados no período de Estágio, Memoriais de vida e formação e as Entrevistas narrativas. Neste percurso investigativo, apresentamos os sujeitos investigados, suas narrativas e o processo de análise do material que emergiram da pesquisa realizada.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para esta pesquisa, buscou-se propiciar a estudantes de duas turmas de Prática de Docência e Estágio Supervisionado da licenciatura de Geografia, situações de narrativas de relatos sobre suas memórias, opiniões e reflexões neste período, a partir da utilização do Diário narrativo, e do Memorial de vida e formação, considerando as aquisições de conhecimentos e práticas necessárias à sua formação e identidade profissional, como docentes de Geografia.

A opção por adotar a abordagem (auto)biográficas como método desta investigação, deve-se ao fato de buscarmos compreender a formação da docência como aporte teórico metodológico do processo de tornar-se professor da área de Geografia, do ponto de vista do sujeito aprendente, considerando as subjetividades presentes neste processo.

Esta abordagem centrando-se na escuta da voz e das experiências dos sujeitos pesquisados, requer uma inserção no campo da pesquisa-formação. Nessa perspectiva, o movimento da escrita sobre 'si' e sobre 'o outro', possibilita ao estudante-estagiário investigar sua história de vida escolar e as experiências vividas na situação de estágio, assumindo-se como protagonista de seu processo de formação.

Em janeiro de 2022, foi encaminhado e-mail à coordenação do curso de Geografia, na UFPR, apresentando o então Projeto de pesquisa⁶, solicitando o contato dos professores que trabalhariam com as disciplinas de Prática de Docência e Estágio Supervisionado em Geografia. A coordenação respondeu prontamente e

⁶ O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais da UFPR - Parecer consubstanciado nº 5.798.178.

assim contactei o Professor José⁷, para me apresentar como orientanda da Pós-Graduação em Educação, e informá-lo sobre os objetivos da investigação, e lhe apresentei o projeto de pesquisa. A partir daí, conversamos sobre a proposta inicial, de observação participante em uma de suas turmas, para que pudéssemos informar aos estudantes sobre as atividades que seriam propostas. O Professor José, se mostrou bastante interessado em colaborar com o projeto, e me enviou o contato do Professor João, que também foi muito solícito e aceitou contribuir com a pesquisa.

Com os dois docentes de Prática de Docência e Estágio Supervisionado do curso de Geografia da UFPR, colaboradores dessa pesquisa, foi realizada a entrevista narrativa (Apêndice 1), buscando conhecer a metodologia de trabalho das disciplinas e as dificuldades enfrentadas por esses atores no desenvolvimento de suas ações profissionais, no campo específico do estágio, como organizam o trabalho, a concepção de estágio que permeia essas práticas e as implicações para desenvolvimento do estágio no curso.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97) a entrevista narrativa pressupõe disposição de trazer situações que encorajem e estimulem o entrevistado, e por isso: “É considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. É motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas”. Desta forma, as entrevistas narrativas realizadas foram gravadas, transcritas e apresentadas a cada um dos entrevistados, para leitura e modificação, caso considerassem necessário.

Com os estudantes-estagiários, a pesquisa foi desenvolvida ao longo do trabalho das disciplinas de estágio. A disciplina Prática de Docência em Geografia II - Ensino Médio ocorreu no semestre de 2021.2, que devido à Pandemia da COVID-19⁸, foi realizada nos meses de janeiro a maio de 2022, acarretando na diminuição no número de semanas do semestre, das habituais 15 (quinze) para 13 (treze) semanas.

Já a disciplina Prática de Docência em Geografia I - Ensino Fundamental, ocorreu no 1º semestre de 2022, foi realizada nos meses de junho a setembro do

⁷ Buscando manter a confidencialidade dos dados, os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados, utilizando a lista dos nomes mais populares do Brasil segundo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2016).

⁸ Período de pandemia causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico que varia de infecções assintomáticas, a quadros graves. Dados apurados em 12 de novembro de 2022, apontam para 6.609.113 mortes no mundo e 688.656 mortes no Brasil (Our World In Data, 2022).

mesmo ano, sendo que ambas as turmas, realizaram a disciplina no período noturno.

Cada turma possuía um professor de estágio que participava de todas as atividades. Nas duas turmas, a participação da pesquisa não foi imposta e assim, apresentamos o projeto de pesquisa aos alunos na segunda semana de aula, para que os prováveis colaboradores optassem pela participação ou não no trabalho. Com o grupo de discentes, foram utilizados como instrumento de investigação, os Memoriais de formação e os Diários narrativos de estágio.

Durante a realização das disciplinas de Estágio, foram desenvolvidos momentos de sensibilização e aproximação das turmas ao método (auto)biográfico. Além da apresentação inicial da abordagem da pesquisa, os estudantes foram informados sobre os objetivos dos instrumentos da pesquisa, o Diário narrativo no estágio e o Memorial formativo, e durante as disciplinas, realizamos rodas de conversa sobre a experiência destas formas de escrita narrativa.

Um dos instrumentos utilizados na pesquisa, foi a observação participante, e para isso foi realizado o acompanhamento das aulas das disciplinas “Prática de Docência em Ensino de Geografia no Ensino Fundamental” e “Prática de Docência em Ensino de Geografia no Ensino Médio” realizadas no ano de 2022. Buscou-se pela *observação participante*, atribuir sentidos ao cotidiano de aquisições da docência na área de Geografia, a partir das discussões realizadas nas aulas na Universidade e o relato das experiências vivenciadas no campo do estágio.

Segundo May (2001, p. 177) a observação participante é entendida como um “processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana, na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”.

Para Chizzotti (2006), a observação direta ou participante, é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista. Nesse sentido, foi utilizado como instrumento de registro, um caderno de campo para relatar as percepções captadas durante o trabalho observado.

Acredita-se que esta metodologia favoreceu uma maior inserção e aprendizagem de todos os envolvidos, à medida que possibilitou a troca de conhecimentos entre pesquisadores e pesquisados em uma via de mão dupla, dialógica. Essa metodologia parte de uma situação social concreta, e por isso,

inspira mudanças a partir dos elementos que surgem a partir da participação dos estudantes sob a influência dos procedimentos da pesquisa.

O uso das modalidades do Memorial de vida e formação, e do Diário narrativo, revelaram a importância da escrita de si, que contribui para o processo de formação e maior visibilidade sobre a forma como vem se constituindo a construção da identidade profissional docente, na área de Geografia. Josso (2004) afirma que numa experiência formativa, propomos aos participantes da pesquisa, a escrita do seu Memorial educativo e de formação, como atividades de autorreflexão, que possibilitam aos estudantes puxar o fio da sua história, e tecer de forma ainda mais consciente o seu processo de formação e autoformação, contribuindo para um maior conhecimento e aproximação com a profissão.

A escrita dos Memoriais foi realizada, tomando como questões centrais o processo de escolarização, nas quais se destacam o processo de alfabetização e as diferentes fases da vida escolar, a escolha pelo curso de Geografia, o ingresso na universidade e as expectativas frente ao curso e ao estágio que desenvolveriam naquele semestre (Apêndice 2).

Buscando compreender as contribuições dos recursos (auto)biográficos na formação inicial dos/as estudantes de Geografia, optou-se por propor aos acadêmicos a escrita de um Diário narrativo, relatando seu dia a dia durante a realização do estágio, buscando revelar angústias e reflexões sobre sua prática.

A opção pelos diários ancora-se na perspectiva proposta por Zabalza (2004), que os compreende como documentos em que os professores anotam suas impressões sobre o que estão fazendo, enquanto profissionais da educação, neste caso em preparo para a docência. É uma forma de distanciamento que permite detectar perspectivas, refletir sobre a sua forma de atuar, desvelar-se, ter uma atitude de autoconhecimento, que possibilita a autoformação, como propõe Josso (2004).

Assim como os memoriais de vida e formação, foram apresentadas algumas questões para orientar o trabalho da escrita dos Diários de estágio (Apêndice 3). Essas questões foram elaboradas, estabelecendo relações entre o processo vivido na disciplina de Estágio Supervisionado, considerando: local de realização do estágio, a recepção dada pela escola e professor supervisor, dificuldades encontradas na realização do estágio, a relação entre as teorias discutidas na

Universidade com o cotidiano escolar e a contribuição do estágio para sua formação e prática docente.

4.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS

Durante a apresentação da pesquisa para as turmas de Prática de Docência e Estágio Supervisionado em Geografia, de uma maneira geral os estudantes se mostraram interessados em contribuir com a pesquisa. A turma de Prática I (ensino fundamental) contava com 10 (dez) estudantes e destes 5 (cinco) aceitaram participar e contribuíram com todas as atividades propostas. A turma de Prática II (ensino médio) contava com 9 (nove) estudantes e destes, 6 (seis) aceitaram participar, mas apenas 3 (três) contribuíram com todas as atividades propostas.

Sendo assim, as análises contaram com a participação efetiva de 2 (dois) docentes e 8 (oito) estudantes/estagiários de licenciatura em Geografia.

Com relação aos docentes participante da pesquisa, ambos são do sexo masculino, graduados em Geografia e trabalham com ensino superior e estágio há mais de dez anos (quadro 6).

QUADRO 6 - Docentes do curso de Geografia colaboradores da pesquisa

Docente de estágio	Idade	Formação inicial	Pós-graduação	Experiência docente	Disciplinas de atuação
Professor José	65 anos	Bacharelado e Licenciatura em Geografia (UFPR)	Mestrado em Geografia (USP) e Doutorado em Geografia (UFPR)	42 anos	Prática de Docência em Geografia I e II (Geografia) e Metodologia do Ensino de Geografia (Pedagogia)
Professor João	40 anos	Bacharelado e Licenciatura em Geografia (UNIOESTE)	Mestrado em Geografia (UFPR) e Doutorado em Educação (USP)	19 anos	Prática de Docência em Geografia I e II (Geografia) e Metodologia do Ensino de Geografia (Geografia)

Fonte: Sistematização da autora a partir da Entrevista narrativa (2022).

No que se refere ao grupo de estudantes/estagiários, são duas estudantes do sexo feminino e seis estudantes do sexo masculino, com idades entre 22 e 36 anos (quadro 7). Seus perfis serão apresentados quando da apresentação dos memoriais.

QUADRO 7 - Discentes do curso de Geografia colaboradores da pesquisa

Discente de Estágio	Idade	Ano de Ingresso no curso	Experiência Docente
Estagiário Antônio	26 anos	2015	Não possui
Estagiária Maria	26 anos	2015	Não possui
Estagiário Francisco	24 anos	2017	Não possui
Estagiária Ana	22 anos	2018	Projeto de Extensão ligado a docência (4 anos)
Estagiário Carlos	23 anos	2017	Não possui
Estagiário Paulo	24 anos	2018	Docente PSS (1 ano e meio)
Estagiário Pedro	36 anos	2017	Não possui
Estagiário Lucas	24 anos	2018	Não possui

Fonte: Sistematização da autora a partir dos Memoriais de Formação (2022).

Os 8 (oito) estudantes/estagiários participaram de todas as etapas da pesquisa, contribuindo durante as rodas de conversa e elaborando suas narrativas a partir dos instrumentos da pesquisa: Diário Narrativo do estágio e Memoriais de vida e formação.

No próximo item, descrevemos o processo de análise dos dados coletados, a partir dos instrumentos já explicitados, a saber: Memorial de vida e formação, Diário de estágio e Entrevista narrativa. Apresentamos o relato do processo de observação participante realizado nas duas turmas de Prática de Docência e Estágio Supervisionado, de estudantes da licenciatura de Geografia.

4.3 O PROCESSO DE ANÁLISE DO MATERIAL PRODUZIDO

A identidade profissional se constitui inicialmente nos processos de socialização, e ganha forma à medida que o sujeito vai observando, refletindo, discutindo com seus pares, para compreender o cotidiano de profissão, o profissional e o seu meio. Por esse motivo, é importante perceber as relações que se estabelecem entre a formação inicial, continuada e o próprio local de trabalho como espaço para esta construção.

Torna-se importante assim, seguir os princípios da pesquisa (auto)biográfica, a partir dos procedimentos de escutar a voz dos seus atores, respeitando suas subjetividades e especificidades, com postura ética, respeito e autonomia para organizar e emitir suas narrativas. Por se tratar de documentos pessoais, o processo de análise das fontes será feito numa perspectiva de leitura interpretativa-compreensiva (SOUZA, 2006). Sobre o processo de análise de dados Souza (2004, p. 125) destaca:

A complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas exigem um olhar e uma leitura atenta do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na escrita através dos sentidos e significados expressos e/ou não nas trajetórias de escolarização, caracterizando-se como um universo particular da escrita e das experiências de cada sujeito.

A leitura e análise destes documentos, é proposta por Souza (2004), em três tempos, buscando entender e sistematizar os significados das trajetórias de escolarização e suas implicações como procedimento de investigação-formação, contribuindo para a formação tanto dos sujeitos da pesquisa quanto para a pesquisadora. Neste sentido Souza (2004, p. 168) defende que:

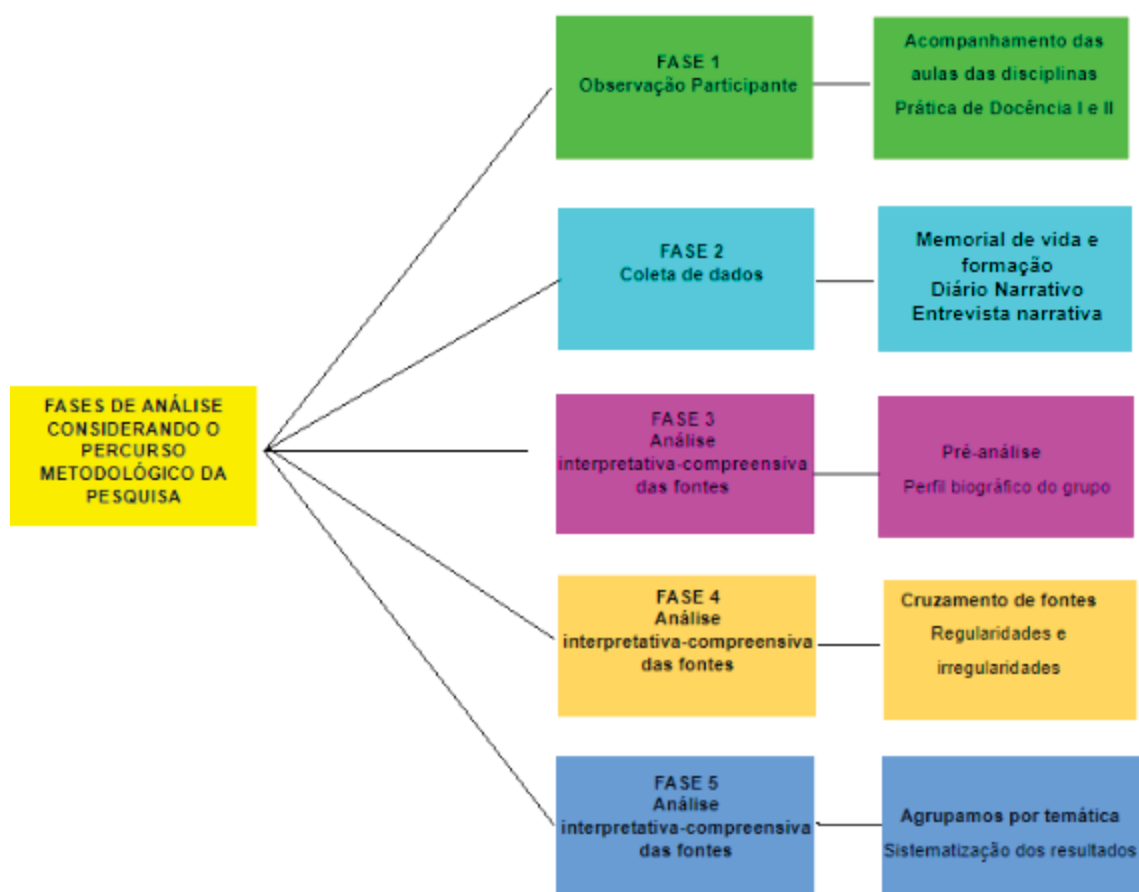
[...] a pesquisa narrativa de formação funciona como colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação 'de si'. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa 'do outro'.

Ao realizar a leitura dos Diários narrativos de estágio, Memoriais de vida e formação, e Entrevistas narrativas, procuramos ao realizar a análise, seguir três fases de leitura: Na primeira leitura das fontes, realizamos a pré-análise para traçar o perfil biográfico do grupo. Na segunda leitura, buscamos cruzar as fontes, destacando as regularidades e irregularidades, as particularidades das interpretações das narrativas e de seus agrupamentos temáticos. Na terceira leitura, agrupamos por temática, sistematizando o resultado dessa análise, levando em conta as questões que nos propomos a investigar e compreender.

Assim, o trabalho com histórias de vida provocam uma reflexão sobre si mesmo e sobre os outros, caracterizando-se como excelente estratégia de formação. O caminho seguido na pesquisa, buscou uma maior elucidação e

compreensão das narrativas (auto)biográficas sobre a formação dos estudantes, e clarificamos esse trajeto metodológico a partir de fases, que podem ser visualizadas na Figura 1.

FIGURA 1 - Fases do percurso metodológico da pesquisa e respectiva análise de dados



Fonte: Sistematização das fases da pesquisa de narrativas (auto)biográficas organizada pela autora (2022).

Nos próximos itens, buscamos apresentar elementos que se destacaram em cada uma das fases da pesquisa, destacando as reflexões possibilitadas a partir da escrita de si.

4.3.1 Observação participante das aulas de Prática de Docência e Estágio supervisionado em Geografia

Entre os meses de fevereiro e setembro de 2022, realizamos a observação participante, ao acompanharmos as aulas de Prática de Docência e Estágio supervisionado em Geografia, buscando compreender as expectativas dos

estudantes em relação ao estágio e à docência em Geografia. De acordo com Lüdke e André (1986) a observação participante possibilita um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações.

Para este período de observação, tínhamos conhecimento de que as disciplinas de Prática de Docência e Estágio Supervisionado em Geografia possuem carga-horária de 90 (noventa) horas, e contam com parte da carga-horária destinada a orientações coletivas, quanto aos procedimentos para a realização dos estágios, leituras e discussões de textos.

Essas orientações buscavam fundamentar a ida dos estudantes para a escola e orientações individuais, visando o planejamento das regências a serem realizadas durante o estágio supervisionado. Em outro momento, realiza-se o estágio no *locus* escolar, possibilitando o tempo para conhecer a instituição, os documentos relacionados ao projeto da escola, a realização de observação participativa, bem como as regências (Anexo 1).

Iniciamos as atividades de observação participante com a turma de Prática II (ensino médio) no dia doze (12) de fevereiro de 2022. Durante as aulas, foram trabalhados textos que possibilitaram discussões sobre o papel do Estágio (LIMA; PIMENTA, 2006), a escola como espaço sócio-cultural (DAYRELL, 1996), a desigualdade de oportunidades educacionais nos bairros de Curitiba (SOUZA; GUIMARÃES, 2020), a motivação e aprendizagem de alunos do Ensino Médio (TAPIA, 2003).

Também foram trabalhados materiais que buscavam orientar os estagiários para o momento da ida a Escola, desde os procedimentos burocráticos relacionados ao e-Protocolo⁹, elaboração de plano de aula (TAKAHASHI; FERNANDES, 2004), procedimentos para desenvolver pesquisa na escola (ANDRÉ, 1995) e a realização de entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2008).

⁹ O e-Protocolo é o sistema de tramitação interno ao Poder Executivo do Estado do Paraná, regulamentado pelo Decreto Estadual 7304/2021, tendo como objetivo unificar e dar maior agilidade e segurança às atividades de Protocolo e Organização de Arquivos do Estado (<https://www.administracao.pr.gov.br/eProtocolo>). A partir do ano letivo de 2022 os estágios passaram a ser submetidos ao e-Protocolo, necessitando de acesso e autorização via assinatura digital do Núcleo Regional de Educação, Instituição que receberá o estagiário, coordenação do curso de licenciatura, professor supervisor e aluno.

No que se refere especificamente à Prática de Docência em Geografia, foram tratadas as questões relativas ao diagnóstico de classe da Educação de Jovens e adultos (EJA), de Benevides; Vlach (2005), relatos de experiências didático-pedagógicas na EJA, de Cruz (2014), bem como reflexões sobre o raciocínio geográfico e o pensamento espacial.

No decorrer da disciplina, foram propiciados momentos para que os estudantes/estagiários relatassem o que estavam vivenciando durante a realização dos estágios nas Escolas. A turma era participativa e nestes momentos foram apontadas as dificuldades em iniciar o estágio, devido à morosidade do processo do e-Protocolo, tendo ocorrido inclusive casos de alunos que não conseguiram autorização para a realização do estágio em tempo hábil.

No que se refere às dificuldades de acesso aos campos de estágio, outro elemento que dificultou o andamento foi a necessária readequação do calendário acadêmico. Devido à Pandemia, o semestre foi reduzido de 15 (quinze) semanas para 13 (treze) semanas (Resolução nº 22/21-CEPE). As aulas do segundo semestre de 2021, no caso da disciplina que acompanhamos, foram iniciadas em 31 de janeiro e encerradas em 25 de abril de 2022. No que se refere a observação participante, foram acompanhadas 9 (nove) aulas, cada uma com duração prevista de 4 (quatro) horas/aula.

Durante as rodas de conversa sobre o que era vivenciado no estágio, os estudantes/estagiários fizeram relatos sobre a metodologia dos professores supervisores, questões disciplinares observadas nas turmas, uso do celular em sala de aula, a Geografia ainda ligada à memorização, entre outras questões que foram também abordadas nos Diários narrativos.

No dia 06 de junho, teve início o primeiro semestre de 2022, e neste semestre começamos a acompanhar as aulas de Prática I (Ensino Fundamental). Durante as aulas, foram realizadas dinâmicas sobre as expectativas dos alunos referentes aos estágios e exemplos de atividades práticas com diferentes metodologias de ensino de Geografia (mapas, maquetes, textos literários, jogos, entre outros). Essas atividades contaram com a participação efetiva dos estudantes.

Durante a disciplina foram trabalhados textos que buscavam dar subsídio ao desenvolvimento do estágio, como: Os conhecimentos necessários à docência, enfatizando o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014); Planejamento e avaliação na escola (LUCKESI, 2005); A avaliação da

aprendizagem em Geografia (STEFENON; CASTELLAR, 2020). Também foram abordados os procedimentos burocráticos relacionados ao e-Protocolo, plano e relatório de estágio.

Com referência ao ensino e Geografia, foram trabalhadas questões relativas aos obstáculos pedagógicos e epistemológicos da Geografia escolar (KAERCHER, 2015), raciocínio geográfico (GOMES, 2017) e o uso de diferentes linguagens em sala de aula (CASTELLAR; MORAES; 2011).

No decorrer da disciplina, pudemos também dar sugestões de atividades aos estudantes/estagiários, nos momentos em que juntamente com o professor orientador, compartilhamos as experiências relativas às práticas observadas nos estágios, e orientações individuais referentes ao planejamento das regências. No que se refere aos relatos do estágio, destacamos as metodologias adotadas pelos professores supervisores, questões relativas ao perfil das turmas observadas e os conteúdos que estavam sendo trabalhados na escola.

A disciplina foi encerrada no dia 12 de setembro de 2022, e neste dia os estudantes puderam compartilhar as experiências da realização dos estágios. Esses relatos estão presentes nos Diários narrativos. No que se refere a observação participante, foram acompanhadas 8 (oito) aulas, cada uma com duração de 4 (quatro) horas/aula.

Durante a observação participante realizada em ambas as turmas foi possível observar as angústias e dificuldades relatadas pelos estagiários, sejam elas relativas a dificuldade em encontrar campos de estágios e vencer a burocracia para serem aceitos; seja em relação à falta de interesse dos alunos da educação básica nas aulas e o uso excessivo do celular; seja considerando as reflexões sobre as metodologias adotadas pelos professores, ou em como planejar aulas que façam sentido para os alunos.

As experiências compartilhadas durante as disciplinas de Prática de Docência trazem reflexões sobre a importância desse momento de aproximação com a escola durante a formação inicial docente, como uma possibilidade de estabelecer relações entre a base teórica acumulada em aulas, cursos e todas as outras oportunidades que a Universidade, sobretudo a pública, oferece, e a prática docente, que necessita de pesquisa e atualização para sua concretização com qualidade.

Em ambas as disciplinas foram disponibilizados momentos para apresentação da proposta da pesquisa, para um diálogo sobre o método

(auto)biográfico, e momentos para compartilhar a experiência da escrita do memorial de vida e formação e o diário narrativo.

4.3.2 Memoriais de Vida e Formação dos estudantes de Prática de Docência e Estágio supervisionado em Geografia

O processo de construção dos Memoriais de Vida e Formação, permitiram que os sujeitos da pesquisa, guiados pela memória, empreendessem uma viagem, assim descrita por Josso:

[...] começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2004, p.58).

Neste sentido, cada participante produz uma narrativa de si, ao longo da qual vai reconstruindo seus itinerários de vida, relatando as experiências significativas, que provocaram alguma mudança na sua maneira de pensar ou agir: os encontros e desencontros, as mudanças de percurso e as tomadas de decisão.

A metodologia de pesquisa-formação em história de vida oportuniza ao participante da pesquisa assumir-se como sujeito e objeto de sua própria formação. Josso (2010, p. 63) refere-se à possibilidade na pesquisa de “[...] pormos em evidência o fato de que eles são os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes”. Destarte, Souza (2011), destaca que:

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (SOUZA, 2013, p.213)

Neste sentido, Souza (2006) caracteriza as histórias de vida como auto-reveladoras, pois possibilitam a quem narra, rememorar as diversas trajetórias que percorreram na construção da identidade, na formação de si. Assim, ao

apresentar o projeto aos discentes de Prática de Docência e Estágio Supervisionado em Geografia do Ensino Fundamental e Médio, foi proposto que elaborassem a escrita do Memorial de formação, para que os estudantes/estagiários retomassem suas memórias sobre os motivos que os levaram à escolha pela docência em Geografia.

Ao trabalhar com o método (auto)biográfico Portugal propõe a ideia de geo(bio)grafia para referenciar os saberes geográficos em composição com a história de vida do professor de Geografia. Neste sentido: “A forma com a qual os professores narram sobre si mesmos a partir do seu espaço de vida e pensam o lugar a partir das suas histórias compõe o enredo das suas geo(BIO)grafias” (PORTUGAL, 2013, p. 230).

Partindo do pressuposto de que cada um de nós, ao longo da vida, desenvolve uma geo(bio)grafia individual, resultado das vivências espaciais e experiências sociais, é possível afirmar que a compreensão sobre a Geografia e os motivos que os levaram a docência nesta área são muito pessoais e diferentes para cada sujeito.

As narrativas escritas evocaram a infância e as primeiras fases de escolarização, as lembranças de experiências decisivas nos seus percursos formativos, de modo mais livre.

Os estudantes/estagiários possuem idades entre 22 (vinte e dois) e 36 (trinta e seis) anos e vivenciaram condições materiais, organização familiar e processo de escolarização, em contextos distintos da sociedade brasileira.

Iniciamos com o relato do Estagiário Antônio¹⁰, no qual pudemos observar os impactos psicológicos e sociais que as situações familiares, como de divórcio, trazem para as crianças bem como a de uma nova configuração familiar, fazendo com que o estudante quando criança, se sentisse preterido, como se percebe no relato a seguir:

A minha infância é marcada em todos os aspectos pela separação dos meus pais. Vale dizer que sou o filho mais novo deles, sendo praticamente 2 anos mais novo que o meu irmão. Antes do divórcio, lembro muito das coisas que me alegravam quando era pequeno, como ver desenhos com eles enquanto comíamos os chocolates da bomboniere, começar a gostar de futebol e das festas de aniversário. Também tenho vagas lembranças deles discutindo as dificuldades financeiras por que passamos e das

¹⁰ Conforme já mencionado, os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados, buscando manter a confidencialidade dos dados.

discussões que levaram ao divórcio, mas talvez, a lembrança mais marcante que tenho dessa época, é a do dia que meu pai saiu de casa. Após a separação, que ocorreu em 2002, a minha guarda e do meu irmão ficou com a minha mãe até 2005, quando ela foi à trabalho para o Maranhão e ficou lá por somente 6 meses. Nesse momento, meu pai já havia se casado novamente, ampliando a família para a minha madrasta e os 2 filhos do primeiro casamento dela. Nessa nova configuração, passei a ser o 3º mais velho e o último dos meninos da família. Emocionalmente, foi um momento complicado para mim, pois muitas vezes me via sendo o mais escanteado da família, o que ficava sempre com as sobras enquanto os outros ganhavam muitas coisas novas. Vale dizer que após o retorno da minha mãe, passei a ver dois lados da moeda: um que é de tranquilidade financeira com o meu pai, e o outro de luta diária, já que a minha mãe voltou desempregada e sem casa, morando de favor nas casas dos meus tios, até ela conseguir alugar um apartamento e eventualmente comprar o seu próprio.

Educacionalmente falando, esse foi um momento importante também, pois, apesar de sempre ter estudado nos melhores colégios particulares das regiões em que morei (Logus e Senhora de Fátima), me transferi para o Marista Paranaense, um dos colégios de elite e referência da cidade. Em quesito do meu desempenho escolar não houve muita mudança, já que sempre fui um aluno dedicado e porque os meus pais cobravam resultados. Lembro, inclusive, que a cada aprovação de ano, o “prêmio” era poder tomar um sorvete caro.

Minha alfabetização ocorreu aos 5 anos e sempre fui incentivado pela prática de leitura, assim como a prática da caligrafia e uso do computador. Nessa época, também, fui matriculado no Kumon, o que me auxiliou, sobretudo, na matemática e no curso de inglês, que fiz meio à revelia e não extrai o máximo que pude.

A principal mudança veio, entretanto, nas relações, uma vez que eu era um aluno “popular” no Senhora de Fátima, mas que passei a ser alvo de bullying no Marista, sobretudo pelo fato de ter o tímpano estourado e que ocasionalmente infeccionava. Além disso, o fato de ir todo dia a São José dos Pinhais para a clínica em que meu pai e minha madrasta trabalhavam, já que eles não confiam em nos deixar em casa, dificultou a criação de laços com os meus colegas de classe (Estagiário Antônio).

A separação dos pais é um evento que altera drasticamente a vida da criança gerando ruptura das rotinas normais e ausência do contato diário com ambos os pais. Segundo Martins (2010) as crianças reagem de forma distinta ao divórcio de seus pais, isso varia de acordo com a sua personalidade, temperamento, gênero, história de vida e estrutura familiar. Percebeu-se no relato do Estagiário Antônio que esse evento foi traumático, considerando a fase inicial de formação de sua identidade ainda que por vezes se sentisse deixado de lado, mas parece não lhe ter gerado um sentimento de abandono, o que possibilitou que fosse se ajustando à nova realidade.

Outro elemento presente no desenvolvimento do estagiário, está associado à mudança de rotina, e refere-se às dificuldades de se encaixar em uma nova escola, deixando de ser o aluno popular e passando a sofrer *Bullying*. Segundo Stelko-Pereira, Santini e Williams (2012, p. 197) “o termo *bullying* é amplamente

utilizado para designar situações de violência recorrentes entre pares, em desigual posição de poder, devido a condições físicas, popularidade, entre outros fatores”. Esses atos são recorrentes tanto em escolas públicas quanto privadas, podendo trazer consequências negativas no âmbito emocional, com influências na aprendizagem, acarretando por vezes uma queda no desempenho escolar.

A valorização da escolarização dos filhos pelos pais, aparece também no relato da Estagiária Maria, que também evidenciou esse aspecto em seu relato:

Nasci numa família nuclear de pais casados com seus quatro filhos, sendo eu a caçula. Dentre meus tios, de ambos os lados, materno e paterno, meus pais foram os primeiros a ter todos os seus filhos com ensino superior completo. Tenho primos graduados e tias que exercem o magistério também. Uma *coincidência pedagógica*, duas tias e uma prima são pedagogas.

A diferença entre esses casos, é que meus pais construíram, de maneira quase orgânica, essa certeza de que nós teríamos “uma profissão de verdade”. Engraçado é que nunca ouvi deles a cobrança de que eu tinha a obrigação de ter uma graduação também com meus irmãos. Meu irmão mais velho é turismólogo, minhas irmãs, respectivamente, são uma contadora e outra enfermeira. Uma certeza é que essa possibilidade, de cursar ensino superior, esteve sempre latente, eu posso “fazer faculdade, minha família deseja e incentiva isso”.

Voltando ao início, refletindo sobre meu processo de alfabetização considero que essa etapa foi ok, não me lembro de ter nada além de português, matemática e inglês na escola primária. Não houve nada suficientemente marcante no que diz respeito às ciências e saberes ecológicos, de localização, de escala. Recordo-me apenas de um episódio sobre a água, e eu tinha certeza absoluta de que meus banhos longos estavam acabando com a água do mundo. Em suma, tudo era *a escola* por si mesma.

Essa conquista representa muito, minha mãe Rosemary estudou até a 4ª série, que algum dia até desejou ao menos terminar o ensino fundamental, mas por razões que desconheço deixou esse desejo de lado. Meu pai Avelino, tem a grande vitória de ter concluído o *ginásio*, mesmo tendo perdido seu pai muito novo, por ser o filho mais velho ajudou desde o início com seus irmãos mais novos, teve de se mudar com a mãe depois de um golpe familiar que tirou tudo o que tinham. Ainda hoje, seus cadernos estão guardados, suas anotações, e a comprovação de que ele *venceu os estudos*.

Talvez por esse contexto, e por meus pais terem tido a convicção de que nos colocar em colégios particulares, ainda que lutando para manter bolsas parciais ou integrais, seria o mesmo que nos dar o melhor, no quesito escolar. Sempre tive a certeza de que estudar significa muito ou quase tudo na construção humana de alguém. O ambiente escolar sempre me acolheu, mesmo sendo eu alguém de poucas amizades. A escola era um ambiente tão pulsante de saber que me encantava (Estagiária Maria).

A Estagiária Maria ressaltou também o valor dado por seus pais à escolarização de seus filhos, provavelmente pelo fato de não terem tido tantas oportunidades na vida. Seus esforços para proporcionar a melhor educação possível, contribuíram para que ela valorizasse o ambiente escolar.

O Estagiário Francisco, fez referência de maneira sucinta aos prazeres da infância, a precocidade no processo de alfabetização e as dificuldades enfrentadas na adolescência para manter o foco nos estudos. Sobre estes momentos, relatou:

Os fatos mais marcantes da minha infância foram a ausência de responsabilidades e a oportunidade de experimentar o verdadeiro significado de diversão.

Minha trajetória escolar sempre foi bem tranquila, com um ou outro desentendimento leve. No entanto, as dificuldades constantes, sobretudo após a puberdade, eram a vergonha e a preguiça, que me seguravam como dois grilhões e me impediam de progredir intelectualmente conforme o potencial manifestado na alfabetização e nos primeiros anos de escola. Minha mãe sente muito orgulho de ter me alfabetizado com 4 anos de idade, mas, infelizmente, eu me perdi 10 anos depois (Estagiário Francisco).

A passagem da infância para a adolescência traz mudanças hormonais e corporais acarretando em mudanças de comportamento. Olímpio e Marcos (2015, p. 503) defendem que “A puberdade exige novas identificações, novas escolhas, novas regras e o púbere é tomado de dúvidas e incertezas e terá de buscar uma nova verdade, um novo saber”. Essa transição fragmentária, observada em boa parte dos adolescentes, tende a acarretar dificuldades de convivência e consequente rendimento escolar. A facilidade inicial na vida escolar, e a aprovação da mãe, parece ter exercido influências na sua retomada dos estudos, e na busca da carreira docente. Cabe considerar que o desencontro entre a vida estudantil e o desenvolvimento emocional, não se separam ao constituir a identidade pessoal e profissional do estudante.

A Estagiária Ana destaca a influência materna no gosto pela docência, que está presente desde sua infância, mas de forma bem mais positiva, seja pela profissão de sua mãe, pelas lembranças alegres do ambiente escolar e suas brincadeiras infantis. Segundo a Estagiária,

Algumas das memórias mais antigas que tenho da minha infância envolvem a escola, seja direta ou indiretamente, isso ocorre pelo fato da minha mãe ter trabalhado por anos em uma escola de educação infantil, onde eu estudei e passei uma boa parte do meu tempo. Nesta escola eu lembro de passar o dia, era um ambiente maravilhoso, estava sempre rodeada de amigos e de professoras que eu gostava muito e o melhor ainda é que minha mãe também sempre estava perto.

Quando me formei no “jardim 3” fui desbravar uma nova escola, que era muito maior, que não estava na minha rotina e que era longe da minha mãe. Porém lembro como eu amava estudar lá, como fiz amigos que conversei até hoje e como a escola passou a ser mais que um lugar somente para me divertir. Foi no ensino fundamental I que eu comecei a gostar de estudar e levar a sala de aula para as brincadeiras nos meus

momentos de lazer, eu amava chamar meus amigos do condomínio onde moro e brincar que eu era a professora. E minha infância foi assim, marcada fortemente pelo ambiente escolar.

Quando fui para o ensino fundamental II tive novamente que mudar de escola, e foi esta a qual eu permaneci até o final do meu ensino médio. Meu fundamental II não foi um período de muitas mudanças, o que mais me marcou neste período foi as idas no centro com a minha mãe, minha avó e minha irmã, lembro de passar com o ônibus em frente ao prédio histórico e minha mãe sempre falar que seria ali que eu iria fazer a minha faculdade (Estagiária Ana).

Outro elemento destacado, refere-se ao incentivo materno, certamente contribuiu para a busca da continuidade no ensino superior. Reafirma-se assim, a influência da família, para as decisões dos estudantes. Neste sentido, o relato do Estagiário Carlos, apresenta de maneira minuciosa sua organização familiar, ligada a questões culturais e religiosas, reafirmando como influenciaram sua visão de mundo e socialização, o que relatou a seguir:

Meu nome é *Carlos*, nasci em 1998, terceiro filho de um casal de funcionário público e dona de casa. Sou natural de Curitiba e morei aqui toda a vida, na mesma casa, em um bairro residencial mais ou menos periférico. Não sei se abraço essas informações como identidade, mas elas certamente explicam parte de quem eu sou, ou tenho sido até então.

Minha mãe é filha de agricultores descendentes de italianos, o que reflete em alguns costumes e compreensões desse nicho de colonos, que também me influenciaram. Na juventude, tentou sair da cidadezinha do interior do Paraná para cursar faculdade de artes, mas não conseguiu, e logo depois se casou com meu pai para formar a família. Ele, filho de professora e de marceneiro (que moravam em Curitiba desde a década de 1960), passou por formação militar, depois cursou faculdade de medicina veterinária na UFPR. Meu irmão mais velho nasceu em 1988 e minha irmã do meio em 1992, mantendo uma distância de idade considerável entre nós. Sou também o neto mais novo das duas partes da família, que agregam uma quantidade grande de primos e tios, mas sem uma convivência próxima, seja pela distância ou pelas desavenças.

A família nunca foi muito bem de vida, mas depois que meu pai conseguiu um cargo de funcionário público federal, conseguiu uma certa estabilidade no patamar de classe média. Somos vizinhos da minha avó, em um terreno grande com um quintal e a antiga marcenaria do meu avô. A casa foi autoconstruída, passando por diversas mudanças ao longo das décadas, conforme as capacidades financeiras e a disposição das pessoas. A organização familiar tradicional, de marido que vai para o trabalho e esposa que cuida da casa e dos filhos, já estava consolidada bem antes de eu nascer e se mantém até hoje. Vivi com conforto e sem grandes exigências para ajudar no trabalho doméstico, mas também sem muita atenção dos pais, em meio aos problemas cotidianos (talvez o destino de todo caçula, ou ser muito mimado ou ficar meio largado).

Até o início da adolescência, diria que esse espaço familiar foi o principal definidor da minha visão de mundo e das possibilidades de socialização. Devido ao medo dos meus pais da criminalidade e da violência do trânsito, nunca me deixaram brincar na rua ou com vizinhos. Também nunca frequentei atividades extracurriculares na escola ou no bairro. Imagino que, para eles, a convivência com familiares, igreja e escola dispensavam algum contato comunitário local, ou isso nem era uma questão, talvez para os pais deles também não fosse. O espaço religioso também foi bastante presente

na infância, mas por se tratar de uma igreja evangélica pequena, não tinha muitas atividades dedicadas e crianças da mesma faixa etária para interagir. Mas em casa haviam, claro, televisão, computador e videogames sempre disponíveis. Brinquei bastante no quintal de casa, mas os meios digitais foram se tornando cada vez mais presentes e atraentes ao longo do tempo. Uma receita ideal para criar um jovem introvertido? Talvez, mas ainda é preciso considerar a vivência escolar (Estagiário Carlos).

No que se refere ao processo de escolarização percebe-se na história familiar, as visões tradicionais de valores e na qual as relações parecem distanciadas, entre a criança e seus pais. Estes valores religiosos e as preocupações com a segurança dos filhos, parece ter causado um contato do estudante bastante restrito com crianças de sua faixa etária, o que dificultou também o desenvolvimento da sua socialização posterior, e influências para a formação da identidade na adolescência com consequências para a na vida futura.

Portugal (2013) destaca que o lugar é uma referência necessária nas narrativas, pois este imprime sentido/significado a essa importante dimensão espacial, possibilitando a construção identitária e o sentimento de pertencimento. Percebemos nas memórias de Carlos que seus relatos estão mais ligados a lugares do que a pessoas, e quando fala sobre pessoas, referem-se a lembranças negativas, como na sequência de seu relato a seguir:

Aprendi a ler e escrever aos quatro anos, não sei exatamente como, talvez com gibis. Comecei a frequentar a escola aos seis, no jardim de infância de um colégio particular religioso do bairro, o mesmo que meus irmãos frequentaram por alguns anos. Lembro do primeiro dia de aula, o desconforto de ter que usar uniforme e pegar uma van escolar para ir fazer algo que eu nem entendia direito o que era.

Desembarcado no portão da escola, eu também não sabia aonde ir, porque ninguém tinha me explicado como chegar na sala de aula. Não lembro muito das atividades em si, mas lembro que naquele dia fui empurrado por um bully na caixa de areia do parquinho e caí de cara. Sem nenhum motivo. E no final do dia, tive dificuldade para ser encontrado para ir embora, porque o portão das crianças que esperavam transporte escolar era separado (mais um lugar desconhecido) e eu não lembrava do número da van. Não acho que tenha criado algum trauma, mas foi bastante icônico como primeiro dia de aula.

Percebo que minha memória é mais marcada pelos espaços da escola e do que pelas pessoas (e menos ainda pelos conteúdos das aulas). Lembro exatamente do layout do parquinho, o tipo das árvores, a pintura do pátio, o espelho dos banheiros, a disposição das mesas agrupadas na sala, etc., mesmo que só tenha passado um ano naquele bloco. Não que as pessoas tenham passado em branco, lembro de alguns episódios e de quem era quem. Talvez seja uma percepção de criança, mas no jardim de infância todos pareciam mais cordiais, todo mundo da sala era meio que amigo (o bullying era de outra sala). Também não lembro de existir aquela inquisição de gênero, aquela zoação com quem brincava com as meninas ou não se comportava conforme a norma. Tudo isso mudaria no ano seguinte, ao entrar na primeira série.

O bloco do fundamental era separado, o parquinho era bem menor e menos lúdico, a sala era mais séria, não tinha mais brinquedos ou livros e agora era alinhada em filas, no padrão tradicional. Eram mais alunos na sala, mais barulho, mais hostilidade, até mesmo da professora, para lidar com a turma. A área disponível para o recreio era bem maior, ia desde as quadras esportivas, um pátio com jardim e bancos, uma escadaria, mesas, o pátio central e outro pátio com jardim. Muito espaço para correr, brincar de esconder e se quebrar todo, como aconteceu diversas vezes. Também ganhamos acesso à biblioteca, que durante o fundamental foi bastante presente, eu emprestava livros com frequência. Nunca me envolvi em brigas, mas já fui bastante importunado pelas pressões de grupo e pelos garotos influentes. Também vi muitas crianças serem arrasadas por bullying e exclusão, numa interpretação que eu faço hoje, mas que na época já parecia bem errado. Acho que é nessa fase que a mentalidade de panelinhas começa a tomar conta, que os podres da sociedade começam a aflorar na escola. Quanto às aulas em si, não lembro de ter sofrido tanto com a transição. Talvez o que mais incomodou foram as aulas de caligrafia em letra cursiva, que era excessivamente complicada e diferente da letra que eu lia em gibis e livros. Depois que deixou de ser obrigatório, voltei para a letra de forma e nunca olhei para trás - mesmo sob protesto de algumas professoras, visto que a minha letra de forma era horrível (Estagiário Carlos).

Percebeu-se no relato, o efeito do *bullying* e da exclusão, tornando a criança introvertida e cada vez mais fechada em seu próprio mundo. Stelko-Pereira, Santini e Williams (2012) destacam, com base na literatura, que crianças que não participam de atividades extracurriculares, podem ser mais suscetíveis à vitimização por *bullying*.

A chegada na escola, em situação de total esquecimento de pais e professores com relação às informações e familiarização com o ambiente da escola, mostra um momento de deslocamento da criança com relação a esse novo mundo e amedrontador mundo escolar. Esta não recepção da escola, e a marginalização na participação de atividades, leva ao isolamento dos estudantes desde os anos iniciais da escolaridade. Uma possibilidade que se torna entrave à socialização, e que merece atenção na vida escolar, refere-se à ruptura na passagem da Educação infantil para o Ensino fundamental I. Nesta fase, o uso de mesas e cadeiras para atividades motoras, momentos de brincadeiras secundários, são reservados para o recreio, deixando o lúdico, próprio do desenvolvimento infantil, de lado ou à margem do processo de aprendizagem escolar.

As questões da aquisição da escrita e da oralidade, requisitam constante discussão na escola básica contemporânea, considerando a inserção já em curso, de crianças e jovens nas formas digitalizadas no mundo atual. As novas formas de comunicação, conectividade e novas linguagens presentes na vida dos estudantes,

precisam ser situados e integrados aos processos curriculares, e na atuação dos professores em suas atividades escolares na escola básica.

No próximo trecho o Estagiário Carlos, destacam-se professores, que de alguma maneira marcaram a sua trajetória escolar, como relatou:

Os anos iniciais do ensino fundamental não deixaram muitas memórias marcantes. Sempre fui bem na maioria das matérias e não tinha problemas com as professoras. No máximo os professores de educação física que eram implicantes, nunca apreciei muito essas aulas (exceto as de bets e de dodgeball, que são os esportes mais legais de todos os tempos e fico feliz de ter aprendido na escola).

Lembro que a professora da terceira série, uma senhora ruiva e simpática, foi a primeira que eu realmente gostei. Não era nada muito especial, mas acho que ela tratava a turma com mais calma e atenção. Também fazia algumas atividades diferentes, como ler trechos de livros para a turma no final da aula, todo mundo relaxava e ficava ouvindo. Na matéria de geografia ela organizou a turma para fazer uma maquete coletiva do relevo do Paraná, cada um moldando uma pequena montanha de argila. Novamente, nada de especial, mas é a primeira memória que eu tenho de um conteúdo de geografia mesmo (e uma das poucas de toda a minha trajetória escolar, mas vou tratar melhor disso depois). Aliás, fiz muitas maquetes de “ciências” no fundamental, porque todo ano a escola realizava uma feira de ciências, em que os grupos montavam algum projeto e no sábado apresentavam aos pais.

Uma palavra resume a feira de ciências: estresse. Sempre tinha alguém que sabotava o projeto, que não fazia o combinado, que discutia sem necessidade, que abandonava o resto do grupo cuidando do estande. Além disso, a tensão de apresentar seu trabalho para dezenas de pessoas estranhas ao longo da tarde.

Talvez desses trabalhos em grupo na escola começou a nascer um certo sentimento de individualismo, de que eu não poderia esperar dos outros e só a minha visão era a correta. Em termos de desempenho escolar, isso foi recompensado ao longo dos anos, mas em termos de convivência e caráter não.

A partir da quarta série, a dinâmica de professores dedicados a cada matéria diversificou um pouco a experiência escolar [...] Desse ano, lembro de que gostava da professora de ciências, que tinha uma didática meio extravagante. Em uma das aulas sobre biologia, sem nenhum motivo, ela me chamou a atenção e mandou para fora da sala. Eu, como aluno comportadinho, fiquei muito nervoso e comecei a chorar lá fora, sem entender o que tinha feito. Depois ela me chamou de volta e explicou para a turma que esse era um exemplo dos mecanismos de resposta a situações de estresse do corpo humano. Não recomendo para ninguém a experiência, mas admito que o método funcionou, tanto que lembro disso até hoje (Estagiário Carlos).

Ao comentar as influências dos professores em sua trajetória estudantil, vemos no relato do Estagiário Carlos, novamente a dificuldade de socialização, a qual acarretou o individualismo em suas relações, que posteriormente se intensificou como forma de agir, mas que gradativamente veio apresentando mudanças, sobretudo na entrada do ensino médio, tempo em que percebeu seu

próprio amadurecimento, com modificações mais visíveis, a partir de sua participação no Grêmio Estudantil:

No final do último ano consegui passar na prova da UTFPR, entrando no curso técnico em mecânica integrado ao ensino médio. A dinâmica era completamente diferente. Começando pela matrícula, que já não era mais meus pais que faziam, eu tinha que ler editais, reunir os documentos e lidar com os funcionários. Não dependia mais de van, agora era ir de ônibus para o centro por conta, sendo o único responsável por sair e chegar no horário. Não era mais uma única sala para a turma, em cada aula nós tínhamos que achar a sala correta, dentro de uma universidade enorme e labiríntica: um conjunto de blocos industriais cinzentos, misturando diferentes estilos arquitetônicos, acessos confusos, corredores escuros. Certamente não foi uma transição fácil, sofri muito para me ajustar ao ritmo e às responsabilidades. Mas no final dos quatro anos, aquele lugar já era mais familiar que a minha própria casa.

Até hoje não sei como conseguia lidar com o tamanho e a dificuldade da carga de trabalhos, provas e atividades práticas. Acredito que foi nessa época que eu perdi o hábito de ler coisas que não fossem por obrigação. De certa forma, a adaptação ao ritmo pesado do curso intensificou aquela mentalidade individualista, de buscar o desempenho máximo mesmo que fosse passando por cima dos outros. Por mais que tivesse amigos e precisasse trabalhar em equipe, o sentimento era de estar por conta. Ser responsável por si mesmo em um ambiente universitário tinha o lado de exercitar minha autonomia, mas também implicava uma certa solidão, cada um trilhando o seu caminho de forma independente, às vezes se encontrando, às vezes não. Um prefácio da vida adulta.

Uma das experiências mais importantes para esse amadurecimento foi o meu envolvimento com o movimento estudantil. [...] Não lembro exatamente como foi, mas comecei a acompanhar as mobilizações que o pessoal do grêmio iniciou em torno da pauta do fechamento do nosso curso. A intenção do departamento e da reitoria da universidade era de eliminar os cursos técnicos e focar apenas no ensino superior, desconsiderando sua tradição e a enorme demanda por turmas. Comecei a ajudar com o jornal que estavam publicando mensalmente, com materiais para recepção de calouros e outras atividades do grêmio. Particpei de coisas que eu nunca tinha chegado perto, como panfletagens, debates e manifestações na rua. O sentimento de participar de um movimento, estar ali representando uma bandeira e ver os resultados (positivos e negativos) disso foi um salto muito grande na minha consciência de si e do mundo (Estagiário Carlos).

Nota-se que a mudança de ares, saindo de uma escola religiosa para um ambiente universitário, já na fase do ensino médio, com sujeitos de realidades e diferentes visões de mundo, num primeiro momento fizeram com que o Estagiário Carlos se tornasse ainda mais individualista, mas observou que com o passar do tempo, o envolvimento em novas experiências possibilitaram sua inserção em um grupo de socialização.

Assim como nos relatos iniciais do Estagiário Carlos, o Estagiário Paulo apontou o *bullying* como elemento presente em sua infância, neste caso ligado à sexualidade, como relatou:

Desde sempre a timidez me acompanhou, talvez por vir de uma família relativamente desestruturada, onde gritar era a regra, como bom escorpiano rebelde, quis ser diferente. Minha sexualidade também foi um fator de diferenciação que não poderia deixar de destacar, ora me fez sofrer os diversos infortúnios que alguém homossexual poderia passar, ora foi motivo de reafirmação, uma busca por identidade, sabe? Resumindo, a infância não foi uma época fácil, desde o bullying até dificuldades econômicas, recordo-me de em um episódio marcado na memória, ao abrir a geladeira havia apenas um prato de feijão cozido, já duro. Se eu pudesse definir a infância atualmente, creio que não conseguiria ser fiel aos fatos, quando se vive determinados traumas a memória tende a deturpar ou esquecer, o último foi o meu caso. Se pareceu dramático, é em razão de uma crise de ansiedade que estou tendo no momento e escrever foi uma maneira de aliviar essa sensação (Estagiário Paulo).

Pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, com adolescentes brasileiros entre 13 a 21 anos aponta que 70% já se sentiram inseguros na escola, 73% foram agredidos verbalmente, 48% ouvem comentários homofóbicos, 27% foram agredidos fisicamente e 36% acham a escola ineficaz para evitar agressões (AGÊNCIA SENADO, 2016). Esses dados atestam a urgência da criação de políticas públicas, que se tornem temáticas em todos os cursos de formação docente inicial e continuada, para que sejam faladas, analisadas, discutidas e que integrem projetos e ações, que venham a integrar o processo educacional em todos os níveis nos âmbitos estudantis.

Outro fator importante destacado no memorial narrativo, refere-se às dificuldades econômicas e a problemas familiares que certamente têm grande impacto na construção da identidade humana, antes da profissional.

Destaca-se o papel da escola, como elemento que pode possibilitar a auto-estima e que o esforço empreendido lhe rendia afeto, bem como a valorização da vida escolar. Ao considerar as dificuldades da aquisição dos conteúdos escolares, mesmo com sacrifícios, buscava mudar sua realidade, como descreveu:

Na minha infância tudo parecia maior do que realmente era, de coisas boas a coisas ruins, eu tinha um zelo por mim e pela vivência escolar que não poderia ter em outras fases da minha vida, creio que ser um bom aluno, me dedicar, era uma maneira de ser visto e ser considerado inteligente, ter o afeto dos pais, ser o “nerd” me faria sofrer menos por ser diferente. De certo modo, este disfarce deu certo, eu passava em branco, despercebido em diversas ocasiões, tirando momentos em que minha personalidade, delicada demais (não sei ao certo porque era assim), mas saía da curva do que era aceitável para um menino ser, aí nestes momentos ouvia falas de reprovação como “fala como homem”, “anda como homem”, “vai ser uma bichinha”.

Pode parecer exagero, mas guardo todas as provas do meu ensino fundamental em algum lugar aqui de casa para nunca esquecer deste período, a escola. Todo esse relato anterior caberia muito bem no ensino fundamental, no médio, com o desabrochar da personalidade, os conflitos

evoluíram de proporção, não era mais uma criança com um “jeito” diferente, agora era um adolescente em uma família desestruturada (menciono novamente este fato pois somente quem passa pelos traumas de uma família assim, saberia definir as consequências em geral na vida adulta), com conflitos em relação a sua sexualidade, com a religião e com o futuro. Para ajudar nas finanças de casa comecei a trabalhar aos 15 anos, na época eu estudava em um colégio distante, minha maior motivação para trabalhar era pagar a passagem porque faltava muito às aulas em consequência de minha mãe não ter o valor da passagem. Como as estatísticas poderiam comprovar, trabalhar oito horas por dia em um trabalho manual e estudar ao mesmo tempo não seria a atividade mais prazerosa e fácil do mundo, mas aguentei essa situação, no primeiro ano do ensino médio sofri com as exatas, no segundo novamente, mas sempre consegui recuperar (Estagiário Paulo).

A partir dessa memória, é inegável a importância de considerar a trajetória de vida, desde a infância, para compreender a constituição da construção da identidade profissional. O esforço educacional empreendido precisa contar com o afeto, a empatia e o reconhecimento das diferentes identidades, talentos e vivências solidárias e alternativas na vida escolar.

Um outro grande desafio dos jovens, refere-se ao fato de que precisam conciliar o trabalho com os estudos. A necessidade faz com que jovens alunos enfrentem dupla jornada de trabalho e estudo, seja para ajudar seus pais ou até mesmo para manter sua própria família. Em muitos casos essa sobrecarga é um dos motivos que levam o jovem a interromper os estudos. Dayrell (2011) afirma que a inserção no mercado de trabalho para o jovem, produz muito mais sentido em sua vida, por atender a demandas que integram sua expectativa de vida. No caso do Estagiário Paulo, a inserção no mercado de trabalho está ligada ao interesse em prosseguir nos estudos.

O Estagiário Pedro, relata que suas lembranças marcantes da infância estão relacionadas ao ambiente escolar. O estagiário destaca sua alfabetização precoce, e também a necessidade de fazer mais de uma vez a mesma série, para respeitar o corte etário¹¹, como relatou:

Antes de falar da infância ou dos momentos mais marcantes da minha vivência escolar, é justo dizer que estou agora com 36 anos, o que me deixa um pouco mais tranquilo por não lembrar de muitos detalhes ou muitos acontecimentos dessa fase da vida e da escolarização... :)
Lembro que o início da minha vida escolar foi muito precoce, era mais uma necessidade do que uma vontade. Minha mãe era professora, aliás, foi professora por trinta e poucos anos e hoje é aposentada. Praticamente todo

¹¹ A resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018 do CNE define diretrizes para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade.

esse tempo ela deu aulas de português e às vezes de literatura, ora para ensino fundamental, ora para médio, ora no ensino público, ora no privado. Minha irmã é 4 anos mais velha que eu, então ela já tinha a idade escolar adequada quando eu tinha 3 anos e era levado para a escola porque não tinha onde ficar, normalmente eu ficava na sala dos professores durante a noite, e durante o dia numa espécie de jardim de infância com filhos de outras professoras que também compartilhavam da mesma necessidade.

No ano que eu fazia 4 anos, 1990, eu entrei no prézinho, mas essa série era para as crianças que fariam 6 naquele ano. Mas teve um problema: com 4 anos eu já sabia ler. Então no ano seguinte que eu completaria 5 anos eu fiz o pré novamente, pois era de certa forma bem rigoroso o esquema de entrar adiantado nas séries. Então qual foi o problema do segundo prézinho? Dessa vez eu sabia ler e escrever. Então foi-se mais um ano e no seguinte não dava mais para me segurar no pré. Fui para a 1ª série no ano que completava 6, fui aprovado rendendo muito mais do que as crianças um ano mais velhas. No ano seguinte então fui para qual? Para a 1ª série novamente, porque agora sim, enfim, eu estaria na idade certa e no ano certo. Resumo: Entrei na escola 2 anos antes da hora; fiz 2 prézinhos e 2 primeiras séries para aguardar a minha idade sincronizar com aquilo que era definido pela secretaria de educação à época.

Primário (1ª à 4ª série; escola estadual em um dos bairros mais periféricos da cidade; naquele ponto cardeal, o meu bairro era o último da cidade; eu morava na penúltima rua): até onde me lembro, não aconteceu nada de marcante que fosse bom demais ou ruim demais, nada diferente daquilo que já se espera de escolas estaduais dos anos 90 na capital do Mato Grosso do Sul. A única coisa mais pessoal que eu me recordo desses anos, é que eu achava que a nota mais baixa aceitável que eu poderia tirar, era 9,5. Ou seja, na minha cabeça eu só podia tirar 10 ou 9,5 pois o 9,5 era tipo um 10 com um pequeno vacilo, algo que eu poderia lidar. No final da 3ª série eu tirei 8,5 numa prova de matemática e escondi a nota da minha mãe achando que ela ia brigar muito comigo, foi aí que eu descobri que 8,5 também era uma nota boa.

Ginásio (5ª à 8ª série; escola estadual mantida em parceria entre Estado e igreja católica; a direção e os cargos administrativos eram ocupados por freiras ou funcionárias da igreja; a escola era localizada próxima ao centro da cidade; o passe estudantil era fornecido gratuitamente; era comum crianças atravessando a cidade de ônibus para ir à escola): comecei nessa escola no ano que fiz 11 anos, já no ano seguinte nos mudamos para um apê de um quarto no mesmo bairro, então passei a ir a pé para a escola. Esse período em que não usava mais ônibus foi muito bom, muito gostoso mesmo.

Da metade de 1998 até o final de 2000 eu tinha estabelecido amizades com todos e todas as amiguinhas que moravam nas proximidades, eu passava a maior parte das tardes na companhia de umas ou de outros. Fazíamos praticamente tudo juntos, trabalhos, provas, tarefas, lazer, tudo. Mal esperávamos que aquelas amizades estavam prestes a acabar categórica e definitivamente. Ao cabo do Ensino Fundamental, invariavelmente iam-se cada um em posse de sua classe socioeconômica para um canto fazer o seu Segundo Grau (o Ensino Médio) nas suas respectivas escolas. Esse com certeza foi o maior choque de realidade que recebi durante todos esses anos do Ensino Fundamental. Pois, mais uma vez, não lembro ter acontecido nada fora do esperado para aquele contexto escolar.

Segundo Grau (1º ao 3º ano do EM; escola estadual, a segunda maior da cidade; voltei a utilizar ônibus para estudar; 32 salas de aulas divididas em 4 andares de um prédio onde a adolescência acontecia e acontecia mesmo): para cada um dos 3 períodos do dia passava por aquele lugar 1000 adolescentes vindos de todos os cantos da cidade. Juntando manhã, tarde e noite eram mais de 3 mil pessoas por dia. Foi nessa escola que caí dentro de um dilema no qual entrei em pânico temporário: eu não sabia se o meu EF tinha sido simplesmente horrível em termos de qualidade, ou

se era eu que não era capaz de estudar para aprender mas só para tirar nota, pois sentia a realidade de que eu não sabia absolutamente na-da. No 2o ano isso passou à medida que eu percebia que mesmo sabendo nada do que precisava para uma matéria, eu seria capaz de assimilar tudo e sempre tirar uma das melhores notas da sala. Aliás, essa constante de tirar as melhores notas sempre se manteve intacta durante toda a vida escolar, desde os 5 até os 17 anos de idade, algo que se encerrou categoricamente assim que passei no meu primeiro vestibular e ingressei na UFMS (Estagiário Pedro).

Durante o relato sobre suas experiências escolares, percebeu-se que tais lembranças não se referem a professores, atividades ou disciplinas, apenas à sua auto exigência em tirar boas notas, e nesta percepção, a busca de avaliar seus conhecimentos e a possibilidade de continuar tirando boas notas.

O Estagiário Lucas, relatou sua timidez e introspecção na infância, em que a adaptação ao ambiente escolar, e a amizade desenvolvida com os colegas, possibilitou que se soltasse mais socialmente. Assim se expressou:

Minha infância foi tranquila, mesmo meus pais contando que foi uma época problemática financeiramente eu não senti isso. Nasci em fevereiro de 1998 na cidade de Curitiba e cresci morando no bairro Pinheirinho em um apartamento. Fui uma criança reservada e imaginativa, lembro que gostava de espalhar meus brinquedos pelo quarto e criar algum cenário, com personagens e suas personalidades, mas na hora da ação eu enjoava rápido, quer dizer, minha praia era mesmo ficar no pensamento. Não gostava muito de socializar com outras crianças por vergonha e, nas brincadeiras coletivas, eu sempre me colocava em uma posição mais passiva e observadora. Lembro também que em festas e outras situações sociais fora da minha casa, eu me sentia confortável se ficasse perto do meu pai ou da minha mãe, quieto e sem interagir. Gostava muito de ficar no sofá vendo desenhos da TV Cultura e comendo bolacha. Quando comecei a fazer amigos no condomínio, gostava de ir lá fora brincar com eles e, quanto mais intimidade mais eu me soltava, mas mesmo assim eu ficava em uma posição mais passiva nas ações, por vezes em brincadeiras mais ativas eu me colocava como “café com leite” - eu tinha medo da competição e gostava mesmo era de dar risada e experimentar sem compromisso.

Na escola, os primeiros dias sempre eram difíceis, porque morria de vergonha de estar em um ambiente novo, que eu não sabia que sala ir, não conhecia ninguém e não tinha meus pais para me guiar. Eu era quieto e não gostava de sentar na frente (muito exposto diante das professoras), mas não incomodava ninguém e nem ficava ansioso para ir para casa, depois que a situação ficava controlada - eu já tinha meu canto e sabia onde era - apenas ficava lá e estava tudo bem. Com o tempo, eu criava um ou outro amigo mais próximo e, a relação com os demais era sempre amigável, nunca sofri bullying e era bem quisto pelos colegas e professoras.

Um evento marcante foi minha participação em uma competição de corrida interescolar na 4a série, porque foi um evento de certo protagonismo, eu não estava mais em uma posição de observador, mas fui uma das poucas crianças que estava efetivamente competindo, talvez essa experiência tenha influenciado em algumas decisões de participação que eu tive depois. No fundamental II, eu lembro de ter tirado boas notas, nunca fui organizado e caprichoso (pelo contrário), mas prestava atenção nas aulas e estudava para as provas. Nessa época eu gostava muito de ir para escola, afinal fiz

amigos que eu adorava, dava risada de outros colegas mais bagunceiros e ainda sempre tinha alguma menina que eu era apaixonado, de fato um ambiente muito confortável. Nessa época, na 5a, 6a e 7a série estudei no colégio Anchieta, um colégio particular pequeno no bairro CIC.

Na 8a série fui para o Colégio Estadual Emílio de Menezes, foi um choque porque tinham muito mais alunos e foi um ano atípico na minha vida. Foi um ano atípico porque fiz amigos que faziam parte da turma dos mais bagunceiros e “descolados”, foi um ano que eu recebia cartinha de meninas de outras salas, não estava acostumado com aquilo e nem deveria me acostumar, porque depois desse ano isso nunca se repetiu hahaha, enfim. Acho que foi um ano que as questões filosóficas da vida apareciam com mais intensidade, e eu adorava pensar e conversar sobre. Já no Ensino Médio, eu fui para colégio Sesi, lá eu voltei a ser mais reservado no geral, ninguém veio me juntar para o grupos dos descolados e nenhuma cartinha chegou, mas com o tempo acabei fazendo amizade com os mais “esquisitos” e introspectivos, que são meus melhores amigos até hoje. O Sesi me proporcionou experiências muito significativas, no primeiro ano decidi participar do curso de Teatro por causa de uma menina, no fim ela desistiu e eu acabei ficando porque surpreendentemente adorei, o Teatro possibilita experimentações imaginativas que eu adorava e experimentações corporais que me faltava. Participei também do grêmio estudantil, onde confesso ter sido inútil, porque apesar de participar das reuniões e adorar debater ideias, na hora da execução das ideias eu me colocava na posição passiva novamente, hoje aprendi que isso tem uma expressão: o “saber sobre” e o “saber fazer”, acho que sempre fiquei confortável no saber sobre mas nunca soube fazer nada. Participei também das Olimpíadas de Literatura do Sesi, um projeto em grupo em que pude ler textos de filosofia, livros da literatura brasileira, assistir filmes e criar obras de arte, minha criatividade foi aproveitada e as habilidades artísticas e de escrita do meu grupo resultaram no prêmio de primeiro lugar (Estagiário Lucas).

Em sua experiência escolar durante o Ensino Médio, o Estagiário Lucas destaca as atividades extracurriculares como elementos importantes para sua formação. As atividades constituem-se em práticas de natureza educacional, desenvolvidas para além do tempo letivo dos alunos, sendo de frequência facultativa.

Segundo Sacristán (2000, p. 306), essas atividades têm mais poder de “dar um sentido diferente à prática educativa do que muitos outros empenhos”. Assim, as atividades extracurriculares resultam em um envolvimento mais amplo do estudante com o espaço escolar, o que pode levar ao estabelecimento de relações mais positivas com a escola, como pode ser observado no memorial de formação.

A partir da leitura dos Memoriais formativos buscamos desenvolver uma escuta sensível, objetivando compreender as lembranças evocadas/narradas que traduzem as representações e as marcas construídas sobre a profissão e a prática docente nos suas itinerâncias formativas. Assim, conseguimos adentrar um pouco

mais na vida e na sua história de cada estudante/estagiário, atitude necessária para a apreensão do objeto da pesquisa, pois,

[...] A narrativa expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si através das lembranças e memórias que o processo identitário e a vivência da escolarização comportam (SOUZA, 2010, p.25).

Nesse contexto, as aprendizagens advindas das experiências vivenciadas durante as trajetórias formativas incidem diretamente na construção da identidade docente, sendo possível compreender as implicações desses percursos formativos em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Refletindo sobre a construção da identidade docente, Abrahão e Frison (2010, p.193), destacam:

Pela leitura das trajetórias de vida pessoal/profissional das pessoas envolvidas, podem-se apreender motivos, angústias, desejo, intenções, busca e confirmação de “modelos” profissionais que contribuem para a construção identitária do “ser professor”, relacionando-os com diferentes momentos vividos.

Ainda na adolescência, nos deparamos com a necessidade de fazer muitas escolhas relativas ao futuro, dentre elas as escolhas profissionais. Assim, foi solicitado aos estudantes/estagiários que rememorassem os motivos pelos quais escolheram o curso de licenciatura em Geografia.

Terruggi, Cardoso e Camargo (2019, p. 165) apontam que o processo de escolha profissional envolve diversos fatores, como: “características pessoais, convicções políticas, religiosas, valores, crenças, contexto socioeconômico e família, sendo este último apontado como um dos principais aspectos que podem ajudar ou atrapalhar nesse momento de decisão”.

Na análise das narrativas obtidas nos memoriais, foi observada a elaboração de diferentes processos de escolha do curso, a partir das primeiras noções sobre a identidade profissional docente, destacando-se: o gosto pelo conteúdo a ser ensinado, a influência da família sobre “ser professor” e as menções à atuação de professores da educação básica como decisiva para sua escolha.

Os estagiários Antônio, Paulo e Pedro destacaram como elemento importante para sua escolha profissional a influência de amigos e familiares, sendo esta de apoio ou relutância em relação à escolha. Assim se expressaram:

Ao falar para o meu pai sobre isso [escolha pelo curso de Geografia], ele virou e disse com todas as letras: “eu não investi tanto dinheiro em você pra você fazer Geografia” (Estagiário Antônio).

Eu sempre tive afinidade com Geografia e Biologia, principalmente Biologia, a vida toda me encantei pela profissão professor (a), mas isto mudou um pouco quando alguém que eu admirava muito disse que eu não seria ninguém, que seria uma vida “íngrata e sem futuro” e que eu deveria deixar esse desejo de lado. Na época estava cursando a terceira série do ensino médio e já planejando cursar Ciências Biológicas, até a Universidade eu havia pesquisado...Aquela frase me desorientou, na minha família não sabem nem o que é ensino superior direito, então a pessoa que eu admirava me dizer aquilo, pesou muito na minha decisão (Estagiário Paulo).

No ano de 2016 me percebi em uma crise com a minha profissão e com a insignificância daquilo que eu fazia. Eu tinha um trampo que me dava sustento, independência, e só [...] Nessa longa sequência de reflexões e introspecções, enfim compreendi como o fato de eu praticamente nascer e crescer dentro da escola (sim, minha mãe entrou em trabalho de parto durante uma aula no período noturno e foi levada às pressas da sala de aula pra maternidade) não poderia ser desprezível, muito pelo contrário! Somente a partir daí eu passei a entender como todo aquele tempo que eu passei na escola e na universidade havia me trazido experiências únicas e marcantes para a vida toda. Resgatei fortes sentimentos que foram suprimidos com o tempo, como por exemplo uma imensa nostalgia da época da escola que me dava a sensação de que eu só havia sido feliz até os 17 anos, depois que acabou a escola eu viria a entrar num ciclo vicioso de mágoas, medos, traumas, cobranças e fracassos. [...] Como eu vinha numa crescente de me aproximar cada vez mais de pautas sociais, políticas e educacionais, precisava agora juntar a fome com a vontade de comer. Pois, sendo sozinho e tendo apenas a mim próprio a recorrer, eu não poderia fazer nenhum curso de manhã ou à tarde por causa do trampo, ao mesmo tempo eu também não poderia estudar numa particular pois minha renda não permitia. Fazendo um condensado de todos os fatores que iriam tornar viável ou inviável o início dessa jornada, não foi difícil olhar com um certo encanto precoce para a Geografia (Estagiário Pedro).

As memórias positivas sobre a escola e a docência, aproximam o(a) estudante da ideia de “ser professor(a)”, já as opiniões negativas, sobretudo pela pouca informação sobre a docência, tendem a afastar parte dos estudantes que teriam interesse em cursar a licenciatura de Geografia.

Diante da negativa de pessoas de seu convívio, os estagiários Antônio e Paulo acabaram por deixar seus desejos de lado e passaram a seguir as expectativas externas, nessas circunstâncias, acabaram por não se identificar com o que foi imposto ou esperado para eles. Descrevem ainda os estagiários:

Devido a essa relutância com a Geografia pela parte do meu pai, fiz o meu primeiro vestibular para Direito e comecei a cursar na UniCuritiba, porém, fiquei menos de 1 mês. Então meu pai cedeu à minha vontade e passei o ano no cursinho pré-vestibular (Estagiário Antônio).

Iniciei Administração, o curso é legal, foi uma experiência que me agregou, mas não sentia que queria aquilo para o resto da vida, comecei a pensar na

Geografia. Em consequência da Administração comecei a estagiar na SESP (Secretaria de Segurança Pública), lá conheci diversos profissionais, dentre eles diversos Geógrafos e professores de Geografia, neste momento foi amor à primeira vista, a maneira como eles falavam da Geografia confirmava os meus anseios profissionais, a Biologia não caberia tão bem quanto Geografia me cabe atualmente, gosto de quase tudo no curso - menos cartografia, me julgue - e hoje sou muito feliz com a escolha (Estagiário Paulo).

Vivemos numa sociedade capitalista e altamente competitiva, onde o *ter* ganha destaque, em detrimento do *ser*. Assim, a preocupação com a carreira e remuneração são legítimas, porém se faz necessário atender os próprios desejos e rever preconceitos, crenças e estereótipos que se constroem em torno das profissões.

4.3.2.1 A atuação dos professores: influências na escolha pela docência em Geografia

Outro elemento destacado nos memoriais de vida e formação, refere-se à atuação de professores da educação básica como determinante para sua escolha pela docência. O Estagiário Antônio relata o diálogo e incentivo de um professor como fundamentais. Já a Estagiária Maria teve influência da mãe, também professora, na escolha pela docência, porém a escolha pelo curso foi motivada pelo contato com professores do ensino médio e suas práticas:

O curso de Geografia surgiu como opção a partir do 2º ano do Ensino Médio, quando, uma vez conversando com o meu professor, ele me disse que eu me encaixaria bem no curso. Comecei a “ruminar” a ideia, pesquisei mais sobre e decidi que era o que eu queria (Estagiário Antônio).

No primeiro ano do ensino médio eu já sabia que queria ser professora e que seria o curso de história que eu iria prestar, até porque sempre foi uma das matérias que eu me dava bem e que eu gosto; no segundo ano a certeza sobre história já estava meio dividida, não sabia se cursaria história ou geografia primeiro, a única certeza que seria na UFPR; já no terceiro eu sabia que não teria outro curso para mim se não a geografia. Todo esse meu processo de me achar em qual seria meu curso veio acompanhada da minha professora de geografia, foi durante as aulas dela e nas conversas que tínhamos quando o sinal tocava para ir embora que eu via o amor dela por esta ciência e foi ali que eu fui começando a me encantar também. O momento exato que eu escolhi fazer Geografia se deu durante uma aula de campo na Ilha do Mel, lá tivemos uma aula de campo incrível, onde além da minha professora de Geografia, tínhamos outros professores, e foi ali no por do sol visto do farol que eu soube que era Geografia o que eu queria fazer (Estagiária Ana).

A docência é uma das poucas profissões com a qual temos contato prolongado e sistemático desde a infância, desta forma, vamos construindo o imaginário da profissão, conceitos e características em relação a esses profissionais, assim:

Essas imagens nos acompanham, deixam marcas, influenciam na formação da identidade profissional e devem ser consideradas no processo formativo, pois a cultura da profissão é transmitida no processo de socialização, muito antes da entrada nos cursos de formação ou do exercício profissional (CARVALHO, 2008, p. 96).

Ao rememorar as experiências discentes, vem à tona modelos de professores marcantes, sejam eles por elementos positivos e que acabam servindo de inspiração, bem como exemplos negativos, como pode ser observado no Estagiário Carlos:

Quando era criança, passei muito tempo olhando o atlas do IBGE do meu irmão e tinha na parede do quarto um quadro com a fotografia do planeta terra, ícones que estavam colados na parede do meu cérebro. Gostava da ideia de mapas e representações gráficas, gostava da ideia de paisagens e coisas interagindo, da ideia de que poderiam existir explicações mais abrangentes de como a sociedade funcionava. Mas eram isso, ideias, um imaginário descontextualizado do que faz um geógrafo ou o que é o espaço geográfico. A principal motivação era exatamente essa: eu nunca tinha tido aulas decentes de geografia e sabia que tinha algo escondido ali que poderia ser interessante. Honestamente, ao longo de todos esses anos na escola, só tive professores de geografia ruins. Com algumas variações, as aulas que eu tive eram basicamente estruturadas em torno de curiosidades e decorebas despreocupadas, que nunca causaram algum impacto significativo (tanto que eu não me lembro de quase nada). Um professor do ensino médio que trazia alguns questionamentos críticos foi o mais diferenciado, porém as aulas eram algo como um show de improviso, sem uma linha de raciocínio. Daí a conclusão de que geografia é qualquer coisa e, no melhor dos casos, seria alguma coisa que eu estava buscando (Estagiário Carlos).

As significações sobre a atividade docente, são construídas a partir de nossas experiências e trajetória de vida escolar. De qualquer forma, observa-se no relato do Estagiário Carlos, uma fase de constante desmotivação, causada pela forma de atuação e desinteresse dos professores no ensino da disciplina de Geografia. Tais compreensões influenciam e passam a compor a identidade docente, neste sentido, Pimenta (2008) destaca:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em

conteúdos mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA, 2008, p. 20).

O Estagiário Carlos destacou o interesse que tinha em compreender os fenômenos naturais e sociais, porém, por vezes, as aulas de Geografia não possibilitaram tal entendimento, ao se apresentar como uma distribuição de temas, fatos e dados descontextualizados. Neste sentido, Kaercher (2015) alerta que muitas aulas de Geografia apresentam caráter descritivo, limitando-se a simples informação, parecendo um telejornal. “Há pouco espaço para o espanto, para o novo, para a surpresa: ‘não tinha pensado nisso, professor!’” (KAERCHER, 2015, p. 30).

Paulo Freire (2003) defendia o ensinar como um ato intencional, pois a ação de ensinar não deve ser apenas transmissão de conteúdo. Ao ensinar ocorre um processo de troca que por mais que necessite de rigorosidade e autoridade, necessita ao mesmo tempo de afeto e humanização.

O professor tem o papel de motivar os educandos a estabelecer uma relação entre o conhecimento científico e (sua) realidade. Para que ocorra esse movimento, é necessário que o professor busque a utilização de um método condizente ao contexto do educando, com suas especificidades e, se necessário, elaborá-lo em conjunto. Ensinar não é apenas a transmissão de conhecimento, mas sim, a construção de possibilidades para sua produção ou sua elaboração.

O campo educacional envolve as concepções e práticas de quem nele atua, a partir das quais desenvolve o ato de ensinar, as quais contribuem para um processo progressivo na aprendizagem do educando. Para tornar esse processo contínuo e de apreensão de conhecimento, se faz necessário compreender fatores como o contexto social de quem aprende, seu papel na escola e na sociedade, ao mesmo tempo em que ao educador cabe refletir sobre que tipo de cidadão ele quer formar, para que tipo de sociedade e qual a concepção de sua prática docente. Portanto, o ato de ensinar deve ir além das intencionalidades intraescolares para, sobretudo, fazer sentido e possibilitar a participação ativa dos alunos, durante a sua permanência na escola, especialmente durante as aulas.

Um elemento que possibilita essa participação efetiva é o interesse pela temática que está sendo ensinada pelo professor e esse foi o motivo apresentado pelos estagiários Maria, Francisco e Lucas, para a escolha pelo curso de Geografia, como expressaram:

Foi ao me deparar com a riqueza das abordagens que a Geografia pode proporcionar, que tive certeza, depois de pensar muito entre Geografia e Ciências Sociais, de que cursar Geografia uniria todas as minhas paixões: o contato e o estudo da natureza e a possibilidade de conduzir alguém na construção do saber (Estagiária Maria).

A opção pelo curso de Geografia se deu porque eu apreciava mapas (Estagiário Francisco).

Escolhi a Geografia não por algum fator determinante, mas depois de analisar vários fatores, entre eles a concorrência no vestibular, meu desejo de fazer alguma faculdade das chamadas “ciência de base” em que eu pudesse trabalhar como pesquisador e como professor, afinal eu gostava de discutir e tentar entender os fenômenos da sociedade e da natureza, além do ambiente escolar ter sido agradável (Estagiário Lucas).

O gosto pelo conteúdo a ser ensinado, bem como a possibilidade de pesquisa, análise e reflexão sobre o espaço geográfico e suas inter-relações foram elementos que motivaram a escolha pela licenciatura em Geografia.

Portugal (2013, p. 35), destaca que as histórias narradas “[...] evocam memórias sobre a escolha da profissão e os eventos que marcaram as suas vidas, as pessoas e as situações que contribuíram para tal escolha”. A releitura das memórias possibilita ressignificar suas experiências passadas e problematizar situações do cotidiano, contribuindo para o processo formativo.

4.3.2.2 O Estágio como período de desenvolvimento da aprendizagem pelo estudante

Buscando compreender os sentidos atribuídos ao curso de Geografia, foi solicitado que os estudantes/estagiários indicassem momentos significativos no curso de graduação. Nestes relatos destacaram-se as aulas de campo, participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão e estágios supervisionados como experiências formativas de relevante significado.

O Estagiário Antônio destacou as experiências advindas dos estágios no bacharelado, como elementos importantes para a futura atuação profissional:

Durante o curso, foquei mais na busca de conhecimento profissional e menos na parte acadêmica, passando 3 anos e meio em estágios, sendo meio ano como voluntário no Laboratório de Processamento de Imagens, 2 anos no Instituto Tecnológico de Transporte e Infraestrutura e 1 na Copel (Estagiário Antônio).

O estágio se configurou como o primeiro contato do estudante de graduação com o mercado de trabalho, dentro da sua área de atuação, auxiliando no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, fazendo com que ele conheça e confira a rotina que provavelmente terá após sua formação.

A Estagiária Maria, compreendeu a complexidade da formação inicial na área de Geografia, quando referiu-se à possibilidade de se abordar nesta licenciatura, temas como espaço, vivência, religião, política, representatividade, formação dos solos, poluição e consciência ecológica. Para a estudante e futura professora, o “saber geográfico torna-se essencial para transformar a visão de mundo de muitos dos alunos do ensino regular”, e refere-se que “o saber apreendido, é para a vida e não para a prova”. A estagiária tocou na questão crucial na docência hoje, de se considerar as novas questões e interesses presentes no ensino e formação dos alunos da escola básica, para a cidadania contemporânea.

Um outro elemento destacado pela Estagiária Ana, refere-se ao início tardio das disciplinas ligadas à licenciatura, quando os estudantes ingressam na licenciatura bastante motivados para o contato com a docência em Geografia, na realidade escolar. Neste sentido, o Estagiário Paulo destacou a importância destas disciplinas, e o Estagiário Carlos, teceu críticas à organização curricular do curso, o qual valoriza mais as disciplinas do bacharelado em detrimento da licenciatura, o que procuraram explicitar:

Durante minha participação em projetos de extensão, trabalhando com cultura em um deles e com experimentos com solos em outro, a Geografia se mostrou mais uma vez tão rica em permitir abordar espaço, vivência, religião, política, representatividade, formação dos solos, poluição, consciência ecológica... e tudo isso é ou está na Geografia! A meu ver, esse saber geográfico pode ser essencial para transformar a visão de mundo de muitos dos alunos que passam pelo ensino regular sem se atentar ao fato de que todo o saber lá apreendido é para a vida e não para a prova. A aprendizagem que o curso proporciona é enriquecedora e estabeleceu, para mim, os horizontes de que é possível tocar muitas vivências com uma experiência didático-pedagógica saudável (Estagiária Maria).

A primeira semana foi maravilhosa, tivemos uma recepção incrível dos veteranos, mas o que eu estava ansiosa mesmo era pra ter os conteúdos, descobrir como seria uma aula na faculdade e quando eu começaria a ter o

contato com a escola. A parte mais decepcionante foi ver que a licenciatura de fato só ia começar no final do curso, frustração que foi interrompida pelo Projeto Expedições Geográficas, no qual entrei no começo do primeiro ano e no qual permaneço até hoje. Durante o curso eu aprendi que a Geografia escolar é totalmente diferente da Geografia acadêmica e me apaixonei de novo pela Geografia.

Agora quase no final do curso consigo olhar para todo o meu percurso e sentir orgulho, eu consegui aproveitar o máximo a universidade, fiz e ainda faço parte de um projeto incrível de extensão, que é uma das partes mais importantes da minha formação, pois foi com ele que eu fui para escola e fui chamada de professora pela primeira vez, foi com ele que eu aprendi a montar um plano de aula e foi com ele que eu ainda aprendo sobre ser professora; viajei para aulas de campos que me marcaram, seja por ir para lugares lindos e conseguir entender toda a dinâmica ao seu redor, ou por conversar com a população local e conhecer seu cotidiano e suas lutas ou até mesmo por confraternizar com os meus amigos (Estagiária Ana).

Nos relatos das estudantes/estagiárias, evidencia-se a importância da participação em projetos de extensão durante a graduação, principalmente em um curso com divisão entre licenciatura e bacharelado, pois com base nessas experiências, os graduandos têm um contato antecipado com o ambiente de trabalho, o que para muitos ocorre somente com o início dos estágios curriculares supervisionados.

Observou-se que a sensibilização para a docência de Geografia, diz respeito, como comentou a Estagiária Ana, primeiramente à apreensão sobre a forma didático-pedagógica do ensino desta área, percebendo sua amplitude e alcance para a vida humana no planeta. As estudantes mostraram a possibilidade que se abre a partir dos projetos de pesquisa, no curso de graduação, que além do conhecimento leva à ampliação de visão de mundo. Desta forma, entende-se que a pesquisa passa a ser uma necessidade e por isso uma atividade a ser oportunizada a todos os estudantes. As atividades diversificadas, e a realização dos projetos em viagens e outros locais, denota a percepção pelos/as alunos/as dos significados da Geografia em suas interrelações com a cultura, a antropologia, a sociologia, como uma abordagem que se torna inter e transdisciplinar.

Outro elemento destacado pela Estagiária Ana, refere-se ao início tardio das disciplinas ligadas à licenciatura. Neste sentido, o Estagiário Paulo destacou a importância destas disciplinas, e o Estagiário Carlos, teceu críticas à organização curricular do curso, o qual valoriza mais as disciplinas do bacharelado em detrimento da licenciatura, o que procuraram explicitar:

Mais recentemente, as disciplinas da licenciatura me deram outra visão de mundo, diferente dos dois primeiros anos. Quando estamos no Rebouças

tudo parece mais colorido, mais lúdico, os professores (grande maioria), falam com um amor à educação e o mais lindo é que eles transmitem isso aos discentes, sem dúvidas a disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia, foi super marcante, como também a disciplina de estágio será (Estagiário Paulo).

É notável que o nosso curso tem um foco muito maior no bacharelado, por isso não tivemos muitas situações para refletir sobre o ensino de Geografia. Mas eu mesmo não me via como professor, sendo introvertido e não tendo referências de pessoas que não fossem meus próprios professores (muitos dos quais foram, na verdade, influências negativas). Entrando em contato com leituras e aulas de licenciatura, algumas melhores e outras piores, eu fui obrigado a pensar a respeito. Foi principalmente através de conversas e eventos com professores engajados que a educação passou de uma possibilidade para a minha principal possibilidade de atuação. Saber que existem pessoas batalhando por aquilo e preocupadas em fazer diferente era animador. A situação não era favorável, mas valia a pena dar uma chance. O sentimento de acender a luzinha no cérebro quando eu conseguia entender algum aspecto da realidade, que marcou o meu aprendizado na Geografia, foi algo que me motivou: talvez eu poderia ajudar a acender luzinhas no cérebro de outras pessoas (Estagiário Carlos).

É bastante significativa a forma como os estudantes se colocaram quanto ao papel dos professores, sua forma de falar dos temas da área, com entusiasmo e de forma a que se sentissem motivados para ensinar também Geografia, a partir da metodologia como alguns professores tratam esta disciplina. O Estagiário Carlos, comparou esta interação com o/s professor/es, e o que conseguiram captar como conhecimentos da área, como o ‘acender uma luzinha’, e replicou: “talvez eu poderia ajudar a acender luzinhas no cérebro de outras pessoas”. Estes indícios sinalizados pelos estudantes, mostraram que a atitude dos professores, de entusiasmo e amor nas atividades da docência, tiveram também um efeito motivador nos estudantes, de incentivo na busca de formas inovadoras de empreender a docência em Geografia.

4.3.2.3 As aulas de campo: motivação e interesse pela área de Geografia

Os estagiários Francisco e Paulo apontam as aulas de campo como elemento importante ao despertar o interesse e a motivação pela abordagem geográfica:

Durante o campo de Geografia Rural, em que viajamos para um assentamento do MST em Antonina e outro na Lapa, bem como pernoitamos na propriedade de um produtor de orgânicos em Adrianópolis, e depois num quilombo, no Vale do Ribeira, estado de São Paulo. O que mais me impressionou foi a beleza dessas regiões e a cultura afro do

quilombo - foi a minha primeira interação com uma cultura afro-brasileira (Estagiário Francisco).

Sem dúvidas os campos das matérias físicas, sempre foram uma grande aventura, campos de solo, Geologia, Geomorfologia. Estas disciplinas faziam o mundo parecer gigante, sabe? (Estagiário Paulo).

As aulas de campo possibilitam estudar o espaço geográfico, suas transformações e a relação homem-natureza, possibilitando confrontar a teoria vista em sala de aula com a prática, além de ser uma metodologia de ensino instigante, constituindo-se como ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem (PAZ; LIBERTI, 2014).

Os estagiários Carlos e Lucas não destacaram um momento em específico, mas sim as possibilidades que o curso lhes ofereceu:

Eu poderia dizer que tudo aquilo que eu não aprendi de Geografia no ensino básico veio como descobertas empolgantes ao longo do curso. Em todas as áreas da ciência geográfica eu achei algo que me interessava em saber como forma de entender o mundo, de fazer conexões (Estagiário Carlos).

Dentro da Geografia encontrei várias possibilidades, a possibilidade de fazer parte de um curso em que eu pudesse estudar, pensar e discutir a sociedade e a natureza se concretizou, ter a possibilidade de ser um professor e um pesquisador no futuro, etc (Estagiário Lucas).

Este entusiasmo nos levou a pensar que a forma de passar os conhecimentos, considerando o seu conteúdo humano social, e as formas de mediação do conhecimento, levando a estudar, pensar e discutir sobre a sociedade e a natureza, como referem os estagiários Carlos e Lucas, os induz à docência. Neste sentido, esta indução é também a possibilidade proposta por Giroux (1997), com base em Gramsci (1989), de propiciar a formação do professor como *intelectual transformador*, que forma os estudantes, como *novos intelectuais transformadores*.

4.3.2.4 O impacto da pandemia: afastamento ou aproximação da docência em Geografia?

Os estagiários Carlos e Pedro destacaram o impacto da Pandemia e a falta de motivação provocadas neste período contingencial, levando-os a repensar e até mesmo afastá-los da futura docência e da área de Geografia. Assim se expressaram:

Bom, considerando a minha trajetória, acho inevitável colocar a pandemia da Covid-19 como o ponto mais marcante do curso para mim. Por vários dos motivos óbvios que todos sabemos, mas especialmente porque isso caracterizou um rompimento drástico de ritmos, de ideias, de rendimento, e de alcance pessoal [...] eu vinha engolindo o curso, eu trabalhava o dia todo e não faltava uma aula, era pai de pet, não tirava uma nota podre, e algumas pessoas que só estudavam mal entendiam como era possível eu desempenhar naquele nível. Eu no fundo até entendia, afinal eu estava voando, pela primeira vez na vida eu havia aberto as asas.

No começo de 2020 eu consegui uma orientadora maravilhosa que super topou me ajudar, eu precisava só fazer algumas matérias e o TCC. No ritmo que eu estava, tenho plena segurança para dizer que eu ia fazer tudo, ia passar em tudo e me formar lindamente naquele fim de ano. Mas nada disso rolou, não preciso dizer aqui como foi né essa relação covid-ufpr, aulas remotas, e etc. Tudo que fiz foi concluir o projeto de pesquisa além de uma ou outra disciplina porque era obrigado.

Juntando os anos de desgraça política com essa praga que eu não nomeio, mais dois anos de pandemia, mais o desmonte educacional, mais a violência institucional e tudo mais de ruim e podre que a gente tá tendo que viver, eu me afastei da Geografia de um jeito triste e incondicional. Eu não queria mesmo que acontecesse assim, mas aconteceu. Nos últimos 2 anos eu precisei me especializar mais na área que eu trabalho pois, por se tratar de tecnologia e mais especificamente da área de Qualidade de Software, eu preciso me desenvolver para me manter. Esse movimento vem quase que exclusivamente impulsionado pelo PSS na rede pública de educação. Essa sabotagem, esse sucateamento causado pelo PSS torna cada vez mais inviável eu sair do software para migrar definitivamente para a sala de aula (Estagiário Pedro).

Como provavelmente consta na narrativa de todos os colegas, o trágico ano de 2020 também moldou a minha trajetória: aí veio a pandemia. Foi um período bastante desorientador, apesar de estar em uma posição confortável de não precisar sair para trabalhar e ter tudo em casa. Acho que não é necessário falar da experiência de estar em isolamento e de bagunçar a rotina. A faculdade ficou em hiato até o início do regime de aulas remotas. Consegui avançar nas matérias que não fossem de estágio e nas de bacharelado, que eu já tinha planejado terminar antes. Preferi não me envolver com estágios da licenciatura justamente por valorizar uma experiência que fosse das condições normais do chão da escola, então fiquei aguardando a retomada (que demorou mais tempo e voltou em piores condições do que todos imaginavam). Por conta da pandemia, a minha empolgação com a licenciatura não se traduziu em atividades para além da sala de aula, como aconteceu no restante do curso. Não consegui me inserir em nenhuma atividade de pesquisa ou extensão na educação, nem em alguma mobilização política que visse sentido. Essa inércia afetou bastante minha motivação para continuar esse projeto de vida, questionando cada vez mais se eu teria capacidade de atuar na docência, quanto mais conseguir exercer o papel que me propus. Ainda não sei dizer. Neste momento estou no processo de reconstruir minha autoconfiança e resgatar as razões que me fizeram escolher esse caminho. A conjuntura de brutal desmonte da educação e da queda livre das condições de vida no país contribuiu muito para essa insegurança. É raro conversar com algum amigo ou colega que expresse qualquer otimismo sobre o futuro. Se a questão era conseguir ser um bom professor, agora é saber se eu consigo sobreviver minimamente fazendo isso (Estagiário Carlos).

Sem dúvida, o ano de 2020 ficará marcado negativamente, por vivenciarmos uma crise sanitária mundial, com grandes consequências no campo econômico e

em outras áreas da vida humana. Em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declarou Emergência Nacional de Saúde (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (BRASIL, 2020a). Nesse contexto, no dia 17 de março de 2020, foi publicado, no Diário Oficial da União, por meio da portaria nº 343, a suspensão das aulas presenciais por um período de 30 dias ou enquanto durasse a pandemia.

Na mesma data, a UFPR suspendeu os calendários acadêmicos dos cursos de graduação, de pós-graduação e de educação profissional e tecnológica (UFPR, 2020a). E em 23 de junho de 2020 a UFPR retoma as atividades do calendário acadêmico de 2020, na modalidade remota (UFPR, 2020b).

Desta forma, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que consiste na realização de atividades pedagógicas síncronas e assíncronas totalmente remotas (UFPR, 2020c). Com tal mudança, alunos e professores tiveram que adaptar e modificar suas rotinas, transformando suas residências em locais de estudo e de atividades profissionais.

A pesquisa realizada por Hegeto e Lopes (2021) sobre os desafios do estágio supervisionado em tempos de Pandemia, revelou as dificuldades de acesso e de permanência nas aulas do curso de Pedagogia da UFPR e na realização do Estágio Supervisionado de forma remota. O estudante trabalhador precisou se desdobrar para atender às novas exigências e as atribuições inerentes ao trabalho e estudo remoto, fato esse que em muitos casos, como os relatados pelos estudantes/estagiários, gerou desmotivação em relação ao prosseguimento dos estudos e a futura docência.

Os estudantes referiram-se a um hiato, no período pandêmico, no qual se sentiram sem ânimo para as atividades e projetos que os havia entusiasmado. Referiram-se ao momento político no qual se sentiram desnorteados, em uma fase em que o desgoverno presente, mostrava um contexto de mudanças, mas também de riscos de vida, que mudou as perspectivas dos estudantes.

Na universidade as atividades foram retomadas, na forma remota ou *online*, e não pararam para boa parte dos estudantes. Após este período, em fase de pós-pandemia, que ainda inspira cuidados, os estudantes vêm buscando se recompor e reaver seus projetos. O estagiário Pedro, preocupa-se muito com seu caminho profissional e de subsistência, e declara: “Nos últimos 2 anos eu precisei me especializar mais na área que eu trabalho pois, por se tratar de tecnologia e

mais especificamente da área de Qualidade de Software, eu preciso me desenvolver para me manter”. Já o Estagiário Carlos, faz um reconhecimento sobre sua possibilidade de se recompor: “[...] estou no processo de reconstruir minha autoconfiança e resgatar as razões que me fizeram escolher esse caminho.”

Outro fato destacado pelo Estagiário Pedro refere-se aos professores contratados pelo regime PSS, admissão temporária regida pela Lei Complementar nº 108, de 2005. Trata-se de uma contratação precária, que impede o professor de criar vínculos com a comunidade e de ter uma carreira.

Entre os anos de 2006 e 2020, a classificação dos professores temporários, para eventual contratação, era realizada mediante análise de títulos e experiências profissionais. No ano de 2021, foi incluída a prova escrita e para o ano letivo de 2023, a prova didática, mediante apresentação de plano de aula e postagem de vídeo aula (edital nº30/2022), deixando de ser um processo simplificado, assemelha-se desta forma a um concurso, porém sem plano de carreira e estabilidade funcional.

Segundo dados disponibilizados pelo portal “SEED em números”, referente ao mês de Outubro de 2022, a rede estadual do Paraná conta com 63.574 professores em exercício, e destes 24.893 (39,15%) possuem vínculo temporário, contratados via PSS. O número expressivo de professores PSS deve-se à ausência de concursos públicos, tendo o mais recente ocorrido em 2013.

4.3.2.5 O retorno à ideia de tornar-se professor de Geografia: autorreflexão sobre aquisições e novas experiências formativas

O momento atual, pós eleições de 2022, parece ser um tempo de retorno à ideia de se tornar professor na área de Geografia, considerando os desafios ainda postos a quem passou por um processo de pandemia, e de desgoverno político. Este novo momento, no entanto, parece acender outra vez ‘uma luz no fundo do túnel’, para a busca de novos rumos para a educação na escola básica e na universidade, considerando as possibilidades de uma nova proposta de governo no país.

Foi solicitado aos estudantes/estagiários que falassem sobre suas expectativas em relação à realização do estágio de docência em Geografia, e após os relatos positivos com relação à nova experiência, alguns aspectos surgiram como

a insegurança ao realizar algo novo, baixas expectativas baseadas em experiências anteriores e ao considerar a conjuntura política e econômica vivenciada.

Os estagiários Maria, Ana e Paulo, destacaram a insegurança em realizar algo novo e ao buscar atingir suas expectativas, bem como executar o que foi planejado, mas demonstraram estar motivados para experiências nesta etapa da formação:

Assim, parto para minhas experiências no estágio no EM, e estou desempenhando o estágio na escola há duas semanas. Turno noturno, colégio estadual na região metropolitana de Curitiba. Nesses encontros percebi como o papel do professor meramente como “transmissor” de conteúdos desprendidos da realidade é bastante tentadora. Diante de turmas pouco interessadas, mais simples é apenas cumprir o conteúdo programado do que estimular o desenvolvimento individual dos estudantes. Nas próximas semanas terei mais contatos com as turmas e creio que essas experiências de regência poderão em muito exemplificar as dificuldades de “dominar” a turma e de expor conteúdo relevante (Estagiária Maria).

Creio que será incrível, como você mesma mencionou a respeito da dificuldade no domínio de sala de aula no começo de carreira, tenho o mesmo medo, por isso vou tentar explorar ao máximo, observar, pedir conselhos, sabe? Sei que as realidades se alteram dependendo de onde estivermos, mas vai ser diferente este nosso contato. Espero sentir a vivência da escola, aprender com o professor e de certa forma, tentar contribuir para ele também, ninguém no mundo é tão vazio que não possa ensinar algo a outro (Estagiário Paulo).

Agora as minhas expectativas para ir realizar o estágio na escola? são as melhores possíveis, confesso que estou um pouco nervosa, afinal as experiências que eu obtive sendo professora foi junto com amigos e todas elas foram para crianças, meu medo é chegar lá sozinha e não conseguir explicar o planejado, ou de não conseguir ajudar de fato a professora que vou acompanhar ou até mesmo os alunos estarem cansados demais para prestar atenção em mim, afinal eu escolhi realizar este estágio em um EJA. Esta escolha veio pois em momento nenhum tive contato sobre como seria ser professora para jovens e adultos, nenhuma disciplina ou até mesmo uma discussão, e como uma forma de me preparar, se acaso um dia eu puder assumir uma turma de EJA (Estagiária Ana).

A estagiária Ana, destacou o receio em planejar aulas que consigam atender às especificidades da EJA, reconhecendo o aluno como jovem e adulto trabalhador, que necessita de práticas próprias e distintas das realizadas com alunos no ensino regular. Neste caso, a modalidade de ensino da EJA, torna-se um tema de discussão e debate, necessário aos estudantes e estagiários(as) das licenciaturas, pois no âmbito da escola pública principalmente, esta contextualização sobre os estudantes precisa adquirir visibilidade nos vários níveis da escola básica e outras modalidades do ensino fundamental.

Esta questão pode ser constatada no relato do Estagiário Pedro, que também pretende estagiar na EJA, e que porém apresenta uma expectativa que não é das melhores, diante da conjuntura política e econômica, como explicita:

Se tudo der certo, eu vou estagiar na modalidade EJA e, com tudo isso de bizarro que tá acontecendo no país, eu não tenho expectativas romantizadas de encontrar adultos dentro de uma escola interessados na educação, nem mesmo o professor ou professora. Os tempos não são bons, está difícil pra grande maioria da população, a gente não tem um minuto de sossego.

Eu sinceramente espero apenas poder acompanhar as aulas que preciso acompanhar, falar com a professora sobre aquilo que preciso falar, e lecionar as aulas que preciso lecionar. Se tudo isso se viabilizar e funcionar, pra mim já tá mais que ótimo. Não dá para exigir quase nada além disso, o que vier de bom a partir daí já seria sensacional (Estagiário Pedro).

A ideia de estagiar somente para acompanhar “o estritamente necessário”, não parece responder às questões do ensino na escola básica. A necessidade é de ir além, recorrer à pesquisa e às mediações entre o conhecimento da docência na área e os estudantes, na busca de compreensões sobre a licenciatura de Geografia. Nesta mesma perspectiva o Estagiário Lucas, relata a insegurança como a carreira após concluir o curso, bem como a expectativa de que o Estágio lhe possibilite colocar em prática o que aprendeu durante o curso de Geografia:

Chegando no fim do curso algumas preocupações aparecem: será mesmo que vou conseguir ser um bom professor? Será mesmo que vou conseguir ser um pesquisador? E essa insegurança surge pela noção mais aproximada do mundo concreto, ou seja, de entender que a dimensão do trabalho está condicionada ao mercado dentro de uma sociedade capitalista. Quanto terei que trabalhar? E quanto vou ganhar por isso? Terei que sacrificar o que eu acredito ser o melhor método de pesquisa e ensino para me encaixar no mercado? Se eu seguir carreira acadêmica terá concurso na minha área? As condições de trabalho de um professor do ensino básico não tem lá boas projeções para o futuro. Mas na dimensão subjetiva isso pesa também, realmente não sei se sou capaz de “saber fazer”, sempre fiquei confortável no saber sobre, mas agora o mundo exige de mim o saber fazer, é nesse sentido que espero que o estágio me ajude, em treinar o “saber fazer” necessário para ser um professor (Estagiário Lucas).

O Estagiário Carlos, também demonstra insegurança com o futuro profissional, mas destaca a possibilidade de que o estágio o motive para seguir com o desejo de ser docente da área de Geografia, e traduz este entendimento:

Acho que esta etapa final da graduação está servindo para entender mais concretamente as condições do trabalho docente e da escola, bem como discutir potenciais de fazer diferente. Apesar do semestre encurtado, acredito que esse estágio de prática possa dar melhores dimensões do que é lecionar no ensino fundamental. Além disso, permitir o exercício das

concepções de ensino de geografia que venho construindo no último ano, como foi na disciplina de estágio do ensino médio, também com o professor *João*. As reflexões que ele trouxe sobre ensino de geografia têm preenchido essa lacuna do nosso currículo. Espero que essa experiência sirva de motivação para perceber que é uma carreira possível, compreendendo também a temporalidade do meu processo de aprendizado e formação (Estagiário Carlos).

O Estagiário Antônio, apontou que, por não possuir o desejo de ser professor, não tem grandes expectativas com o estágio, porém ao realizar atividades de docência em outras disciplinas, as compreende como momentos positivos no curso.

Por não possuir muito interesse na licenciatura, eu a realizei com pouco interesse, indo para as aulas mais pra evitar ser reprovado por falta do que por interesse, até porque todas me soavam iguais. Continuei o curso durante a pandemia até como uma forma de me manter ocupado e porque faltavam somente três matérias para terminá-lo. Apesar do pouco interesse, o estágio realizado na disciplina em Processos Interativos e a realização do TCC foram momentos que me agradaram. Com relação ao estágio do Ensino Médio, não sei quais são as expectativas ao certo, uma vez que possuo quase nenhuma experiência em sala de aula (Estagiário Antônio).

O Estagiário Francisco, motivado por sua experiência com o estágio do ensino fundamental, não possui grandes expectativas em relação ao estágio no ensino médio, mesmo assim espera ter um bom relacionamento com os estudantes.

Espero uma experiência um pouco semelhante com a que tive em estágios anteriores, nos quais acompanhei turmas de 9º ano e, nelas, pude perceber o comportamento típico de adolescentes, isto é, alunos com pouco interesse na aula e ocupando seu tempo com outras atividades, como tarefas de outras disciplinas ou desenhos na carteira; outros dormindo ou ouvindo música com fones escondidos. Mas, também, espero boa interação dos alunos comigo, já que eles gostam, aparentemente, dos estagiários (Estagiário Francisco).

Durante a realização da disciplina, no momento da busca dos campos de estágio, os estudantes/estagiários demonstravam expectativas ante a receptividade que encontrariam na escola, tanto com relação aos professores supervisores quanto com os alunos da escola. Este receio de não aprovação pelos estudantes, ou professores, parece um traço de significativa importância para os estagiários, o que leva a pensar na necessidade de maior interlocução, reflexões e análises conjuntas durante o percurso das atividades planejadas para os Estágios. Na maioria dos casos, a receptividade foi positiva, o que possibilitou maior ânimo e interesse para a realização do estágio, focalizando a docência.

Conforme destaca Abrahão (2004, p. 202), “a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito

se desvela, para si, e se revela para os demais”. Na escrita dos memoriais de formação os estudantes/estagiários ao narrarem algumas de suas experiências, desvelaram memórias agradáveis ou incômodas, encontros e desencontros, ampliando nossa visão através de seus olhares. A partir da *escrita de si*, realizada pelos estudantes de Geografia ensinada nos memoriais, percebemos aspectos de sua vida pessoal e profissional, e as relações que constituem nas práticas de formação, os diferentes momentos de suas vivências.

Na roda de conversa realizada com os participantes da pesquisa, buscando compartilhar a experiência da escrita dos memoriais narrativos, de uma maneira geral, os estudantes/estagiários apreciaram a possibilidade de rememorar sua trajetória de vida e formação, e revelaram conseguir atribuir sentidos a fatos que os levaram até onde estão neste momento, levando a reconhecer e construir sua identidade profissional. Neste sentido, a socialização de narrativas (auto)biográficas no interior da licenciatura em Geografia possibilita refletir sobre a docência em Geografia devido ao seu caráter auto e heteroformativo (MENEZES; COSTELLA, 2021).

Souza (2004) destaca a importância de considerar as singularidades de cada história de vida, expressas nos textos narrativos reveladas pelos sujeitos. A partir da metodologia de análise interpretativa-compreensiva das fontes, foi possível identificar que apesar da singularidade e individualidade, os estudantes/estagiários apresentaram aspectos que permitiram compreendê-los como um grupo e a chegar a elementos comuns que caracterizam suas trajetórias.

A partir da análise interpretativa-compreensiva de alguns excertos dos memoriais, buscamos apreender experiências significativas do itinerário escolar e suas implicações com a formação, autoformação e heteroformação. No próximo item, passamos a analisar os Diários narrativos produzidos durante a realização do estágio em escolas públicas estaduais e federais do Paraná.

4.3.3 Diários narrativos do Estágio dos estudantes de Prática de Docência e Estágio supervisionado em Geografia

Destacamos a possibilidade de trabalhar com os Diários narrativos nos processos de formação inicial de professores, como possibilidade de conhecimento

de si e do outro, e suas itinerâncias formativas, tendo em vista potencializar suas experiências, e sua releitura permite uma reflexão sobre a prática.

Neste sentido, Zabalza (2006) destaca a utilização dos diários para os processos de aprendizagens, ao racionalizar a experiência, possibilitando a quem o escreve situar-se como observador de si próprio, para refletir e analisar suas ações. Sua posterior leitura, permite um distanciamento das atitudes, posturas e escolhas, levando a transformações na prática docente, para efetivação das aquisições necessárias à docência (*práxis*).

Portugal (2015, p. 68) destaca o papel das narrativas, presentes em memoriais, diários e portfólios, que podem ser “concebidas como importantes fontes de investigação sobre a Geografia Escolar, sobre a formação acadêmica docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses dois relevantes espaços e tempos formativos – a escola e a universidade”.

Os estágios foram realizados em Curitiba e municípios da região metropolitana, com turmas de ensino fundamental e médio (de acordo com a disciplina ministrada), conforme se verifica no quadro 8. As escolhas pelas instituições de ensino foram realizadas pelos estudantes/estagiários utilizando como critérios, a proximidade da casa e/ou do trabalho, do local de Estágio.

QUADRO 8 - Locais de realização do estágio supervisionado em Geografia

Discente de Estágio	Disciplina realizada	Turmas que realizou observação	Turmas que realizou regência	Município de realização do Estágio
Estagiário Antônio	Prática de Docência em Geografia Ensino Médio	Não realizou	Não realizou	Curitiba
Estagiária Maria	Prática de Docência em Geografia Ensino Médio	1º, 2º e 3º ano	3º ano	Campo Magro
Estagiário Francisco	Prática de Docência em Geografia Ensino Médio	2º ano	2º ano	Curitiba
Estagiária Ana	Prática de Docência em Geografia Ensino Fundamental	EJA fase II	EJA fase II	Colombo
Estagiário Carlos	Prática de Docência em Geografia Ensino Fundamental	6º e 9º ano	6º ano	Curitiba
Estagiário Paulo	Prática de Docência em Geografia Ensino Fundamental	8º ano	8º ano	Curitiba

Estagiário Pedro	Prática de Docência em Geografia Ensino Fundamental	EJA fase II e EJA ensino médio	EJA fase II e EJA ensino médio	Curitiba
Estagiário Lucas	Prática de Docência em Geografia Ensino Fundamental	7º ano	7º ano	Curitiba

Fonte: Sistematização da autora a partir dos Diários narrativos (2022).

Em seus diários, os estudantes/estagiários relataram as primeiras impressões em relação à recepção dada pelo professor supervisor, percepções sobre as aulas observadas e reflexões sobre sua atuação docente, bem como uma análise sobre as contribuições do estágio em sua formação.

4.3.3.1 As experiências dos estudantes com os professores supervisores

No Diário narrativo, os estudantes externaram em suas narrativas, as opiniões sobre a receptividade do/a professor supervisor/a de estágio. A Estagiária Maria, destacou o pouco valor que percebeu neste contato:

Meu primeiro contato com o professor, foi na sala dos professores, alguns minutos antes de entrar em sala. E nessa primeira conversa ele me passou suas orientações. As quais consistiam em afirmar que o estágio é pouco proveitoso e que meu papel ali era “observar”, segundo a experiência dele em seu período de estágio obrigatório o ideal seria que eu levasse meu notebook ou “coisas” que tivesse que fazer para “aproveitar” o tempo (Estagiária Maria).

Diante do relato da estagiária, percebeu-se a visão do estágio como um momento burocrático, que não possibilita reflexão sobre a atividade docente. Percebeu-se que o professor supervisor num primeiro momento significativo, da apresentação e orientações para o estágio, parecia não compreender a dimensão de seu papel e/ou de suas atribuições.

Gatti (2014, p. 40) alerta sobre a realidade de muitos estágios têm demonstrado, que “[...] os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático [...]”.

A atuação do professor supervisor demanda constante revisão e fortalecimento, para melhor atender aos reais propósitos do estágio supervisionado. Ao se perceber que o professor supervisor não compreende a dimensão do seu papel para a formação da docência nos estudantes de Geografia, esta atuação

precisa ser revista e fortalecida, sob pena de não atender aos reais propósitos no período de Estágio, e desenvolver este processo sem priorizar a docência nesta área, e assim planejar atividades para o conhecimento e motivação dos estagiários sobre sua área de formação, no contexto do estágio supervisionado.

Na experiência dos estagiários Ana e Carlos, as percepções foram mais positivas com os professores supervisores, que se mostraram receptivos e se dispuseram a partilhar suas experiências com os estagiários, como relataram:

Cheguei na escola às 18:10 ansiosa e nervosa, tudo isso porque passei a semana toda pensando em como seria o estágio, se o professor iria me receber bem, se os alunos se sentiriam confortáveis comigo e até mesmo qual a idade deles. A recepção por toda a equipe pedagógica foi extremamente receptiva como o próprio professor, ele se mostrou muito feliz por estar acompanhando ele (Estagiária Ana).

Sendo meu segundo estágio naquele colégio, algumas das inseguranças que eu tinha foram minimizadas. Saber com quem falar, conhecer os procedimentos burocráticos, entender melhor a dinâmica de funcionamento da escola, a dinâmica de trabalho dos professores, o perfil dos alunos, etc. Tudo isso contribuiu para dar confiança no que eu estava fazendo ali. A sensação inicial é de ser um intruso na escola, de não saber legitimar minha inserção naquele meio, que poderia parecer algo como investigar o trabalho daqueles professores e funcionários. Mesmo considerando a boa recepção da maioria deles (tirando talvez a direção, que é um pouco áspera), esse foi um receio meu recorrente. A partir do momento em que sua presença ali é reconhecida e que você encontra um ritmo para atuar, o estágio fica gradualmente mais tranquilo. A maioria das pessoas com quem conversei durante o estágio, incluindo a supervisora, demonstrou gostar de receber estagiários e de ter essa troca com a universidade (Estagiário Carlos).

Percebeu-se nas narrativas dos estudantes/estagiários, a ansiedade e preocupação com relação à sua aceitação naquele contexto, e a contrapartida de quem vai acompanhar esta inserção. Percebeu-se que há uma carga emocional e de sensibilidade neste momento, e constata-se que a atitude dos supervisores e professores são preponderantes para a indução do estagiário à sua descoberta de si nas suas aprendizagens sobre *ser professor*.

Durante as observações em aula, os estagiários Ana e Carlos destacaram a tentativa das professoras supervisoras, em relacionar o assunto trabalhado com elementos do cotidiano dos alunos, buscando conhecê-los em seu contexto, para aproximá-los do conteúdo a ser ensinado:

Ao entrar na sala tive minha primeira surpresa, os alunos que eu acreditava serem mais velhos, na realidade em sua maioria eram mais novos tendo uma faixa de idade entre os 20 a 30 anos, tendo em vista que eu tinha uma ideia de que um EJA deveria ter pessoas mais velhas, ainda mais em um

que o objetivo era completar o fundamental II. A aula foi muito dinâmica, o professor sempre dando exemplos fáceis de serem compreendidos pelos alunos, que por sua vez eram participativos, mostravam interesse no tema e em participar da atividade proposta. Durante o período observado vi que estar em um EJA requer paciência e entender a realidade do aluno, que está ali para conseguir um futuro melhor (Estagiária Ana).

Durante a explicação, também interessante a interação promovida, procurando relacionar a litosfera com elementos familiares aos alunos, como metais minerados, solo para a agricultura e o petróleo. Aí se estabelece uma ponte entre o conhecimento de senso comum dos alunos com o conhecimento geográfico, da relação entre sociedade e o uso de recursos naturais (Estagiário Carlos).

Diferentemente dos exemplos das experiências relatadas, a Estagiária Maria observou que a metodologia adotada nas aulas acaba por não permitir o raciocínio geográfico dos estudantes. A Estagiária Maria, a partir de suas percepções explica a sua percepção com relação ao conhecimento que precisaria ser adquirido:

O desinteresse dos alunos é notável. O professor de Geografia não se ocupa muito em demonstrar a relevância do conteúdo ou de “convencê-los” do porquê estudar esses assuntos. [...] Um exemplo do que estou tentando exprimir foram as aulas sobre latitudes e longitudes. Sem a menor menção a aplicabilidade do tema, o professor mostrou como ler a notação cartográfica e como encontrá-la no mapa. Com um exercício bastante basilar, que para um sexto ano seria ideal, e que foi apenas repassado ao primeiro ano (Estagiária Maria).

Kaercher (2015) destaca que o professor raramente fala o motivo de se estar estudando o que se está se estudando, se faz necessário que o aluno entenda os sentidos dos conteúdos escolares e como eles estão presentes em seu cotidiano. É papel do professor relacionar as informações e problematizar o que se fala em aula.

4.3.3.2 A importância do momento do planejamento: segurança e visibilidade do processo a ser desenvolvido

O Estagiário Lucas frisou as contribuições da professora supervisora e do professor orientador, no momento do planejamento de sua regência, dando-lhe segurança diante da nova experiência, como relata:

Sobre o processo de planejamento, tanto a professora supervisora quanto o professor orientador do estágio me deram tranquilidade e segurança. A professora me contou como foi seu estágio e disse que sua regência acabou durando apenas 15 minutos; deu a dica de que é melhor sobrar atividades e temas ao planejar a aula do que faltar. Já o professor orientador, me ajudou na ideia de atividades e deu tranquilidade sobre como eu estava estruturando o tema até então (Estagiário Lucas).

Como a professora orientadora de estágio destacou, é fundamental o planejamento de atividades que consigam atender à totalidade do horário da aula. Outra alternativa é sempre ter um “plano B”, caso alguma proposta não possa ser realizada, devido ao contexto da sala de aula. Neste sentido, o Estagiário Francisco destacou a contribuição do professor supervisor, para que pudesse concluir a aula dentro do horário previsto:

Me senti muito confortável ministrando a aula, embora tenha terminado antes do esperado, mas, graças ao professor supervisor, foi possível finalizar a aula no horário devido. Sendo assim, considero de grande valia a experiência de estágio e sobretudo a de regência para minha formação acadêmica e profissional (Estagiário Francisco).

A experiência da regência e as aquisições para planejar e desenvolver uma aula, demandam conhecimentos didático-pedagógicos, e a disposição da pesquisa e do compartilhamento com o supervisor de estágio. O domínio de conhecimentos do tema a ser tratado na aula, e de que forma levar os alunos à busca do conhecimento sobre a noção em discussão, diz respeito à constituição da identidade profissional da docência em Geografia.

No que se refere à experiência com a regência em sala de aula, a Estagiária Maria destacou que não lhe foi possibilitado planejar uma aula e executá-la, e sim, em diferentes ocasiões, auxiliar os alunos na realização de atividades, sem a supervisão do professor supervisor de estágio. Assim descreveu:

No dia 5 de abril, houve a falta de uma professora, e como a professora de Química já estava de licença, eram duas faltas. O diretor sugeriu que eu assumisse uma aula, para que pudessem no mínimo fechar quatro aulas em cada turma. Foi por isso que assumi uma aula no terceiro ano. O professor me passou os exercícios que deveriam ser passados. Como isso se deu pela falta de professores, eu fiquei sozinha em sala com os alunos, sem supervisão. Como nas terças o segundo ano tem duas aulas seguidas, pude ler o capítulo do livro do terceiro ano, para ao menos poder auxiliar os alunos a encontrarem as respostas. Foi por isso que decidi que poderia exercitar a leitura cartográfica dos alunos. Iniciei a aula me reapresentando, ninguém lembrava meu nome, naturalmente, disse quem eu era e o que estava fazendo ali. Quando os alunos estavam com os livros passei com eles pelo capítulo. O tema é globalização e no capítulo havia vários mapas em projeção azimutal, e ao ler esses mapas com os alunos percebi que não apenas por ser um mapa azimutal, mas os alunos têm dificuldade de acompanhar na imaginação a posição dos países no mundo. Ao indicar os exercícios a serem feitos, algumas alunas me afirmaram que já haviam feito. [...] Nessa “saia justa” de supostamente não ter o que passar com os alunos, resolvi fazer um exercício que tinha texto, mas que eu não tinha lido anteriormente. Então, na coragem lemos juntos e discutimos o exercício. A minha relação com os

alunos foi muito boa. Auxiliei em algumas atividades, e comentei algumas coisas soltas com alguns alunos que sentavam mais próximos (Estagiária Maria).

O planejamento de ensino tem como objetivo nortear e organizar o trabalho docente, sendo essencial para atingir os objetivos previstos. Assim, o ato de planejar se constitui numa possibilidade de reflexão contínua do trabalho docente.

De acordo com Libâneo (1994, p.34), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

O planejamento precisa ser construído considerando a realidade na qual será aplicado e os possíveis obstáculos que a própria realidade pode ocasionar, fazendo com que o professor o adeque às novas situações, o que de certa forma pode ser observado do relato da estudante/estagiária.

A Estagiária Maria destacou a necessidade de assumir aulas, devido a faltas de professores motivadas por licenças médicas. Neste sentido, o Estagiário Carlos, reflete sobre as condições de trabalho impostas aos profissionais da educação:

Gostaria de destacar como foi comum observar ao longo dos estágios, professores e outros funcionários trabalhando com problemas de saúde, para evitar faltas. Desde problemas na garganta, dores no corpo, doenças crônicas, até crises de ansiedade e outras questões psicológicas (comuns em alunos também). Para a política de educação atual, é melhor que os professores trabalhem doentes até a exaustão, do que ameacem algum desvio de produtividade como afastamentos ou licenças. São as mais cruas relações de trabalho capitalista, sendo impostas à escola pública, muito injustas e descoladas da dinâmica real da educação (Estagiário Carlos).

Gouvêa (2016) considera que os altos níveis de estresse devido a turmas superlotadas, excesso de aulas, uso intenso da voz, das mãos e excesso de horas em pé, resultam no aumento de casos de afastamento do trabalho para tratamento de saúde. No entanto, em vez de buscar uma solução para o problema, a administração pública aplica medidas que pioram ainda mais a situação, como é o caso da premiação dada à assiduidade, o que incentiva os professores, mesmo doentes, a ir ao trabalho para não sofrer prejuízos financeiros e no caso da rede estadual do Paraná, prejuízos no momento da distribuição de aulas¹².

¹² Entre os anos de 2017 e 2018, o governo do estado do Paraná passou a incluir atestados médicos e outras licenças legais entre os critérios que são pontuados de forma negativa para realizar a distribuição de aulas extraordinárias. Com a decisão, os profissionais têm sido obrigados a negligenciar os cuidados com a própria saúde para não serem prejudicados (APP, 2019).

O Estagiário Lucas, destacou as dificuldades em realizar o planejamento de aula para suas regências e assim buscou refletir sobre o árduo trabalho realizado diariamente por professores da educação básica, que por vezes tem sido invisibilizado. O estudante elaborou uma proposição quanto ao planejamento:

Sobre o planejamento de aula, duas principais considerações a se fazer: 1) a importância do saber teórico e 2) o tempo que a atividade demandou. Para planejar as aulas, precisa-se delimitar os objetivos de aprendizagem e, a partir disso, saber estruturar a aula pensando no método de ensino, na forma de avaliação e na importância do conteúdo. [...] No entanto, essa formação teórica ainda precisa ser constantemente lapidada, pois sinto que tenho uma noção geral, mas não o suficiente para se fazer isso com clareza e segurança e isso eu percebi com a prática do estágio. Tal noção teórica mais ou menos insegura, culminou em um trabalho bastante demorado para realizar o planejamento das aulas em que fiz a regência e, isso se torna um problema quando se pensa na condição de trabalho de um professor que precisa fazer essa tarefa todos os dias em muitas aulas semanais (Estagiário Lucas).

O Estagiário Lucas, tocou em uma questão fundamental a ser sedimentada na disciplina de Estágio, a qual se refere à importância do conhecimento teórico e a organização dos temas ou conteúdos em objetivos de ensino. Para alguns autores como Sacristán (1998), Vygotsky (1993) e Shulman (2014), há também a destreza que o professor adquire, e que estes autores delegam às mediações que precisam ser estabelecidas entre o conhecimento e os estudantes. Para Shulman (2014), os professores desenvolvem uma expertise com relação às formas de ensinar, que se refere aos conteúdos curriculares das áreas de atuação, aos níveis em que os estudantes se encontram, suas dificuldades, necessidades e interesses com relação aos conhecimentos a serem adquiridos.

Cabe ao professor, portanto, o domínio do processo de ensino para desenvolver atividades de mediação. Com relação à mediação, Vygotsky (1993) referiu-se à mediação para a apreensão de conceitos, da linguagem e conhecimentos do mundo adulto; por isso mesmo, os adultos, podem auxiliar nas aquisições desses conhecimentos.

A possibilidade da aquisição de conhecimentos na escola, foi bastante valorizada por Vygotsky (1993), que considerava que o conhecimento escolar, ao interferir de forma organizada e sábia nos processos de aprendizagem dos estudantes, constituía um fator de desenvolvimento dos alunos. Para que a criança possa chegar ao conhecimento, em seus conceitos, definiu fases a serem consideradas, sendo a primeira, a zona de conhecimento proximal, de proximidade

ao conhecimento de cada noção e conteúdo. Nesta fase, a interferência dos adultos, professores ou colegas com maior domínio de forma adequada, é importante para o entendimento da criança na aquisição das noções ou conteúdos da aprendizagem ou outros. A zona de desenvolvimento real, consiste no momento da aquisição da noção de aprendizagem propriamente dita. A mediação pode assim, ser realizada pelos professores, e nas diversas fases da vida o docente torna-se sempre um colaborador das aquisições do ensino e formação dos estudantes, o que pressupõe que sua formação e desenvolvimento profissional para essa função precípua, torna-se fundamental para si mesmo e para os estudantes aos quais ministra suas aulas.

Para Sacristán (1998), os professores ao receber as novas propostas curriculares oficiais, na maioria das vezes, a partir de suas trajetórias, conhecimentos teóricos e práticos, e mesmo das formas como percebem que os estudantes apreendem as noções de uma dada área de ensino, procuram moldar os conhecimentos para ensinar. Desta forma, cabe aos professores de Estágio Supervisionado e Prática de docência, trazer estas possibilidades e buscar que nas práticas destas disciplinas, os estudantes possam vivenciar verdadeiros laboratórios de ensino, e momentos de análise das noções a serem apreendidas, o que de fato propiciará uma imersão na realidade sobre a atividade da docência nestas disciplinas.

É interessante o que destacou o Estagiário Pedro, sobre a conversa que teve com a professora supervisora sobre as particularidades da EJA, bem como as dificuldades que os alunos têm enfrentado diante das mudanças impostas pelo governo estadual, que podemos detectar em seu relato:

Nenhuma aluna compareceu e então eu e a professora passamos os dois primeiros tempos conversando sobre *educação*. Foi bem produtivo no sentido de conseguir extrair um pouco do sentimento da professora e suas impressões sobre como anda o sistema educacional. Ela comentou sobre a mudança estrutural que aconteceu no sistema EJA onde as diretrizes vigentes afastaram, e muito, os alunos da escola. Antes, com o “individual”, os estudantes conseguiam montar suas próprias grades de aulas de acordo com suas necessidades e disponibilidades. Agora que isso mudou, os alunos se viram com menos condições de voltar à escola, pois precisam se encaixar em horários e rotinas que, por muitas vezes, eles não possuem essa disponibilidade. Conversamos também sobre o desmonte da educação pública, sobre a gestão estadual e federal das políticas educacionais, enfim... só fiasco (Estagiário Pedro).

Fizemos anteriormente o alerta para que os estudantes possam ter uma

contextualização sobre as modalidades em que a escola básica oferta seu atendimento. A EJA individual foi organizada para atender a estudantes trabalhadores que, comprovadamente, não têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, devido às condições de horários alternados de trabalho. A partir do ano letivo de 2020, a EJA passou a ofertar turmas em blocos semestrais e sem atendimento individual. Segundo a APP Sindicato, tal medida reduziu as turmas, afastando muitos estudantes, por não respeitar a diversidade do público da EJA (APP, 2020).

O que nos pareceu importante foi a oportunidade que o aluno se refere, na qual pode conversar com a professora sobre Educação. Estas são relações genuínas, decorrentes de situações reais das escolas e dos cursos ofertados. Estas relações são formativas, e precisam ser também previstas no estágio supervisionado.

4.3.3.3 A experiência da Regência: a sala de aula, descobertas pedagógicas e criatividade

Os estagiários Francisco, Ana, Paulo e Pedro, relataram uma experiência positiva com a regência que desenvolveram, destacando a participação dos alunos, no desenvolvimento da aula, assim relatada:

Primeiramente, comparo esta experiência com as anteriores no ensino fundamental, nas turmas de alunos de 11 a 13 anos, estes interagiam muito mais comigo do que os alunos do médio, enquanto eu apenas observava a aula. Contudo, na minha regência que foi sobre Migrações, todos os alunos da turma respondiam às minhas perguntas, questionavam, prestavam atenção e alguns faziam comentários construtivos (Estagiário Francisco).

Este foi o dia da minha tão esperada regência. O dia começou ao ter que carregar pela cidade, o material que utilizaria para a minha aula; afinal não iria dar tempo de sair do estágio, passar em casa e ir para a escola. Mesmo com este desafio eu estava empolgada e muito animada, ao chegar na escola aproveitei as 3h de hora atividade para ler um pouco mais sobre meu tema e estruturar a aula em minha cabeça, pois meu maior medo era falar rápido demais e acabar acabando antes das 2h previstas. O tema escolhido pelo professor para ser abordado foi: a dinâmica interna da Terra, para a aula preparei slides e vídeos do Youtube que abordassem sobre a formação de placas, vulcões e terremotos, levei amostras de rochas e uma maquete em 3D feita de isopor sobre as camadas da Terra. A aula foi um sucesso, os alunos fizeram diversas perguntas, participaram da atividade proposta e me elogiaram, eu consegui falar sem me enrolar e consegui dar conta do tempo (Estagiária Ana).

Estar em uma escola, sem clichês, é mágico. Poder ser regente de uma

aula é como ter aquele frio na barriga durante um passeio em montanha-russa. É como um vício também, como se você quisesse despertar certa curiosidade mais e mais. Em uma de minhas regências falei sobre imigração e suas diversas problemáticas, foi lindo ver as vozes soando e diferentes perspectivas se abrindo, alguns viam o lado do sujeito que migra, haviam comparações, destinos com predileções, destinos que nem foram suscitados, nisso tudo me senti como um chefe de orquestra, foi incrível professor, despertar o conflito (Estagiário Paulo).

Eu já havia combinado previamente com a professora que as aulas seriam dentro do componente de cartografia, para não gerar nenhum tipo de impacto em seu planejamento semestral de aulas. Passei um texto no quadro sobre os Elementos do Mapa, e a partir daí fizemos uma atividade com um mapa que não continha os elementos, para então os alunos poderem inserir esses elementos para uma melhor compreensão do mapa. A ideia era pegar o mapa da Região Metropolitana de Curitiba para inserir um título, uma legenda, a escala e a orientação. No início da aula eu havia feito provocações sobre como a falta desses elementos poderia causar confusão e uma incompletude nas informações. Após essa parte, foi muito mais fácil orientá-los em como e por que utilizar aqueles elementos. [...] A aula foi bem produtiva, os alunos gostaram da atividade e cada um, saiu com um mapa único que se aplicava à sua rotina pessoal, pois os mapas eram preenchidos com regiões que eram do interesse de cada um, afim de produzir um material que tivesse algum significado para eles fora da aula de Geografia (Estagiário Pedro).

Meu tema, sugerido pela professora para dar continuidade ao planejamento, foi sobre os povos e terras indígenas na região Norte do Brasil. Para planejar essa aula, pesquisei alguns planos de aula prontos na internet para ter um norte. Identifiquei que, para os alunos compreenderem a importância dos povos indígenas a partir de um olhar geográfico, seria interessante focar na importância das terras indígenas, mas ao mesmo tempo, tive a preocupação de desmistificar os estereótipos do que é ser índio. Durante a semana realizei pesquisas sobre o tema e fui estruturando os assuntos e momentos da aula, tive alguma dificuldade de pensar em atividades e de acertar a duração da aula. Minha regência foi uma aula bem expositiva dialogada, usei músicas em 3 momentos da aula a fim de aproximar o discurso dos próprios indígenas para a discussão em sala, ao mesmo tempo que a cultura indígena foi sendo explorada de modo a desmistificar os estereótipos. Montei slides para me auxiliar em cada momento, e para mostrar imagens para pensar com os alunos a partir de uma pintura, um mapa e uma charge. Durante a exposição e discussão, fui anotando tópicos-chaves no quadro e pedi que os alunos notassem em seus cadernos. A atividade, feita após as discussões, foi duas questões elaboradas por mim para que os alunos tentassem responder de forma dissertativa, ligando os tópicos anotados. Cada turma teve sua dinâmica conforme observado no primeiro dia de estágio, mas todas as turmas foram respeitadas e acolhedoras comigo. Utilizei todo o tempo de aula (Estagiário Lucas).

Observou-se que o Estagiário Lucas planejou gradativamente sua experiência na regência. Houve a preocupação com o tempo empregado, e a busca de trazer linguagens diferenciadas durante suas aulas. O momento da regência foi de dar asas à imaginação e criatividade, embora sempre considerando os assuntos e temas que teriam que explorar, buscando utilizar atividades que levassem os

alunos a analisar e refletir sobre aspectos da cidadania, no contexto da migração e da vida dos indígenas.

O Estagiário Paulo traduziu sua sensação sobre estar diante da realidade escolar: *“Estar em uma escola, sem clichês, é mágico. Poder ser regente de uma aula é como ter aquele frio na barriga durante um passeio em montanha-russa”*. A participação dos supervisores no estágio, precisa ser de incentivo à criação e ao uso da pesquisa, a partir dos processos culturais e de novas linguagens artísticas, do teatro, do cinema, como disse o Estagiário Lucas, da charge, entre outros recursos, inclusive dos meios tecnológicos. Há aí um trabalho que consiste na aproximação dos interesses dos estudantes, considerando as mudanças e os novos conhecimentos necessários na escola contemporânea, considerando a proximidade dos estudantes com novas e diferentes possibilidades de pesquisa, informação e comunicação.

O Estagiário Pedro buscou desenvolver uma atividade que desenvolvesse o raciocínio espacial e que ao mesmo tempo tivesse sentido para os alunos da EJA. Neste sentido, o Estagiário Carlos apontou os dilemas enfrentados ao planejar suas aulas, tentando desenvolver um raciocínio geográfico, fugindo da mera descrição dos fenômenos, buscando assim evidenciar as conexões possíveis entre os objetos e fenômenos. Também destaca as diferenças relativas ao perfil da turma e a participação nas aulas, bem como o desapontamento diante da forma como sua proposta para uma de suas aulas foi considerada na disciplina:

Já havia acertado com a professora semanas antes, o componente da minha aula, que seria a atmosfera. Passei vários dias pensando em como tratar desse assunto com um viés geográfico que fizesse sentido (inclusive buscando orientação do professor do estágio), mas sem me distanciar muito do padrão de aulas da professora. Havia alguns complicadores nessa reflexão: como abordar atmosfera sem entrar em clima (que é uma perspectiva essencialmente geográfica, mas faria parte de um componente curricular posterior)? Como falar de composição da atmosfera sem entrar em meteorologia e física (conhecimentos que ainda não estão presentes no 6º ano)? Como fugir de uma simples descrição, buscando uma lógica espacial / raciocínio geográfico? Não foi possível resolver todos esses dilemas, mas eles definiram o caminho para a construção da aula.

[...]

Considero que a execução do plano de aula foi bem sucedida no 6ºB. A professora ajudou no começo da aula captando a atenção da turma, então não tive que lidar com questões de disciplina. Apesar das inseguranças em conduzir uma aula (voz, postura, tempo, ritmo, etc.), eles demonstraram estar acompanhando, interagindo bastante. A parte de desenhos nas camadas foi um ponto de maior engajamento, trazendo outros assuntos que eu não tinha pensado, como aurora boreal e alpinismo. [...] A turma A, no dia seguinte, foi mais difícil de lidar. Nem a professora conseguiu ajudar

muito, então a aula rendeu menos. Demoraram para copiar o conteúdo, ficavam interrompendo com conversas e não houve tanta interação. A sensação de estar falando sem ser ouvido é bem frustrante. Entendo que dessa situação há duas saídas: buscar algum nível mínimo de atenção e disciplina (seja através de um combinado ou do uso da autoridade) ou contentar-se com essa indiferença e disputar os poucos alunos que estão de fato acompanhando. Infelizmente não foi possível tentar a primeira opção naquele momento, então ficou por isso mesmo (Estagiário Carlos).

O estagiário destacou o interesse e participação dos alunos em uma turma e a indisciplina em outra, fato esse que esteve presente em seu diário durante os relatos das observações de aula. Diante do relato fica evidente que há enfrentamentos a serem considerados em cada turma, que tem suas peculiaridades e exigem do docente um conhecimento anterior se possível, para a forma a ser adotada no planejamento e em metodologias mais adequadas e criativas em cada situação.

Conforme o relato do Estagiário Carlos, a indisciplina expressa em conversas paralelas acabou acarretando em baixa participação da turma. Desta forma, “(saber a matéria) não basta. É necessário saber, também, a disciplina (no sentido de comportamento), e isso é um caminho que requer negociação de turma para turma. Não há fórmula para o sucesso do pacto pedagógico” (KAERCHER; BOHRER, 2020, p. 341).

Neste aspecto, o estudante/estagiário indicou como possível solução para a indisciplina a adoção de um *combinado*. Neste sentido, Beltrão, Souza e Silva (2010) apontam a adoção de contratos pedagógicos como uma das medidas para diminuir a indisciplina em sala de aula; no contrato existe uma divisão de responsabilidade entre professor e aluno para que as aulas se desenvolvam de maneira satisfatória. No caso específico do estágio, tal estratégia não pode ser adotada devido a brevidade das intervenções.

Solicitou-se que os estudantes/estagiários apresentassem uma reflexão sobre a experiência com a Prática de Docência e Estágio Supervisionado em Geografia. Esta reflexão foi apresentada nas rodas de conversa realizadas nos momentos finais das disciplinas, momentos em que foram compartilhadas as experiências obtidas nas escolas.

De uma maneira geral os alunos/estagiários se demonstram satisfeitos com os momentos vivenciados no estágio, como pode ser observado na reflexão dos estagiários Maria, Ana e Carlos:

A experiência na sala dos professores foi um bom convívio, em especial com o diretor, a vice-diretora e a professora de sociologia, esses me tratavam como parte da equipe, como igual. Ser chamada de professora desperta um senso de "responsabilidade" engraçado. Estar na escola foi algo leve e até descontraído para os professores. Eu era a causa de eles contarem ou relembrares casos engraçados sobre alunos ou acontecimentos. Foi bastante leve conversar com o diretor todas as vezes, ele dispôs de tempo e demonstrou interesse em de fato ajudar na minha formação (Estagiária Maria).

O estágio me possibilitou entender a escola fora da teoria, como ela funciona, quais seus desafios, suas felicidades e o comprometimento a ela atribuído, me fez ver os alunos de forma ainda mais humana. Obter a experiência de acompanhar uma turma me ajudou a entender a realidade de muitos alunos que recorrem a esta opção de ensino (EJA), e me ensinou principalmente a desmistificar os alunos que frequentam a mesma. Me possibilitou acima de tudo ter o meu primeiro olhar como professora dentro de uma escola, me fez ter percepções que como aluna, nunca tinha notado (Estagiária Ana).

Há toda uma reputação negativa em torno da escola pública, a presença de violência e descaso, que é reproduzida por minha família, por professores e até pelos próprios alunos. De certa forma, vivenciar o estágio ajudou a quebrar um pouco essa narrativa. O estágio de trabalho pedagógico, em especial, me ajudou a entender melhor como a escola lida com os problemas e saber que existem profissionais engajados nessa função, trabalhando nos bastidores. Pensando em minha futura atuação, saber que dá para contar com um coletivo de pedagogos e professores (na verdade, pedagogas e professoras em maioria) é muito importante. Uma contraposição à visão fatalista é essencial (Estagiário Carlos).

Os estudantes/estagiários falaram sobre os profissionais das escolas com quem tiveram contato, e trocaram informações, e percepções sobre estes contatos, que consideraram necessários para entender as profissões no âmbito escolar, e também conhecer os processos, relações e culturas que permeiam o espaço escolar.

Nesta perspectiva, Abrahão valoriza o trabalho auto(biográfico) que apresenta:

[...] um enorme potencial de modificação do coletivo dos professores, porque esses indivíduos podem construir-se profunda e reflexivamente, para além dos discursos ou das práticas de moda e, ainda mais, a formação se dá em nível de comportamento o que constrói o potencial de autoreconstrução dinâmica deste indivíduo. As histórias confirmam, a cada nova narrativa, que o constitui um professor não é somente o seu preparo técnico, mas principalmente a sua vivência em sala de aula, e com elas desperta-se ainda mais a visão crítica do ser profissional e sua visão frente à realidade social (ABRAHÃO, 2008. p. 164).

É importante que os estudantes/estagiários neste período, possam nas atividades do Estágio supervisionado, exercitar o inter-relacionamento e perceber a

si mesmos e aos outros, professores, colegas e estudantes do nível e área ofertados, transitando por entre as dinâmicas da formação ofertada, como preparo para a docência na área de Geografia.

O Estagiário Paulo, aponta as possibilidades de reflexão proporcionadas pelo estágio referentes ao profissional que pretendem ser, destacando a possibilidade de formar um cidadão crítico na área da Geografia, para compreender e integrar nas aulas, as questões do tempo presente:

A disciplina de prática em docência no ensino fundamental nos foi apresentada como um desafio, primeiro, pois nos dá uma visão da escola como um ambiente complexo, segundo, pois leva ao nosso próprio questionamento: “que tipo de professor eu quero ser?” e “que formação eu quero transmitir àquele ser denominado aluno?” Partindo dessas interrogações, podemos nos situar enquanto futuros docentes e definir a geografia que queremos. Durante o estágio e principalmente com o contato com a sala de aula, muitas vezes me questionei qual a visão que os alunos teriam sobre a Geografia, perdido no paradoxo do utilitarismo. [...] é evidente a necessidade de renovação da Geografia enquanto ciência, algo que não cabe somente à Geografia, mas como todas aquelas áreas que se pretendem assim definir ciência. Mas antes da revolução deste campo, precisamos de uma revolução no ensino, na maneira como se transmite este conhecimento. A geografia pode ser crítica, ela pode ter um fim, pode ser o objeto de formação de seres conscientes, autônomos e acima de tudo, curiosos (Estagiário Paulo).

Neste sentido, a reflexão sobre: Que tipo de professor eu quero ser?, torna-se uma formulação complexa e necessária, levando o estudante a se questionar sobre as visões que adquiriu sobre a escola, a cultura produzida no seu interior, e a disposição que percebe em si mesmo, como professor. Trata-se do domínio da ciência da área de Geografia, que se volta às relações com outras áreas de ensino, e também às formas pedagógicas como o professor pretende levar este conhecimento a seus alunos.

Oliveira e Santos (2019), destacam o papel do Estágio Supervisionado em possibilitar uma experiência formativa, de articulação entre teoria e prática e transformação:

Assim, ao chegar ao estágio, nutrido da teoria, os estudantes não devem olhar para a realidade observada como ação a ser reproduzida, diferente disso, o licenciado terá condições de avaliar o contexto de forma abrangente e realizar sua prática formativa em uma perspectiva crítica (OLIVEIRA; SANTOS, 2019, p. 110).

Nesse sentido, Souza (2004) afirma que a memória e a história de cada sujeito revelam “experiências formadoras” empreendidas nos tempos e espaços de

convivência. Assim, as memórias das experiências de vida dos estudantes/estagiários resultam em experiência de autoformação, em que os sujeitos têm a oportunidade de fazer a releitura de si e de sua prática.

O Estagiário Lucas, destacou as contribuições do estágio supervisionado em sua formação e primeira aproximação com o ambiente escolar, mas ressaltou problemas relativos à organização, carga horária e burocracia, que impedem uma contribuição à formação da docência do ponto de vista pessoal e profissional:

As observações ajudam a refletir sobre as práticas e avaliar se tais práticas podem ser úteis para sua atuação como professor e apropriá-la de forma crítica. Durante as disciplinas da licenciatura, temos diversas ideias e nos imaginamos como sermos um bom professor, no entanto temos pouco contato com a experiência dos profissionais da educação básica, tendo o risco da formação ser demasiadamente especulativa, com reflexões em cima de realidades distantes daquela encontrada em sala de aula no contexto de sua futura atuação. [...] A principal falta que senti foi o tempo para acompanhar uma elaboração mais estruturada, com um ciclo completo em que se possa pensar em avaliação, testar mais possibilidades e encarar as diversas dimensões que a escola e o processo de ensino-aprendizagem possuem. Dessa maneira, pode-se dizer que a experiência de estágio foi muito positiva dentro dos limites que o contexto burocrático e curricular impõe, mas se se pretende com o estágio preparar o estudante para a vida profissional, está muito longe de alcançar tal objetivo, devendo ser repensado seu caráter disciplinar, formato, duração ou demais questões que aparecem nas outras experiências (Estagiário Lucas).

Desta forma, Lima (2008) refere-se ao trabalho do planejamento, da negociação com a escola que receberá o estagiário e com o professor supervisor, quanto ao desenvolvimento e avaliação de atividades, concentradas no período letivo de um semestre, como é o caso do curso de Geografia da UFPR, o que muitas vezes dificulta uma visão mais aprofundada neste processo de formação.

O Estagiário Antônio, relatou que devido a entraves burocráticos, logísticos e a seu pouco interesse na licenciatura, não conseguiu realizar o estágio no ambiente escolar. Um outro colega de turma, durante as rodas de conversa sobre as vivências do estágio, relatou ter a autorização da escola, porém não conseguiu realizar o estágio devido à demora dos procedimentos do e-Protocolo, como relatou:

Durante a realização da matéria de Prática de Docência de Geografia no Ensino Médio não consegui desenvolver o estágio conforme a matéria pedia, devido à diversas questões logísticas e de horário relacionadas ao meu trabalho. Até mesmo antes que as possibilidades de sua ocorrência se esgotarem, não havia muita expectativa para cumpri-lo, uma vez que não pretendo seguir o caminho da docência, sendo então, apenas uma obrigação formal para finalizar o curso da licenciatura (Estagiário Antônio).

O estagiário relatou que, em estágio anterior observou fatos positivos, mas que não o influenciaram a vislumbrar a docência como uma possibilidade de carreira. Assim se expressou:

O estágio em Processos Formativos em Educação foi muito positivo, mas considero certas variáveis me ajudaram nessa conclusão, como os fatos de que o colégio e o professor cujas aulas acompanhei já me eram familiares, uma vez que fui aluno da instituição. Também considero o acolhimento por parte dos alunos, outro aspecto positivo. Porém, pouco influenciou para mudar os meus planos profissionais a ponto de considerar a docência como a carreira a seguir (Estagiário Antônio).

Tomando por base as rodas de conversa onde os alunos relataram suas experiências com as observações de aula, diálogo com os professores supervisores, equipe pedagógica e demais profissionais da escola, bem como a análise interpretativa-compreensiva dos Diários narrativos de vida e formação, foi possível perceber as contribuições do estágio aos estudantes, possibilitando considerar algumas dificuldades, mas uma grande convergência de saberes, histórias de vida e experiências individuais e coletivas.

De uma maneira geral os estudantes/estagiários tiveram a possibilidade de planejar e desenvolver práticas que levaram em consideração o conhecimento prévio dos alunos, buscando contextualizá-la, fugir da Geografia meramente descritiva e enciclopédica, buscando desenvolver o raciocínio geográfico.

O estagiário, ao escrever um diário narrativo sobre sua prática torna-se sujeito e objeto da própria formação, à medida que podem analisar práticas pessoais das ações vivenciadas e observadas, podendo levá-lo a pensar sobre a coerência de determinados comportamentos, a seleção de metodologias a serem adotadas diante de conteúdos e diferentes características dos/as alunos/as, bem como se fariam diferente ou não, refletindo e selecionando lições necessárias à sua formação.

4.3.4 Entrevista Narrativa com os docentes de Prática de Docência e Estágio supervisionado em Geografia

A opção pelo procedimento metodológico da Entrevista Narrativa, refere-se à busca em conhecer as dificuldades enfrentadas pelos docentes de Prática de Docência e Estágio Supervisionado do curso de Geografia, no desenvolvimento de

suas ações profissionais, no campo específico do estágio. Jovchelovitch e Bauer (2002), destacam a entrevista narrativa como instrumento a partir do qual emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como das interlocuções entrecruzadas no contexto em que o estágio acontece.

Nas narrativas, o autor conta sobre suas experiências, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado, passando, portanto, a ressignificar estas experiências. Neste sentido, Muylaert *et al.* (2014) aponta que:

Assim, o importante é o que está acontecendo no momento da narração, sendo que o tempo presente, passado e futuro são articulados, pois a pessoa pode projetar experiências e ações para o futuro e o passado pode ser ressignificado ao se recordarem e se narrarem experiências (2014, p. 195).

Para Bourdieu (2001), é necessário que a relação do entrevistador com o entrevistado, seja mais pautada na alteridade do que na metodologia da técnica de entrevista, pois segundo o autor, não há como interpretar a fala do pesquisado, sem considerar o contexto social e histórico em que ele está inserido.

Na pesquisa realizada, procuramos clarificar aos professores de Estágio de Geografia, nossa intenção com a realização das entrevistas, o que nos auxiliaria com relação ao conhecimento sobre a metodologia de trabalho com os estudantes, e quais os pontos relevantes com relação ao aspecto das aquisições profissionais da docência em Geografia. Os professores se dispuseram a colaborar, colocando-se à disposição para as entrevistas.

Desta forma, as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos professores, tendo sido realizadas com o Professor José, no dia 13 (treze) de julho de 2022 em seu gabinete e com o Professor João, no dia 08 (oito) de agosto de 2022 na sala em que a disciplina era ofertada. As entrevistas foram realizadas no campus Rebouças da UFPR¹³, tiveram duração de aproximadamente 50 (cinquenta) minutos, foram gravadas, transcritas e apresentadas a cada um dos entrevistados, para leitura e modificação, caso considerassem necessário.

As principais temáticas abordadas, referem-se a lembranças significativas dos processos de escolarização, à opção pelo curso de Geografia e docência no Ensino Superior, a concepção de estágio que permeia suas práticas e as implicações para o desenvolvimento do Estágio no curso de Geografia.

¹³ Rua Rockefeller, 57 - Rebouças, Curitiba - PR

Buscando traçar uma linha do tempo nas memórias dos professores, iniciamos solicitando que apresentassem lembranças significativas do processo de escolarização que vivenciaram. O Professor José, relembrou as dificuldades de adaptação a uma nova escola, em um novo município. Também relembrou o processo de *bullying* sofrido, por estar atrasado na alfabetização, e posteriormente, o impacto da inserção de novas disciplinas no ensino médio, e assim se expressou:

Tenho lembrança dos primeiros anos do Ensino Fundamental I, uma lembrança não muito agradável porque eu morava em Curitiba e me mudei para Pirassununga no interior de São Paulo e lá, eu já cheguei numa escola onde a turma estava mais adiantada em termos de alfabetização. Então eu tive uma certa dificuldade nesse momento e passei por uma espécie de *bullying*.

O ensino médio me traz algumas lembranças interessantes; eu fiz final do fundamental ao ensino médio em Brasília, então as lembranças são interessantes, lembro de alguns professores, da minha relação com eles, minha dificuldade com Matemática e com o professor de Matemática. O ensino médio eu fiz particular, até então frequentava a escola pública, os professores vinham de São Paulo para trabalhar em Brasília, naquela época eram professores performáticos, estilo cursinho, era algo incrível. Prova era uma coisa incomodava, em algumas disciplinas era muito tranquilo, noutras já era mais complicado, a própria passagem do ensino fundamental para o médio, é uma passagem meio que eu diria assim, comparável a do aluno que sai do quinto para o sexto ano. O volume de disciplinas aumenta, a gente tinha seis aulas por dia, é Química, Física, Biologia, Matemática, e desdobradas, em Química 1, 2. Então era um volume de informação que a gente tinha que lidar muito acentuado e coisas novas (Professor José).

O professor faz referência à passagem do ensino fundamental para o ensino médio, que é complexa para os adolescentes. São adicionadas novas matérias, com conteúdos mais complexos, e especialmente em instituições privadas, nas quais existe um foco no sucesso das provas e dos vestibulares.

Outro destaque refere-se ao *bullying*, em razão da mudança de cidade, cuja escola estava mais adiantada na alfabetização. Refere-se a uma situação ainda existente nas escolas, o que tende a tornar a escolarização cada vez mais distante de muitos alunos. Os estudantes/estagiários referiram-se a situações semelhantes, o que nos leva a pensar que a situação do *bullying*, demonstra estar naturalizado nas escolas, o que nos parece deplorável. Os profissionais das escolas precisam discutir e buscar mesmo superar estas situações, que tem dificultado a vida escolar de parte dos estudantes da escola básica e em outros níveis.

O Professor João destacou o valor que seus pais davam à instituição escolar e à escolarização dos filhos, visto que os mesmos não tiveram a possibilidade de frequentá-la, bem como o incentivo para cursar o ensino superior, como relatou:

Eu sempre estudei em escola pública, desde o pré-zinho, e sempre fui muito bem na escola, sempre gostei muito da escola, na verdade a gente tinha pouquíssimas referências no sentido de ter adultos que frequentaram a escola ou tinham uma relação com o conhecimento com humanidades de forma mais direta e efetiva mesmo. Meus pais são agricultores praticamente analfabetos. Eles fizeram até a terceira série do primário, então eles sabem escrever o nome, eles sabem ler, sabem fazer contas simples, mas não tiveram a oportunidade de frequentar uma instituição escolar, os bancos escolares. Então sempre foi um local sagrado para a família, porque ter oportunidade de frequentar a escola era quase que um privilégio. Então eu fui um dos primeiros da família a ter a oportunidade de avançar nos estudos. Isso lá no interior do Paraná, em Laranjeiras do Sul. Meus pais ainda vieram do interior do Rio Grande do Sul e tiveram uma vida de acesso a tudo, muito difícil mesmo. Então, a escola sempre teve um pouco esse sentido, de representar uma espécie de realização. Então, eu ia muito bem na escola. Meu irmão em alguns anos, teve alguma dificuldade, mas também sempre foi um bom aluno. Eu fui incentivado a levar a escola a sério, porque era o sonho da minha mãe, do meu pai, que eu fosse a escola e que terminasse um curso superior. Então sempre levei a escola nesse sentido, aliado a um contexto familiar de muito incentivo, de muito amor, mas também de muito controle. Então, a gente ia para a escola e sempre tentava fazer as coisas certas, claro que na adolescência, um pouco mais adiante, a gente acaba se rebelando, se autossabotando. Mas, enfim, coisas de jovens, coisas de adolescente, teve uma época que eu não gostava de escola, mas eu nunca tive dificuldades, sempre gostei muito de ir para a escola (Professor João).

No que se refere à opção pelo curso de Geografia, o Professor José destacou a atuação de professores da educação básica como elementos de motivação para tal escolha. Já o Professor João, fez esta escolha, motivado pelo gosto pelos conteúdos trabalhados, por mapas e viagens e principalmente por ter a possibilidade de fazer o curso no período noturno. Relataram os professores:

A escolha pela Geografia ou meu interesse pela Geografia, teve a influência de dois professores do ensino médio muito marcantes e com posturas diametralmente opostas. Um era mais conservador, mas tinha uma habilidade muito grande, por exemplo, ele desenhava blocos de diagrama para descrever o relevo brasileiro no quadro de giz, dava aulas de geopolítica muito interessantes... E o outro era um camarada mais jovem, de espírito muito jovem. Um professor que viajou muito pelo Brasil, então quase sempre, nas aulas ele falava das experiências dele viajando pelo Brasil. Então, isso me prendia muito, me fascinava muito.

No início eu não queria fazer Geografia, minha ideia era fazer Geologia, mas aí acabei optando pela Geografia, pois o processo de ingresso na universidade era um pouco mais ágil. Mas a ideia era depois me transferir para a Geologia. A Geologia me chamava muito a atenção pelo fato de possibilitar realizar muito trabalho de campo, seguir uma carreira entre aspas, em contato mais próximo com a natureza. Mas à medida que eu fui fazendo o curso de Geografia, eu fui literalmente me afastando da ideia da

Geologia e aí realmente abracei o magistério e não teve mais volta. Até tentei, em algumas oportunidades, trabalhar com a elaboração de relatórios de meio ambiente, mas não vingou. Fiquei no ensino, na sala de aula mesmo (Professor José).

Eu fiz a escolha pelo curso de Geografia por uma questão um pouco circunstancial. A única forma, na época, para fazer um curso superior era pegar um ônibus em Laranjeiras do Sul, às cinco da tarde, indo até Guarapuava para fazer um curso noturno. Por conta mesmo de condições financeiras, não ter recursos para me deslocar para um outro local ou morar lá. Então, a minha escolha pela Geografia foi um pouco pela minha relação que eu sempre tive com os mapas e com as viagens, viagens imaginadas porque nós viajavamos muito pouco (Professor João).

Observou-se que ambos os professores não nutriam inicialmente o desejo de cursar a licenciatura em Geografia, mas fatos marcantes durante o curso fizeram com que eles percebessem que realizaram uma escolha acertada. Assim, os professores destacaram acontecimentos que os levaram à opção pela docência em Geografia:

Iniciei o curso na UNB e concluí na UFPR. O que marcou muito a minha trajetória no curso de Geografia é que eu experimento dentro do curso a virada da Geografia aqui no Brasil, a Geografia chamada crítica renovada se apresentando. Porque minha formação foi em cima de um curso que ainda era muito tradicional. Era um curso que formava os professores, não há dúvida, mas não formava *pesquisadores*. Naquela época, final dos anos 70, começo dos 80, não haviam professores no curso de Geografia com mestrado, doutorado, eles estavam indo pra São Paulo, para fazer a pós-graduação. Fiz o contato com a Geografia crítica através da AGB, frequentei alguns eventos da AGB que foram muito importantes na minha formação enquanto professor e pesquisador na área da Geografia. Então, eu diria que esse foi um período muito rico e contrastante, porque o curso ainda tinha disciplinas para estudar os continentes, os países, fazíamos prova que tínhamos que ficar reproduzindo essa Geografia mais convencional, tradicional, mais clássica (Professor José).

Uma das coisas que me marcou durante a graduação foi conhecer o mar, eu nunca tinha ido ao mar e com vinte e tantos anos eu senti o mar. Hoje já conheço quase todos os oceanos do mundo, em diferentes continentes, então a Geografia me permitiu isso. A minha formação inicial foi muito boa, fui bolsista do PET, fiz iniciação científica, eu me envolvi muito com a universidade, especialmente a partir do terceiro ano, ou seja, os dois primeiros anos eu ia de ônibus e a partir do terceiro ano, os dois últimos anos da licenciatura, eu consegui a bolsa e me mudei pra Guarapuava. Então, isso pra mim foi muito legal, foi a primeira vez que eu fui a uma peça de teatro, foi a primeira vez que fui ao cinema. Era um cinema que funcionava no porão da própria universidade, que era o único cinema de Guarapuava, inclusive. Então, a faculdade de Geografia me ajudou a experimentar coisas que nunca havia experimentado. Pra mim, a formação inicial tem a ver com isso, tem a ver com o momento que eu me deparei com um mundo que até então não conhecia. Eu gostava muito de Geografia, não tinha muita consciência de que eu seria um professor de Geografia, mas dentro da faculdade eu me descobri professor, eu descobri que eu poderia ser professor e achava bacana fazer. Já a partir do quarto ano da faculdade eu comecei a trabalhar em uma escola particular em

Guarapuava. Eu descobri que eu queria ser professor durante a graduação, quando eu estava trabalhando em uma escola (Professor João).

O Professor José, ressaltou a participação em eventos científicos promovidos pela Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), como momento crucial para sua aproximação com a Geografia, especialmente no contexto de sua formação, momento de virada da Geografia Tradicional para a Geografia Crítica. Segundo Andrade (1994), a Geografia Crítica era um rótulo atribuído a todos os trabalhos que, embora partindo de perspectivas diversas, “se opunham ao exagero da quantificação da ciência geográfica” (Idem, p. 76). A Geografia Crítica propôs a análise dos vários espaços, através das práticas sociais que neles ocorrem, verificando-se as contradições que ali acontecem e as relações de poder existentes nos regimes políticos vigentes.

O Professor João, rememorou as possibilidades que a graduação lhe proporcionou, em conhecer novos lugares, ter novas experiências, inserir-se na pesquisa científica e se descobrir enquanto professor de Geografia. Compreendemos que a atividade docente não é uma vocação, ou dom, e sim uma escolha, o que ratifica o entendimento da abordagem (auto)biográfica enquanto epistemologia de formação, onde o percurso de vida é entendido como um percurso formativo. Deste modo, a formação docente é entendida “como um processo, uma caminhada que se desenvolve ao longo de uma história de vida e por ela é influenciada” (MENEZES, 2021, p. 154).

Os docentes foram incentivados a rememorar o início de sua atuação docente, que em ambos os casos, começou durante a licenciatura, como podemos visualizar:

Eu trabalhei dois anos como estagiário no SESC, as aulas eram à noite, um contrato remunerado. A gente tinha uma pedagoga que nos orientava, mas, ao mesmo tempo, a gente tinha muita autonomia. Não havia um material específico, a gente produzia o próprio material e o SESC tinha uma estrutura que permitia a reprodução deste material para os alunos. Então eu diria que foi um início muito marcante, pois eu tive autonomia para trabalhar.

Terminado o estágio, eu já estava me formando e tive a minha primeira experiência particular, na educação de jovens e adultos, um colégio muito precário, uma pegada muito mercantil, não me afetou, mas não agregou muita coisa.

Nesse meio tempo, por volta de 1982, tive um convite pra trabalhar numa escola particular, Colégio Anjo da Guarda, que foi a experiência mais marcante. Foi uma segunda escola, um segundo momento de formação profissional. Me agregou muito, era uma escola progressista, com uma valorização grande do professor, muito em cima também do trabalho dos

alunos. Então as nossas experiências lá dentro eram também experiências promotoras de autonomia. Tínhamos, por exemplo, reuniões de professores semanalmente, a partir das seis da tarde, era uma reunião remunerada, essa não era tão somente uma reunião do trabalho, mas também era um encontro de reflexão intelectual. Então eu aprendi muito, melhor dizendo, continuei a aprender muito nessa escola (Professor José).

Iniciei já no quarto ano da graduação em uma escola particular em Guarapuava e já peguei algumas aulas adicionais numa outra escola particular em Laranjeiras do Sul. Saindo da graduação peguei aula em cursinhos, devido a existência de uma carência relativa de profissionais na região que estivessem dispostos a lidar com estas escolas, que tinham outra dinâmica, de cobrança e tudo mais. No meu último ano de faculdade, em 2003 teve um concurso do estado, eu fiz esse concurso, fui chamado em 2004/2005, e comecei como professor da rede já como efetivo. Aí eu deixei as escolas particulares e fui para a rede estadual. A partir de 2005 comecei lá na região mesmo, uma escola rural, na zona rural. Depois eu pedi remoção para Curitiba porque eu tinha intenção de um dia fazer mestrado (Professor João).

Nos relatos dos professores, percebemos que a atuação profissional teve início ainda durante a graduação em Geografia, neste sentido os professores foram questionados quanto às lembranças referentes a realização do estágio obrigatório do curso de licenciatura em Geografia. Devido ao fato de já estarem vivenciando a docência, o estágio acabou por não lhe fornecendo grandes contribuições e sim ser um processo protocolar do curso como pode ser observada nas seguintes falas:

Quando eu fiz a primeira disciplina de estágio, realizei em um colégio público, mas foi tudo muito relâmpago, o tempo na escola foi muito rápido, fui conhecer o professor e dali a pouco já foi marcada a minha docência e acabou. Na época da prática II, eu já estava trabalhando, com o pé na profissão, então eu diria que atravessei o processo, eu me profissionalizei antes de concluir o curso. Então, o estágio não teve muito impacto, muita repercussão. E a professora de estágio na época, aceitou que eu realizasse no colégio que eu trabalhava, então não fui pra uma escola pública, por exemplo (Professor José).

O estágio em si foi quase inexistente na minha graduação, não havia uma cobrança de carga horária ou de presença, e eu percebia que muitos dos meus colegas forjavam o próprio estágio, mas eu fiz a opção de fazer o estágio. Foi uma experiência interessante, me lembro muito bem de uma atividade que eu conduzi com os alunos do terceiro ano no estágio e que até hoje eu uso aquela metodologia para algumas discussões. É uma metodologia de bingo para promover discussão, um bingo argumentativo. Naquela ocasião eu usei pra trabalhar com um debate sobre reforma agrária, porque era um tema que acaba suscitando uma série de polêmicas, por conta da região, que tem uma característica bastante agrária, tem uma força do agronegócio sempre muito presente dentro da sociedade e da gente. Então eu me lembro bem do meu do meu estágio. Mas não foi o estágio que me deu uma condição de me relacionar com a escola, e sim os projetos em que eu me envolvi na graduação, especialmente o PET. Hoje existe PIBID, residência pedagógica. Eu já fui orientador de PIBID e residência pedagógica e me parece ser muito parecido com o que a gente fazia naquela época. Tínhamos os projetos na época, nós semanalmente tínhamos contato com a escola, nos últimos dois anos do curso, acho que

esse foi o meu verdadeiro estágio, não pela disciplina de estágio em si, mas pelo envolvimento nos projetos. E até entendo que os meus colegas tinham muitas dificuldades, porque todos eles trabalhavam, pegavam ônibus para ir a faculdade a noite, e tinham um tempo quase nulo para desenvolver as atividades de estágio. E muitos tiveram que fazer a opção, ou estágio ou abandonar a universidade. Muitos deles passaram por esse dilema. Mas eu consegui, pelo menos, o que foi solicitado eu cumpri. Mas como te disse, a experiência com a escola não foi o estágio que me deu na formação inicial, foram os projetos que eu participei durante a graduação (Professor João).

Ainda que tenha tido uma boa experiência na realização do estágio, o Professor João atribuiu maior contribuição em sua formação e atuação no Programa de Educação Tutorial (PET), programa do governo federal que propicia aos estudantes participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementassem a sua formação acadêmica e atendam às necessidades do curso de graduação.

Outro elemento de destaque junto aos professores, refere-se à sua entrada na docência no ensino superior. Ambos focalizaram a pós-graduação e os contatos que possibilitaram, como porta de entrada para o ensino superior:

Fiz o mestrado na USP, fui orientando da professora Simielli e desenvolvi pesquisa na área de cartografia escolar. O mestrado me qualificou e representou uma verdadeira abertura de portas. Ao mesmo tempo que a Geografia Crítica ganhava corpo no Brasil, por conta até do processo de abertura política, os currículos também estavam sendo renovados, no país inteiro e na ocasião, na gestão do Requião, que possuía uma proposta progressista de educação. Como eu tinha muita experiência com discussão de currículos, e o currículo do município de Curitiba estava sendo discutido nos anos 80, eu prestei uma consultoria, participei da elaboração do novo currículo da escola pública aqui do município. Um pouco mais tarde teve a do estado, no governo Álvaro Dias, também era uma proposição progressista, no embalo do espírito democrático da nossa sociedade. Então nesse momento eu ampliei os meus vínculos, as minhas relações profissionais, com muita gente, muitos colegas, eu não estava muito restrito.

Aí surgiu uma proposta para trabalhar nas Faculdades Curitiba, porque estavam abrindo o curso de Turismo, não tinha muito a ver com a minha área de educação, mas surgiu a oportunidade de ministrar Geografia para o Turismo. Logo em seguida veio um convite para trabalhar no curso de História da Universidade Tuiuti. Então, ali também foi muito interessante, porque era um curso também de licenciatura, porém História. Depois comecei a ministrar aulas no curso de Geografia da Universidade Tuiuti, então uma instituição acaba levando a outra.

Também lecionei no ensino médio do Colégio Positivo e aí teve uma reviravolta lá dentro e eu saí do ensino médio e fui para a Universidade Positivo. Então, aos poucos, eu fui, entre aspas, dando as costas para a educação básica e trabalhando mais com o ensino superior.

No começo de 2003 abriu uma vaga aqui na universidade e eu prestei concurso para a área de ensino, no setor de educação. De 2004 pra cá eu estou aqui na universidade focando e trabalhando com a formação de professores, do curso de Pedagogia e do curso de Geografia (Professor José).

Depois de dois anos aqui em Curitiba eu comecei o mestrado, trabalhando em um colégio na Vila Hauer. Durante o mestrado assumi aulas na Uniandrade, depois de um tempo fui para a Editora Positivo, foram quase dois anos viajando. Trabalhei em todos os estados do Brasil, escolas de todos os estados, foi muito enriquecedor, tenho lembranças muito boas desse período. Em 2010 assumi concurso em Irati, na Unioeste, fiquei lá quase doze anos e agora estou aqui na UFPR. O que me motivou a seguir esse caminho foram os orientadores, as orientadoras que sempre me incentivaram a seguir adiante com a pós-graduação. Eu sempre me dediquei bastante nos trabalhos de pesquisa, na iniciação científica, no meu TCC, e os resultados desses trabalhos, de certa forma, chamaram a atenção. Os professores me indicaram para os programas, e era um momento que nós vivemos uma grande expansão do sistema universitário no Brasil. E pelas políticas dos níveis nacionais da época e também, especialmente no nível internacional. E eu percebi que havia uma carreira interessante para ser buscada. Então, me parecia um trabalho que envolvia muito a criatividade, muita liberdade. Então foi isso que me atraiu ao ensino superior. Sem contar também as questões de envolvimento com a carreira mesmo, que foram fundamentais nessa escolha. Existe a questão estrutural que também acabou motivando essa ida pro ensino superior. Então acho essa mistura, de realização profissional e de busca por sentido na vida e por um ensino, de ambiente de trabalho com mais liberdade, com mais autonomia, que valoriza a criatividade, a criação de coisas novas me atraem pro superior (Professor João).

O Professor João, destacou as condições de trabalho relativas à docência no ensino superior, destacando a autonomia docente e valorização da criatividade. Lüdke, Cruz e Boing (2009) apontam a falta de tempo disponível para que o professor da educação básica se dedique a pesquisa, realidade essa que ao ser possibilitada, torna-se parte fundamental da docência no ensino superior.

Os professores foram instigados a relembrar algum momento marcante em sua atuação docente. O Professor José, destacou uma experiência envolvendo a docência na educação básica utilizando metodologias ativas. Já o Professor João destacou sua atuação na docência no ensino superior, desenvolvendo projetos junto à educação básica.

A minha experiência no Colégio Anjo da Guarda foi muito rica, muito marcante. A escola promovia autonomia do professor, não queria um professor que só reproduzisse os conhecimentos escolares, a escola queria que o professor criasse. Então essa abertura, foi muito significativa para mim. Aos poucos fui escrevendo o material que eu usava na sala, embora eu usasse um livro didático, mas eu e uma colega desenvolvemos um material paralelo que foi aplicado com a quinta série. Foi uma experiência muito marcante porque nós criamos um trabalho usando muito a imaginação e o imaginário para trabalhar uma série de conteúdos e conceitos de Geografia com os alunos da quinta série. Então uma das propostas era que eles formassem grupos e o ponto de partida era que cada grupo sofreu um naufrágio e eles acabam parando na ilha e aí eles têm que, pra sobreviver, explorar essa ilha. Eles deveriam identificar e analisar as correntes marinhas, direção dos ventos, tipo de vegetação... As

paisagens eram bem diferenciadas na ilha. E então eu diria que essa foi uma experiência bem positiva (Professor José).

A primeira coisa que me vem à cabeça são os projetos realizados junto com as escolas. Destaco um que foi muito legal, foi em Irati, como professor da Unicentro. A diretora de uma escola no final do ano me telefonou dizendo que eles estavam a fim de participar da Conferência Nacional do Meio Ambiente cujo tema era “Água”. No início do ano a gente começou, sentamos junto com os estudantes, com os professores da escola, os estudantes da universidade, para criar uma força de trabalho, para construir um projeto e participar da conferência, que era uma espécie de competição. O projeto foi escolhido no núcleo regional para representá-lo, foi para Foz do Iguaçu, na conferência estadual, ganhou e foi representar o Paraná na conferência nacional. Eu não fui, quem foi foi a escola, as professoras, a diretora e os estudantes da escola. O que me marcou e ainda continua marcando e eu valorizo pra dedel é o reconhecimento da escola, a boa relação com os professores, os agradecimentos que a gente recebe, e isso dá sentido para estar dentro deste campo da formação de professores. É por conta dessa relação com a escola e dessa retribuição que a gente recebe sempre da escola em termos não só de agradecimento, mas de conhecimento que a gente consegue incorporar pra nossa concepção mesmo sobre o que é a escola, o que é Geografia (Professor João).

O Professor José, destacou o uso de atividades lúdicas e sua contribuição para a aquisição de diversos conceitos geográficos, a atividade citada exercita a imaginação dos alunos e contribui para uma aprendizagem significativa. Neste sentido, Mello (2004, p. 149) destaca que: “a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas”.

As práticas como aquelas descritas pelo Professor José, contribuem para a aquisição da educação geográfica, algo que vai além do ensinar e aprender Geografia. A definição a seguir, amplia a Educação geográfica, visando a construção da cidadania:

Educação Geográfica significa, então, transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (CALLAI, 2010, p. 412).

Portanto, desenvolver uma Educação Geográfica, significa transpor as informações e conteúdos, que são importantes, mas visando possibilitar aos estudantes as conexões entre os conhecimentos da ciência geográfica, em articulação aos elementos naturais e sociais que observa no mundo social e cultural.

O Professor João destacou a parceria entre Universidade e Educação Básica no desenvolvimento de projetos que contribuem para a formação de todos os

envolvidos nos cursos de formação educacional, sejam eles os alunos da escola básica, do ensino superior, bem como os docentes da escola e da universidade.

Buscando compreender a organização do trabalho pedagógico nas disciplinas de Prática de Docência e Estágio Supervisionado em Geografia, os professores foram questionados quanto às suas concepções de estágio e como organizam a prática pedagógica da disciplina. No que se refere às concepções de estágio, ambos os docentes destacaram a possibilidade do estágio como campo de investigação da prática docente.

De um lado, que o aluno tenha contato com a dinâmica, com a realidade escolar. Essa seria uma preocupação forte minha com relação ao estágio, mas ao mesmo tempo com esse instrumental mais teórico do campo da educação, justamente para possibilitar uma leitura mais crítica desse espaço, que eles não cheguem na escola como meros observadores passivos. Por outro, que o aluno veja o estágio também como um campo de investigação, de pesquisa, que ele possa pesquisar a escola e ao mesmo tempo praticar, fugindo da ideia de reprodução, de modelos de ensinar, ou de só propor a técnica pro aluno e ele chegar e reproduzir (Professor José).

O estágio é um momento de criação, momento em que o estudante vai poder começar a pensar neste movimento da docência a partir dessa ideia da interação entre teoria e prática. Ele nunca acontece apenas a partir da interação prática que o indivíduo tem com o contexto de trabalho, mas passa por um movimento de ressignificação que ele já entrega. E neste processo de ressignificação ele começa a construir saberes, o estudante constrói saberes a partir do movimento de interação. Então, mais do que aplicações que foi aprendida, eu vejo o estágio como uma atividade profissional de elaboração de saberes e de identidade. E é um momento de refletir sobre os diferentes saberes e práticas que compõem a nossa atividade. É um momento de reflexão a partir da prática. Então esse vai e vem entre teoria e prática pra mim, esse movimento entre ideia e realização é o que move o estágio (Professor João).

Nota-se nas narrativas e pelas verbalizações que a oposição ao estágio como imitação de modelos e instrumentalização técnica, como qualificaram Pimenta e Lima (2006), ambos os docentes destacaram o estágio como momento ímpar de conhecer a realidade do espaço escolar, bem como de problematizar este espaço, buscando compreendê-lo e refletir sobre ele, se aproximando da concepção de Estágio como Pesquisa.

Compreendemos ser fundamental durante a formação inicial e notadamente no momento do estágio supervisionado aliar a produção do conhecimento com o ato de ensinar. Nesta concepção, a atividade docente, por vezes vista como transmissão, se reconfigura para a mediação entre os saberes dos professores e as

aquisições dos estudantes, que produzem conhecimentos e constante reflexão sobre o ensino e aprendizagem dos alunos.

No que se refere à organização das disciplinas, ambos destacaram a divisão em dois momentos: a preparação para o estágio e a atuação no ambiente escolar.

Olha, tem a tentativa de nivelar os discursos, para que eles se apropriem de um discurso da educação, um discurso mais pedagógico. O primeiro momento, destina-se a discutir algumas questões de educação e do ensino de Geografia. Discutimos um pouco sobre a disciplina escolar, o que é o conhecimento escolar, um pouco de currículo, resgatamos um pouco de metodologia, de organização do trabalho, da preparação, é uma tentativa de aproximação de teoria e prática, não querendo distinguir uma coisa da outra. O segundo momento seria justamente a ida ao campo, espaço em que o aluno tomaria pé de sua dinâmica. Compreenda seu funcionamento, dialogando inclusive com outras disciplinas daqui do setor de educação, então é uma preparação para a docência. Quando o aluno retorna, traz as suas impressões da escola, dos alunos, para os colegas de turma e na ocasião da docência aí discutidos planos de aula e planos de ensino (Professor José).

Nas noventa horas que correspondem a uma disciplina de prática de docência, elas têm uma parte dessa carga horária que corresponde a orientações coletivas, em trabalhos com textos e com reflexões que são pensadas para fundamentar a ida dos estudantes para a escola e este processo nós fazemos no início da disciplina. No primeiro bloco da disciplina a gente trabalha com esse objetivo de trabalho dos estudantes e também nós utilizamos muito deste tempo inicial da disciplina para orientá-los em relação ao próprio e-protocolo, como proceder e para oficialização dos estágios. E aí nós temos um bloco em que os estudantes vão até a escola, realizar diferentes atividades. Os alunos têm um tempo para conhecer a escola, para conhecer os documentos relacionados ao projeto da escola, eles têm um tempo para realizar a observação participativa, isso já está na carta de apresentação, que os estudantes levam pra escola, já no primeiro momento. Os estudantes observam a aula do professor, mas também assumem tarefas dentro da aula, seja na orientação dos alunos da escola, nas atividades em grupo, seja na exposição de temas ou no uso de recursos com o professor. A ideia é que os estudantes de licenciatura se coloquem à disposição do professor regente para ajudar naquilo que for necessário. E um tem um momento em que eles desenvolvem regências, que devem desenvolver atividades dentro da de uma postura mais protagonista, em que eles assumem temas. Eles solicitam temas para o professor da turma, tem um tempo para se preparar e trabalhar como aulas, ter alguma experiência relacionada a regência em si, a coordenação de atividades didáticas dentro da sala de aula. E a gente estipulou pros estudantes uma carga horária que a gente considera como ideal. No entanto, a gente vem percebendo que, por uma série de fatores burocráticos, e de ordem pessoal dos estudantes, acabam por necessitar alguma adaptação, até por conta das demandas que a escola tem. Porque muitas escolas acabam resistindo a um estagiário dentro da escola, mas com diálogo vem sendo aceito, na maioria dos casos. E tem a questão da disponibilidade da carga horária dos professores que a gente precisa equalizar com a disponibilidade dos estudantes, que são estudantes trabalhadores (Professor João).

O Professor João, citou entraves burocráticos para a realização dos estágios, e neste sentido, explicou as dificuldades apresentadas na formalização dos estágios através do sistema e-Protocolo:

Esse último ano está sendo de muitos desafios para todos nós docentes não só aqui na UFPR, mas a gente vem conversando com outros docentes de estágio nas outras universidades, especialmente pelo componente especial que está sendo o e-protocolo. O e-protocolo está nos desviando do foco, especialmente pelo tempo necessário para formalização dos estágios. E eu acho importante formalizar os estágios, é importante ter uma segurança tanto pro estudante quanto pra escola, e pra nós aqui na universidade, mas a maneira como o E-protocolo foi implantado pela rede vem tomando muito tempo e essa variável tempo vem tirando muito da nossa autonomia que fazer em relação aos estágios. Os dois semestres que eu estou trabalhando aqui na UFPR temos sentido dificuldades, porque são semestres mais curtos. Então, tanto o fator semestre curto, quanto o fator e-protocolo, vem prejudicando muito a ida dos estudantes de maneira ágil pra dentro da escola, com celeridade. O que nos leva a pensar sobre uma série de adaptações que vêm sendo feitas para gente possibilitar o mínimo possível, que não é o ideal, de inserção destes estudante na escola. E aí a gente vem tentando substituir a carga horária com algumas atividades como a construção de material didático, com atividades que são feitas em sala de aula pra gente dar conta do que o estágio sugere enquanto componente da formação deles, do currículo deles. (Professor João).

Durante a roda de conversa realizada na turma de Prática II, disciplina realizada entre os meses de janeiro a maio de 2022, ocorreram relatos de alunos que não conseguiram liberação do e-Protocolo, em tempo hábil, para a realização do estágio, em um dos casos a escola permitiu, mesmo assim as atividades de estágio. No segundo caso o estagiário não conseguiu a liberação. Já na disciplina de Prática I, realizada entre os meses de junho e setembro de 2022, ainda que o processo fosse lento, não tivemos relatos da ocorrência deste tipo de problema.

Os professores foram indagados sobre as dificuldades na realização dos estágios. O primeiro problema referiu-se à organização do curso, que destina um semestre para cada disciplina, no seu último ano. Esta organização dificulta a formação de vínculos com a Escola, bem como a possibilidade de se conhecer a sua realidade e necessidade dos alunos. Nas opiniões dos professores:

Acho que um ano de estágio, que seria dois semestres, como prática de docência não possibilita muita coisa. Um ano só é muito pouco, até porque a gente perde muito tempo com a burocracia para conseguir o campo de estágio (Professor José).

Até o ano passado, na universidade em que eu trabalhava, os estágios têm uma organização anual. Nós trabalhávamos num semestre com uma Pedagogia que nós chamamos de clássica, uma aula da regência clássica e no segundo semestre nós trabalhávamos com Pedagogia de projetos,

elaboração e aplicação de projetos dentro da escola, projeto que surge da intervenção dos estagiários dentro da escola. Então o envolvimento, muito curto por conta da própria estruturação dos semestres, me parece que dificulta um pouco, pois nós precisamos de um tempo para estabelecer contato com o campo de estágio, planejar as atividades e realizá-las (Professor João).

Tanto nas rodas de conversa, quanto nos Diários narrativos, foi possível perceber que a maioria dos estagiários acabou por realizar apenas duas regências em cada turma, nas quais realizaram as observações, fato esse que não possibilita desenvolver uma sequência didática, bem como avaliar as reais aquisições dos alunos.

Outros elementos destacados pelos professores, quanto às dificuldades encontradas nas disciplinas de estágio, referem-se a mudanças no perfil dos alunos e seu interesse na docência, a desvalorização que a licenciatura recebe dentro do curso de Geografia, bem como problemas referentes ao currículo do curso na licenciatura. Na visão dos professores:

Os primeiros anos de trabalho aqui na universidade eu achei mais ricos. Vi ex-alunos seguindo a carreira do magistério e hoje alguns deles inclusive são professores em universidades. Era uma época que a ideia de ensino de Geografia ainda estava em efervescência, eu notava um aluno que vinha do curso de Geografia pra cá, pra educação, percebendo uma distância do curso deles com o nosso trabalho aqui. Então os alunos vinham pra cá com uma noção ainda muito limitada, no bom sentido, restrita de ensino de Geografia, de educação geográfica. Hoje, eles já chegam com uma noção mais ampla, porém a gente tem ainda uma discrepância entre o que a gente pensa aqui no setor com relação à educação, com relação ao ensino, e o que acontece no curso de Geografia. Vou te dar um exemplo, têm professores, isso é uma questão ética, eu sei, mas depois a gente vê, professores dentro do curso de Geografia que lidam com a licenciatura num nível de segundo plano, acham que tudo pode passar lá, dispensando o setor de educação, já ouvi declarações de professores do tipo “Eu sei ensinar a ensinar; então não precisa ter metodologia lá na educação. Nós damos conta aqui”. Hoje o curso tem laboratório de transposição didática onde os alunos têm aulas teóricas de metodologia do ensino, mas sem que a gente saiba direito dentro de que contexto, de que criação de educação ou mesmo de ensino de Geografia. Então há esse desencontro, gera assim uma dificuldade para propor uma prática de docência nas escolas e que é muito desgastante.

Então tenho recebido alunos que já concluíram o bacharelado e estão aproveitando a oportunidade para fazer licenciatura. Então é um aluno que não está disposto a ser professor. Então isso também dificulta o diálogo. É diferentemente do aluno do curso de Pedagogia, fazendo um paralelo para exemplificar melhor, porque a maioria dos alunos na Pedagogia já está estagiando, alguns já estão até trabalhando em escolas. Estão aqui para se qualificar mais e poder subir na carreira, etc. Então esses sujeitos sabem o que é uma escola, sabem o que é uma turma. Então o diálogo fica muito mais rico.

Então eu vejo isso como uma dificuldade na vida com os estagiários, porque eles não têm muita noção do que é um conteúdo da Geografia escolar, se eu na minha época de estudante recebia os conteúdos que

eram trabalhados na escola, sem crítica. Hoje o aluno não tem disciplinas específicas que trabalhem os conteúdos escolares. Não existe uma cartografia escolar, uma geomorfologia escolar, uma geopolítica escolar. Então o aluno tem que pegar o que ele está ouvindo aqui na universidade, que ele está se apropriando e depois o que ele vai fazer com isso lá na escola só Deus sabe. Então ainda há um descompasso muito grande entre a quantidade de disciplinas da formação de geógrafo ou da Geografia em relação às do licenciando. Teve uma época que era uma disciplina do setor de educação para oito do lado de lá. Olha a discrepância! Então eu insisto que é muito difícil. Vai depender muito do espírito do aluno, da vontade de aceitar a experiência do seu estágio, né? Senão eles acabam simplesmente fazendo uma espécie de cumprimento de protocolo ou coisa parecida (Professor José).

A compartimentalização dos estágios e das disciplinas, eu acho que é algo que dificulta um pouco a realização deles. Essa visão do estágio como um apêndice me parece algo muito forte nas instituições, inclusive aqui. Ou seja, o estágio é visto como um componente anexo ao currículo do estudante e que é um professor que quase não faz parte do curso, que está lá no setor da educação, distante, que vai assumir a tarefa de orientar os estudantes. Em muitos outros cursos de bacharelado, na área tecnológica, por exemplo, a orientação dos estágios não é feita por um professor apenas, é uma tarefa dividida entre diferentes professores do curso. Pode até ter um professor que faz a gestão das atividades do estágio, que faz um trabalho de organização, de preparação, de fundamentação, mas a orientação deveria ser no meu ponto de vista uma tarefa dividida. Justamente para particularizar cada processo, enfim para particularizar a atenção dos docentes do curso em relação ao componente. É assim que eu vejo, mas claro é uma questão pessoal. Espero que eu possa, com o passar do tempo, ter uma visão mais ampla, mais crítica e mais consistente de como é o estágio na instituição, mas que tem uma falta de diálogo com os diferentes envolvidos na realização adequada dos estudos, do ponto de vista da formação do sujeito crítico, um sujeito que tem a condição de pensar a escola da forma como imaginamos, o professor realmente engajado, isso tem (Professor João).

O Professor José, apontou as dificuldades em trabalhar com alunos que não têm a licenciatura como projeto de vida e que estes acabam realizando o estágio apenas como uma atividade protocolar. Esta atitude foi observada durante a realização desta pesquisa com o Estagiário Antônio, cujo foco de sua formação sempre foi o bacharelado.

Ambos os docentes, destacaram o descompasso entre a formação do bacharel e licenciado em Geografia, bem como a divisão dentro do curso e sua pouca integração. Neste sentido, Giroto (2013) alerta para a necessidade de que os currículos dos cursos de Geografia não sejam uma colcha de retalhos e sim exista uma articulação entre os saberes, pois: “Ambos os currículos são ainda pensados como a soma de disciplinas e não como um conjunto articulado de conhecimentos e práticas atreladas a um objetivo de formação”. (GIROTO, 2013, p. 165).

O Professor José, apontou a necessidade dos alunos em compreender a diferença entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, bem como a dificuldade em realizar essa transposição. Afinal o curso não possui disciplinas que possibilitem tal prática. Callai (2010) corrobora com essa perspectiva, quando afirma que a formação do docente de Geografia, acontece de modo fragmentado, muitas vezes não dando conta do trato pedagógico daquilo que ensina. “[...] A ciência tem seus parâmetros com os quais o professor/pesquisador investiga, mas a geografia escolar ainda carece de ter delimitações claras e adequadas ao que se destina” (CALLAI, 2010, p. 426).

Sacramento (2010) destaca o papel da Geografia escolar, de possibilitar ao aluno compreender os fenômenos geográficos em seu cotidiano, permitindo-lhe localizar-se e perceber tais transformações. Tal compreensão e reflexão é essencial para desenvolver o raciocínio geográfico nos alunos.

Sob tal perspectiva, Callai (2006) destaca os desafios dos cursos de formação de professores, tanto na dimensão pedagógica, quanto no ensino. Diante dessa questão, a autora adverte:

[...] o desafio que se coloca é como trabalhar nos cursos de formação docente a dimensão tanto pedagógica quanto do ensino. O professor deve, sem dúvida nenhuma, ter conhecimentos específicos da sua ciência/disciplina, mas deve acima de tudo ter o discernimento de como usar esses conhecimentos e como fazer para constituir os seus saberes. Parece-me que o fundamental é ter uma fundamentação teórica segura e sólida, tanto no que trata do pedagógico quanto do específico. Esta permitirá que cada um faça as suas escolhas e que tenha clareza de porque as faz. Pensar as suas próprias práticas exige buscar nos baús da memória os saberes que foram sendo constituídos e nisso cada um deve fazer o seu caminho. O fazer pedagógico é que dá a dimensão, a cor e as qualidades, aos conhecimentos com que se trabalha. Sempre perguntar-se para que trabalhar esse conteúdo, onde buscá-lo e como trabalhar pode ser o caminho (CALLAI, 2006, p. 159).

Assim, entendemos que não seja dever exclusivo das disciplinas pedagógicas pensar sobre a docência. Todas as disciplinas de conteúdos específicos da Geografia, devem igualmente colaborar para a formação didático-pedagógica do futuro professor que irá atuar na educação básica, para realizar sua efetiva aproximação com a Geografia escolar. Isso significa articular a dimensão técnica à dimensão pedagógica e social, como propõe Callai (2006).

Além das dificuldades relacionadas à dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, e a organização do currículo do curso de Geografia, também foram

citadas questões referentes à Pandemia e Pós-pandemia que impactam a realização dos estágios, como podemos observar na fala de um dos professores:

Em função da Pandemia, muitas dificuldades, nossos calendários desencontrados, é uma questão pontual, passageira, mas, ao mesmo tempo impacta na realização dos estágios. Nesse ano e meio, isso tem sido muito difícil, e a gente permanece o tempo todo aqui, presencialmente, com pouca chance de chegar no chão da escola (Professor José).

Compreende-se nesta fala, que para uma realização efetiva do estágio, faz-se necessário o “chão da escola”. Durante a realização da disciplina de Prática de Docência I (ensino fundamental), o Estagiário Carlos destacou que preferiu retardar a realização das disciplinas de estágio, por considerar este contato fundamental.

A entrevista narrativa possibilitou, com base nas informações fornecidas pelos professores participantes, identificar traços individuais de suas trajetórias profissionais e traços em comum sobre as fases vivenciadas.

Percebeu-se que, ao revelar as suas histórias de vida, os professores puderam mergulhar em uma reflexão mais específica e detalhada sobre a sua própria trajetória, entendendo assim que o método (auto)biográfico, contribuiu para um movimento em favor de sua autoformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANCORAGENS AO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

A presente dissertação, teve como princípio, a perspectiva de que a construção de saberes necessários ao processo de formação e futura atuação docente na área de Geografia, não se restringem aos saberes acadêmicos/profissionais e estão profundamente influenciados pelas memórias sobre as experiências de vida dos sujeitos, anteriores ao processo de formação inicial na graduação.

Considerando a característica dos estudantes da licenciatura em formação para a docência em Geografia, adotamos como opção metodológica, as narrativas (auto)biográficas, buscando oportunizar a estudantes e professores neste processo formativo, às narrativa de suas memórias na forma escrita e oral sobre seu percurso formativo.

Para a investigação dos sujeitos envolvidos, selecionamos para a pesquisa, 8 (oito) estudantes/estagiários e 2 (dois) docentes das disciplinas de Prática de docência e Estágio Supervisionado. Propusemos aos estudantes destas disciplinas, em conformidade com os professores, que elaborassem um Memorial de vida e formação e também Diários narrativos, onde pudessem narrar suas experiências, memórias, relações estabelecidas, influências e opções que se voltaram à formação inicial na área de Geografia.

O método (auto)biográfico, a partir destes procedimentos de escrita narrativa, foi articulado ao processo de pesquisa-formação, no qual os participantes da pesquisa, evocaram suas memórias e práticas, e refletiram sobre sentimentos e experiências vividas, oportunizando uma tomada de consciência sobre a escrita de si e sobre si, e sobre o outro nesta trajetória pessoal e de formação profissional. Propiciar a liberdade de expressão e fala, bem como a possibilidade de atividades de escuta, trouxe maior possibilidade de revelar os sentimentos, sentidos e significados durante a escolha do estudo na área de Geografia, e a forma das aproximações à docência na disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de docência, vitais para a formação inicial nesta área.

Retomamos o objetivo geral da dissertação, que decorre do problema proposto, e que consistiu em analisar as contribuições dos procedimentos (auto)biográficos na formação inicial das disciplinas de Prática de Docência e

Estágio Supervisionado, ministradas no curso de Geografia na Universidade Federal do Paraná, verificando se as escritas de si, no Diário narrativo e Memorial de vida, e atividades de pesquisa formação, contribuem com as análises sobre suas experiências e conhecimentos adquiridos, referentes à identidade profissional docente na licenciatura de Geografia.

A proposta da escrita do Memorial de vida e formação, e do Diário narrativo, nas referidas disciplinas, buscou propiciar situações de maior liberdade de expressão para as narrativas de memórias e relatos sobre angústias, reflexões e aquisições da prática vivida e desenvolvida, considerando como, de várias formas, evidenciaram um reconhecimento da identidade e preparo profissional para a docência em Geografia.

Com os professores supervisores de Estágio e Prática de Docência, foi realizada a Entrevista narrativa, buscando conhecer as metodologias desenvolvidas e as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de suas ações profissionais, no campo específico do estágio na formação dos estudantes de Geografia. Por se tratar de documentos pessoais, o processo de análise das fontes foi realizado numa perspectiva de leitura interpretativa-compreensiva proposta por Souza (2006), contando com três momentos de pré-análise, entrecruzamento de visões e significados, e a possibilidade de categorização final, que em nossa análise consideramos como pontos de ancoragem que emergiram das duas fases anteriores de análise da pesquisa.

As comparações entre as análises resultantes de cada fase da investigação, permitiu compreender como esses diferentes sujeitos constroem seus conhecimentos, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no processo de tornar-se professor de Geografia. De outra perspectiva, observou-se que mesmo diante de contingências contextuais da pandemia do Covid19, durante as quais se desenvolveram as atividades de estágio, foi possível identificar concepções sobre seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, considerando neste percurso, seus saberes e conhecimentos necessários na composição da identidade docente em Geografia.

Procuramos a partir desta retomada, trazer as considerações possíveis do estudo e pesquisa realizados, partindo dos objetivos específicos propostos, para que a partir do problema e objetivo geral desta dissertação, se pudesse trazer as análises e questões que emergiram, consideradas como ancoragens ao processo

de formação em Geografia. Assim, nos reportamos ao objetivo específico inicial, que propôs situar e compreender o estudo e a pesquisa promovidos para a formação do professor de Geografia do ponto de vista histórico contextual, considerando a proposta curricular desta licenciatura, e das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de docência na formação da identidade profissional da docência nesta área.

Na proposta deste objetivo, buscamos situar os marcos históricos, e as questões implicadas no lento processo de formação de professores no Brasil, que teve início desde a criação da Escola Normal (Lei nº10, de 1835), inicialmente privada. A primeira Escola Normal, gratuita e mista foi criada em 1874, e a reforma do ensino público, em 1897, instituindo a realização do estágio, em um período de seis meses, que deveria ser desenvolvido em uma escola primária.

Posteriormente, a criação do Ensino Superior, em 1931, foi resultado de um longo processo que iniciou com a fragmentação da formação científica, que separava o bacharelado nas áreas científicas, e as licenciaturas para a formação docente. A formação pedagógica foi proposta a partir do sistema 3+1, no qual a área de Didática complementava a formação da docência. O curso possibilitou, mesmo que tardiamente, a formação docente em diferentes licenciaturas, tendo sido acompanhado de legislações que buscaram trazer o avanço ao processo de formação de professores. No que se refere ao Estágio Supervisionado, este só aparece com esta denominação no Parecer 292/62, definido como componente mínimo curricular obrigatório, a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores.

Na instauração deste processo, buscou-se trazer elementos para analisar o surgimento e contribuição do Estágio Supervisionado, que apresentou desde o seu início a mesma fragmentação, expressa na separação da teoria acadêmica da prática escolar, na formação profissional da docência. Ao longo dos anos, esta dicotomia tem sido retomada de várias formas e nas recentes legislações, embora ainda apresente entraves de várias ordens para a articulação da teoria e da prática, e notadamente na área de Geografia. Estas questões apareceram nas narrativas dos estagiários que participaram da pesquisa, como se pôde constatar.

Retoma-se a perspectiva e André (2010), que ressaltou a formação docente, como um processo que ocorre na formação inicial, mas que implica também nas mudanças que possam ser analisadas pelos estudantes em sua prática cotidiana,

sendo que esses processos ao longo da experiência profissional e pessoal, implicam no envolvimento dos professores de forma intencional e planejada.

Neste objetivo inicial, ao abordar a questão da formação da identidade do professor de Geografia, considera-se que o sujeito não aprende a ser professor somente na formação (inicial e continuada) ou na atuação profissional; há aspectos que precisam ser assumidos como fontes do processo identitário docente. A construção da identidade assim, um processo sócio-histórico, que tem uma existência mais longa que a própria formação inicial e que a carreira do magistério, como alertou Cavalcanti (2002). Para a construção desta identidade, consideramos ainda a produção da cultura escolar e da escola, como processos imbricados à formação dos estudantes de Geografia, notadamente nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica, nas quais a pesquisa foi desenvolvida.

Ao situar historicamente a noção de identidade, consideramos as acepções de Stuart Hall (2006), que analisou a noção de sujeito, presente em cada fase histórico contextual, definindo três concepções de sujeito: o sujeito do Iluminismo, situado no contexto da Revolução francesa e da ciência moderna, centrado e unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação. Nesta visão de identidade, o ser autônomo, o “eu” verdadeiro era definido por uma visão cartesiana. Na segunda concepção caracterizada, refere-se ao sujeito sociológico, fruto de uma relação complexa do indivíduo no mundo moderno, na qual o sujeito ao interagir com os outros sujeitos, e em interação entre os mundos culturais, passa a modificar-se. A terceira concepção, é situada por Hall (2006), entre os séculos XX e XXI, período em que os processos culturais e contextuais presentes na sociedade contemporânea, vieram apresentando rápida mutação científica e tecnológica, fragmentando as identidades dos sujeitos, e se distanciando de uma conceituação de identidade essencial.

Considera Hall (2006) que a identidade, torna-se uma celebração móvel, que decorre de processos descontínuos produzidos, formados e transformados em relação aos sistemas culturais, em complexos processos de mudança. Nesta terceira concepção de identidade, a identidade não é fixa, essencial ou permanente, e com ela nos deparamos no tempo presente, o que demanda uma constante análise junto a estudantes e professores da escola básica atual. O avanço científico e tecnológico e em todas as áreas da vida humana, bem como as situações de degradação ambiental, saúde, guerras e necessidades decorrentes, geram

problemas políticos e econômicos de várias ordens, que requerem recomposições na área da formação de professores de Geografia.

Nesta concepção, Costa (2010) e Giroux (2003) analisaram as questões relacionadas a esta transição histórica, que desde 1990, tem afetado o significado e a dinâmica das profissões e suas identidades profissionais, nas instituições educacionais contemporâneas, em função das novas configurações sociais e culturais que permeiam a sociedade.

Entendemos que a identidade docente é individual, e ao mesmo tempo coletiva, porque é construída no seio das relações sociais, e depende do reconhecimento e da confirmação do outro para que seja assumida. Neste sentido o cada professor, é ator e autor que se constrói a partir dos constantes significados sociais e culturais da profissão, em seu cotidiano. Segundo Pimenta (2020) seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações e seus saberes, suas angústias e anseios, conferem para cada sujeito, os sentidos do ser professor, que inclui sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos e instâncias.

Considerando o conceito de identidade pessoal e profissional na carreira do professor, Marcelo Garcia (2009a), refere-se à identidade profissional como uma forma como os professores se definem a si mesmos, e aos outros. Como uma construção do “eu profissional”, evolui ao longo da sua carreira docente e pode ser influenciada pela cultura escolar, pelas reformas e contextos políticos, que passa a expressar um compromisso pessoal, a disponibilidade de aprender a ensinar, o conhecimento e a forma como as matérias serão ensinadas.

Com relação à docência na formação inicial na área de Geografia, a atuação do professor no trabalho curricular torna-se fundamental para a constituição da identidade profissional docente. Shulman (2014) destaca a importância do domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo, e dos processos de ensino e formação a serem propiciados aos estudantes na licenciatura, o que no presente estudo, pressupõe o domínio dos conhecimentos da Geografia.

Desta forma, consideramos os saberes docentes se compõem de vários saberes, vivenciados nas trajetórias dos professores, que precisam agir de forma equilibrada, ao mobilizar os seus conhecimentos e novos interesses, considerando sua aplicabilidade em sala de aula, considerando também a formação de valores, e conferindo importância aos saberes que considera necessários em cada fase do

ensino. Segundo Shulman (2014), os professores desenvolvem uma expertise quanto às metodologias e formas a empregar para propiciar o ensino e a formação de seus alunos.

Nesta perspectiva, retomamos Tardif (2014), autor que chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Em sua ação docente, os professores vivem situações concretas, a partir das quais se faz necessário, habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Nestes momentos, são os saberes experienciais que são valorizados e utilizados pelo professor. Os cursos de formação inicial devem ser o local que irá proporcionar a aprendizagem e contato com esses diferentes conhecimentos e saberes, necessários para a prática docente. Desta forma, o Estágio tem um papel fundamental em proporcionar o contato com os saberes experienciais, os quais, no entanto, não podem estar separados da teoria educacional e curricular.

O ser humano ao longo de sua história se forma e se transforma em interação com outros como preconizou Nóvoa (2007). Sendo assim, a identidade profissional do professor é construída, de maneira dinâmica e constantemente modificada, pelos sentidos e significado que cada professor confere à sua atividade docente, na área e/ou níveis em que atua, como preconizou. É importante constatar que a identidade docente não é fixa ou acabada, e que ela pode ser compreendida a partir da forma como a profissão é representada socialmente, e nas relações estabelecidas entre os professores, em dado contexto histórico social e contextual. Assim, as pessoas com as quais convivem no cotidiano, e sua representatividade, de alguma forma, podem contribuir para a construção e (re)construção da identidade docente, sujeita a sucessivas ressignificações.

Nesta perspectiva, retoma-se também na formação dos estudantes de Geografia, a importância e influência das produções culturais escolares e da escola, para a formação inicial da docência de maneira compreensiva e crítica na escola básica. Cabe levar em conta a definição de cultura escolar de Dominique Julia (2001), que refere-se do ponto de vista histórico, à escola como instância de normas e práticas, que permitem a transmissão de saberes e a incorporação de comportamentos. Desta forma, a escola tem como finalidade, transmitir os princípios de uma cultura definida exteriormente, em geral por órgãos oficiais da educação. A

forma vertical de implementação das propostas curriculares, segundo Hagemeyer (2006), tende a produzir nas escolas e em seus profissionais uma atitude de passividade, distanciando a possibilidade de que os profissionais produzam uma cultura própria de sua profissão no ambiente escolar.

Cabe retomar a perspectiva de Marin (2014), a qual afirma que a escola não é um objeto isolado, mas pressupõe processos de produção cultural a serem desvendados, e desta forma conhecê-los é fundamental para que se saiba onde e como agir. Defendemos e retomamos a acepção de André (2008) sobre o estudo da prática escolar, o qual pressupõe analisar o cotidiano em sua totalidade, e que não pode restringir-se a um mero retrato do que se passa no âmbito escolar. Neste sentido, concordamos com a autora, considerando a vivência no período de Estágio, o contato dos estudantes e pesquisadores no ambiente escolar, que se torna fundamental para compreender este espaço de produção cultural concreto de formação.

É importante considerar, no entanto, que as escolas em seu percurso histórico, produzem processos culturais que se diferenciam, o que o levou a considerar que existem “culturas escolares”, no plural, segundo Frago (2007). Assim, a produção cultural de cada escola reflete-se nas atividades em seu âmbito, na criatividade, autonomia, nas concepções e práticas de cada profissional, em sua comunidade escolar. Para Bourdieu (1977), esta produção cultural passa a fazer parte de um *habitus*, que pode se tornar de forma até inconsciente, formas rotinizadas e homogeneizantes presentes no processo de ensino ou na atuação dos professores (as). Para o autor, há um processo de autonomia relativa, que possibilita mudanças, mas que demandam constante análise do trabalho pedagógico e das relações com a comunidade, profissionais e estudantes.

No processo do Estágio supervisionado, as disposições de diálogo, interlocução e acolhimento, tendem a impulsionar os estudantes às aquisições da docência na área de Geografia, como se pôde constatar nas narrativas de alguns dos estagiários, ao comentar a metodologia utilizada pelos professores destas disciplinas.

O segundo objetivo específico, propôs explorar as possibilidades do método (auto)biográfico, nos dispositivos do Memorial de vida e formação e do uso cotidiano do Diário narrativo, para identificar nas narrativas escritas e orais que emergiram na pesquisa, as aquisições de conhecimentos da área, saberes da docência e

autoformação. Na análise das metodologias utilizadas nas disciplinas de Estágio supervisionado e Prática de Docência, buscou-se observar a relação estabelecida entre a teoria e a prática em Geografia, considerando de que forma os saberes e conhecimentos docentes contribuem para a identidade profissional do estudante e futuro docente desta área.

Ao atribuir sentidos ao cotidiano de aquisições da docência na área de Geografia, um dos instrumentos utilizados na pesquisa foi a **observação participante**, a partir do acompanhamento das aulas das disciplinas anunciadas, de “Prática de Docência em Ensino de Geografia no Ensino Fundamental” e “Prática de Docência em Ensino de Geografia no Ensino Médio”, realizadas no ano de 2022.

Esta modalidade da pesquisa qualitativa nos possibilitou, como pesquisadoras, retomar o contato com leituras e discussões sobre a formação e atuação de professores de Geografia. Buscou-se analisar as questões referentes às relações com os docentes, professoras dos cursos do estágio, outros profissionais das escolas, o planejamento de aulas e as experiências vividas durante o estágio, considerando as aquisições da docência na área de Geografia. No processo de estágio, adquirimos maior visibilidade das dificuldades enfrentadas pelos estudantes/estagiários quanto ao acesso aos campos de estágio, e mesmo em ser aceitos pelas instituições e professores supervisores, o que nos leva a considerar esta, como uma das questões graves ainda não superada nos processos de Estágio nas instituições de Ensino.

As possibilidades de análise das narrativas escritas no método (auto)biográfico, foi possível de forma significativa, a partir dos **Memoriais de vida e formação**. Esta forma de escrita narrativa, que foi realizada a partir da proposta de questões centrais iniciais: o contexto familiar e o processo de escolarização. Nas narrativas e depoimentos, os estudantes destacaram como essencial, o processo de alfabetização e as diferentes fases da vida escolar, considerando principalmente a ênfase maior na escolha pelo curso de Geografia, o ingresso na universidade e as expectativas diante da realização do estágio neste período de formação inicial.

Em seus Memoriais de vida e formação, os estudantes/estagiários puderam resgatar memórias da infância e do processo de escolarização, conforme propõe Josso (2004). Durante a trajetória de escolarização, é possível observar que o sujeito constrói representações sobre o ensino, a docência e as práticas pedagógicas que desenvolve no âmbito da escola.

Observou-se na vivência da escolarização, as diferentes situações que levaram à opção e escolha do curso, considerando que falaram de suas primeiras reflexões sobre sua identidade profissional, considerando a docência nesta área de ensino. Os estudantes destacaram, o gosto pelo conteúdo a ser ensinado, a influência da família e de seus pares sobre “ser professor”, seja ela de aprovação ou relutância pela escolha da Geografia, e as menções à atuação de professores da educação básica, como decisiva para essa escolha.

Com relação aos momentos significativos no curso de graduação, ficou em destaque a participação nas aulas de campo, como elemento fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, a participação em projetos de pesquisa, ensino, extensão e os estágios supervisionados, como experiências formativas de relevante significado. Os estudantes ressaltaram como entrave a organização curricular do curso de licenciatura, que relega as disciplinas específicas para o momento final do curso. Referiram-se neste momento ainda, aos impactos da Pandemia do Covid19, no desenvolvimento do curso, gerando desmotivação e insegurança diante da conjuntura sanitária, social e política neste período contingencial vivenciado.

De acordo com Abrahão (2008), das histórias de vida destacam-se lembranças de escola positivas e também negativas, as quais proporcionarão melhor entendimentos das complexas relações que envolvem o processo formativo.

Entendemos que, oportunizar aos estudantes/estagiários escrever seus memoriais de vida e formação, a partir das narrativas (auto)biográficas possibilitou que pudessem se reconectar a espaços e tempos de sua infância e às fases da escolarização, fazendo que muitos alcançassem uma consciência mais sensível sobre suas experiências, relações e formações anteriores, conferindo sentidos às vivências e aprendizagens do estágio supervisionado. Essa trajetória possibilitou o reconhecimento da contribuição desse percurso de experiências, para a constituição da identidade docente na área de Geografia.

Na fase inicial da pesquisa sobre estes processos, foi possível detectar suas lembranças positivas, ligadas ao incentivo familiar com relação à escolarização, assim como experiências negativas, relacionadas aos problemas emocionais referentes à separação dos pais, e às decorrências na escola, como processos de bullying e suas influências e consequências para a socialização, a construção e reconhecimento da identidade profissional docente durante o curso de Geografia.

Esta questão ainda presente nas escolas atuais, foi relatada pelos estudantes/estagiários, em situações de mudança de escola, de separação dos pais, de preferências quanto à sexualidade, o que nos leva a alertar à naturalização do bullying nas escolas, o que é deplorável. Observou-se a falta de interesse e de condições de estudo e de pesquisas sobre a escolarização, que contemplem a problematização da intolerância, da agressividade e da falta de empatia entre crianças, adolescentes, jovens e suas relações com professores e com o ambiente escolar. Aos profissionais professores e pedagogos, cabe o estudo, a discussão e a busca de formas de incrementar o diálogo e a instauração de projetos de estudo e pesquisas sobre este que é um entrave à socialização para boa parte dos estudantes da escola básica em todos os níveis estudantis.

A possibilidade de narrativas sobre as experiências vividas pelo grupo participante, durante a realização dos estágios nas escolas públicas de Curitiba e região metropolitana, se deu a partir da escrita dos Diários narrativos. Ao propor a escrita do **Diário narrativo** sobre suas práticas, retomamos a importância de se possibilitar que o estudante se torne sujeito e objeto da própria formação, à medida que pode analisar práticas que desenvolveu nas atividades vivenciadas no estágio e que observou, levando-o a pensar sobre a coerência ou não de determinados comportamentos como propõe Zabalza (2004). Por outro lado, enseja a percepção de critérios para a seleção de metodologias a serem adotadas diante das diferentes características e níveis de questões enfrentadas pelos alunos/as, levando-os a opinar se fariam diferente ou não, identificando lições e procedimentos necessários à sua formação como docentes de Geografia.

Passamos ao terceiro objetivo específico, o qual propôs analisar as metodologias utilizadas pelo Supervisor de Estágio supervisionado de Geografia, na disciplina de Prática de Docência, considerando as atividades propostas para estabelecer a relação entre a teoria e a prática, para as aquisições dos saberes da docência na área, visando detectar de que forma contribuem para a identidade profissional do estudante e futuro docente desta área de estudo.

Os estudantes/estagiários ressaltaram a recepção dada pelo professor supervisor, e as atividades que realizaram, o que os levou a percepções sobre as aulas observadas, e reflexões sobre suas aquisições no período de estágio. Neste sentido valorizaram as possibilidades da atuação docente, e dos processos que desenvolveram a partir das contribuições do estágio em sua formação inicial. Desta

forma, ao compreender a dimensão descritiva (o que aconteceu) e a reflexiva (o que significou), registradas em suas narrativas escritas, esta se tornou uma reflexão mais aprofundada, que avaliou a coerência de determinados comportamentos, a seleção de metodologias de ensino adotadas e que reconhecemos que funcionaram como processos de indução à profissão docente na área de Geografia.

No que se refere à recepção dada aos estudantes/estagiários, de uma maneira geral estes referiram-se à boa aceitação, às orientações sobre o planejamento, a condução das regências e a abertura para o diálogo sobre as situações vivenciadas na escola pública. Os estudantes/estagiários referiram-se à necessidade de planejar as aulas, buscando desenvolver nas atividades das disciplinas o raciocínio geográfico, fugindo da mera descrição dos fenômenos, evidenciando assim as conexões possíveis entre os objetos e fenômenos que constituem a área.

Cabe ressaltar o momento da Roda de conversa, propiciada ao final dos estágios, momento no qual os estudantes/estagiários destacaram a atitude ainda de rejeição de algumas escolas e professores quanto à recepção como estagiários, bem como a não compreensão sobre a contribuição do professor ao estagiário que vive o seu processo de formação inicial para a docência de Geografia. Reitera-se a urgência de se estabelecer parcerias entre as escolas e a universidade, antes da procura pelo local de estágio, diminuindo assim o distanciamento do processo de formação docente nas licenciaturas, o que também contribuirá de forma valiosa com a formação a ser propiciada pelos professores supervisores.

A atividade da escrita sobre as aprendizagens da docência, oportunizou aos estudantes atividades e momentos privilegiados de olhar para si mesmos, e para os seus próprios passos ao desenvolver as aquisições necessárias à docência, o que se propôs na disciplina de Prática de Docência em Geografia.

Partindo da perspectiva de que as narrativas orais, constituem um campo de produção de material textual para a análise e reflexão sobre a realidade escolar, e as opções quanto a metodologias, ideologias e discursos dos profissionais e dos estudantes. Podemos afirmar que durante a pesquisa, na atividade da escrita sobre as aprendizagens da docência, mostrou no Estágio Supervisionado o bom relacionamento com os professores, que oportunizaram aos estudantes atividades e momentos privilegiados de olhar para si mesmos, assim como ao desenvolver as

aquisições necessárias à docência, na disciplina de Prática de Docência em Geografia.

Neste sentido, foi muito importante na pesquisa, a realização da **Entrevista Narrativa** com os professores de Prática de docência em Geografia, considerando a compreensão sobre os caminhos que os levaram à docência no Ensino Superior e especificamente a atuar no campo de Estágio Supervisionado. Neste relato, consideraram suas trajetórias, dificuldades na organização das disciplinas, concepções, metodologias de trabalho e atividades mediadoras.

Nos depoimentos individuais, um dos professores rememorou as possibilidades que a graduação lhe proporcionou, em conhecer novos lugares, a viver novas experiências, a inserir-se na pesquisa científica e se descobrir enquanto professor de Geografia. Reiteramos nossa afirmação com relação à ideia de que a atividade docente não é uma vocação, ou dom, e sim uma escolha, o que ratifica o entendimento de Menezes (2021) sobre a abordagem (auto)biográfica enquanto epistemologia de formação, no qual o percurso de vida é entendido como um percurso formativo.

Com relação ao estágio e aos professores supervisores deste processo, os participantes da pesquisa evidenciaram sua compreensão sobre a concepção deste período como um espaço de investigação e aprendizagem sobre a prática docente, e para a própria organização curricular do curso de Geografia da UFPR. No entanto, foi confirmada nas opiniões dos professores e estudantes, que se relega este momento privilegiado dos estágios, da pesquisa e da aprendizagem da docência na licenciatura de Geografia, à fase final do curso, reservando-se um tempo restrito para o estudante desenvolver o real exercício do ser professor.

Retomamos o quarto objetivo específico, propôs compreender o processo de formação do estudante na área de Geografia, a partir do currículo e das atividades da disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Docência, para verificar as contribuições dessas disciplinas como impulso motivador para a atuar na docência de Geografia na escola básica contemporânea.

Na narrativa de uma das estagiárias, o “saber geográfico torna-se essencial para transformar a visão de mundo de muitos dos alunos do ensino regular”, e alertou: “o saber apreendido, é para a vida e não para a prova” (Estagiária Maria). Esta estagiária referiu-se à questão crucial na docência e nas escolas hoje, ao

considerar as necessidades do processo de ensino e formação dos estudantes, sem ter como objetivo somente as “provas estandarizadas”.

No processo de escolarização, um dos professores supervisores, fez referência à passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que se torna difícil para os adolescentes. São adicionadas novas matérias, com conteúdos mais complexos, e especialmente nas instituições privadas, verifica-se que se focaliza o ensino no sucesso das provas e dos vestibulares, o que demanda revisões político pedagógicas no currículo escolar e da formação inicial nas licenciaturas do Ensino Superior.

Um outro grande desafio dos jovens, refere-se ao fato de que precisam conciliar o trabalho com os estudos. A necessidade faz com que jovens alunos enfrentem a dupla jornada de trabalho e estudo, seja para ajudar seus pais ou até mesmo para manter sua própria família. Em muitos casos essa sobrecarga é um dos motivos que levam o jovem a interromper seus estudos. Dayrell (2011) afirma que a inserção no mercado de trabalho para o jovem, produz muito mais sentido em sua vida, por atender a demandas que integram suas expectativas de estudo e de vida. No caso de alguns estagiários, a inserção no mercado de trabalho está ligada ao interesse em prosseguir nos estudos. Por outro lado, mesmo a distância dos locais em que frequentam seus cursos, ou o Estágio, podem mesmo impedir a continuidade dos estudos.

Tanto nas Entrevistas narrativas, quanto nos Memoriais de vida e formação, ressaltou-se um outro elemento, que reafirma o início tardio das disciplinas ligadas à licenciatura, se refere à valorização maior das disciplinas do bacharelado. Quando os estudantes interessados ingressam na licenciatura, sentem-se bastante motivados para a docência em Geografia e para adentrar a realidade da escola. No entanto, os estagiários participantes destacaram a distância entre as disciplinas da licenciatura e do bacharelado, identificando a falta de um maior diálogo entre as disciplinas específicas e as disciplinas didático-pedagógicas, dentro do curso de Geografia, compreendendo que ambas precisam propor reflexões voltadas à Geografia escolar.

Compreendemos que o papel da Geografia escolar vai além da simples transmissão de conteúdos, uma vez que precisa articular o contexto social e cultural mais amplo, nos quais se incluem as questões contingenciais da sociedade, às situações concretas do ensino e formação em curso no âmbito escolar. Ressaltamos

neste âmbito, o momento de pandemia, que atravessamos durante a presente pesquisa, no qual a utilização em maior escala das tecnologias e suas conectividades, que ao condicionar um afastamento físico entre os estudantes e professores, trouxeram situações novas e de mudanças do ponto de vista pessoal, profissional e metodológico.

Nesta perspectiva, cabe ao professor o desenvolvimento da mediação, entre os conhecimentos da área de Geografia e as aquisições necessárias e de interesse dos estudantes. A mediação, segundo Lopes (1999) não se refere à ideia de uma ponte entre dois pólos de conhecimento, mas significa a busca do estudo e da pesquisa, levando a relatar, selecionar, interpretar e ressignificar as metodologias empregadas, para levar os estudantes aos conhecimentos que precisam dominar na área de Geografia.

Como mediador, o professor aborda os conteúdos, conceitos e noções que se tornam fundamentais para que os estudantes possam desenvolver seus conhecimentos, levando em conta suas novas necessidades e interesses, tendo como premissa a Geografia como ciência, cujos aportes epistemológicos são essenciais à formação da cidadania contemporânea. Neste sentido, destaca-se a utilização da abordagem interdisciplinar, os conceitos geográficos como espaço, lugar e paisagem, que ao serem contextualizados sob o viés de outras disciplinas faz com que o aluno perceba as mudanças ocorridas no espaço geográfico, possibilitando assim, construir a capacidade de argumentar, refletir e inferir sobre determinada realidade.

Vale considerar a análise necessária das propostas oficiais em curso, a exemplo da nova proposta BNCC, cabe fazer uma avaliação sobre o que realmente se quer na formação de professores para a área de Geografia (conceitos, metodologias, princípios, entre outros) na escola básica. Por um lado, o documento trata a Geografia como disciplina que auxilia a formação global dos alunos, destacando sua contribuição para a formação cidadã e, conseqüentemente, para a interpretação e transformação da realidade, se faz via desenvolvimento do pensamento espacial e estímulo do raciocínio geográfico. Por outro, há a valorização de vários tipos de habilidades e competências que são características do mundo do trabalho, e não propriamente para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades humanas, necessárias à formação integral dos estudantes.

Boa parte dos estudantes/estagiários mostrou compreender a complexidade da formação inicial em Geografia, quando referiram-se à possibilidade de se abordar temas como espaço, vivência, religião, política, representatividade, formação dos solos, poluição, consciência ecológica, entre outros temas referentes aos processos sociais e culturais do mundo atual.

Compreendemos que o método (auto)biográfico e a metodologia da pesquisa-formação apresentam possibilidade fértil para a autoformação ao provocar uma atitude de reflexão intelectual e de visibilidade do(a) estudante da área de Geografia, acerca de seus saberes e fazeres docentes. O exercício de narrativas e escritas de si, lhes permitiu enxergar possíveis associações com experiências vividas no passado como aluno(a), bem como identificar suas inspirações a partir da convivência com determinados(as) professores(as), e a perspectiva de vislumbrar as inovações que apontam para a vida futura.

Ao finalizar as considerações desta dissertação, cabe considerar a partir do problema e objetivo geral propostos, que a utilização do método (auto)biográfico, tem sido de grande contribuição ao promover o crescimento e desenvolvimento profissional, visto que possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre suas metodologias, práticas e experiências de trabalho, processo que consideramos essencial para a construção da identidade profissional docente na área de Geografia. Assim, os sujeitos participantes da pesquisa, a partir de suas narrativas, como propôs Josso (2007), não saíram iguais ao que eram, antes das atividades desenvolvidas na pesquisa. A partir de suas narrativas e memórias, fizeram reflexões sobre suas trajetórias de vida, desde a infância para compreender o esforço pessoal, educacional e pessoal empreendido durante o processo de formação vivido nas disciplinas de Estágio e Prática de ensino, durante a licenciatura de Geografia .

A possibilidade de desenvolver processos de autoanálise sobre as diversas atividades, experiências, interações e relações sociais entre e com estudantes e professores(as) da escola básica e do curso de Geografia, trouxe compreensões sobre suas aquisições e sinalizaram temáticas que se mostraram necessárias nos diferentes tempos e espaços do percurso formativo. As atividades de autorreflexão, a maior autonomia, e autoformação ao ser planejadas e oportunizadas, tendem a possibilitar um novo olhar sobre si e sobre o outro. Nas reflexões e interpretações sobre suas narrativas, percebeu-se a relevância de seu envolvimento, ao

constituir-se docente de Geografia no processo de formação vivido, o que leva a constatar o reconhecimento na sua formação inicial pelos estudantes, de sua identidade profissional como futuros docentes desta área, ao final do curso.

Segundo Hagemeyer (2006), é importante situar a atuação dos futuros professores da área de Geografia, a partir da articulação entre as questões contextuais contemporâneas e a dimensão pedagógica, social e cultural, propiciando uma efetiva aproximação entre esta importante e complexa área e os estudantes, o que consiste na construção de mediações em favor das aquisições de compreensões mais amplas e aprofundadas sobre a docência nesta área. Vale retomar a acepção de Giroux (1997), na qual o professor é o intelectual que, para além dos conteúdos pedagógicos, precisa ampliar sua visão de mundo e a dos estudantes, considerando a pluralidade social e cultural com a qual vão desenvolver sua atuação na escola contemporânea.

Retomamos as afirmações de Catani, Bueno e Sousa (2000), as quais se referem a memórias pessoalmente significantes, que carregam significados que são adquiridos em seus usos, os quais adquirem sentido nas relações com os outros, que são referências imprescindíveis de nossas lembranças. Diante do exposto, a identidade docente é construída por uma soma de vários fatores, como a história social e cultural de vida, a formação inicial e continuada, o significado da docência e a prática pedagógica, que vão sendo ressignificados ao longo dos anos.

As relações ao serem vivenciadas, no entanto, pressupõem empatia e o reconhecimento das outras diferentes identidades, levando a relações solidárias e alterativas durante o processo de formação inicial, para constituir sua identidade e desenvolvimento profissional docente, que lhes dêem suporte teórico e metodológico para a formação da cidadania contemporânea para a qual contribui a Geografia na educação escolar, considerando as questões presentes na complexa sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708/6353>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Práticas de formação continuada de professores: o seminário de investigação-formação como lugar de aprendizagem e (re)invenção de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. (org). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 157 - 171.
- ABRAHÃO, M.H.M.B.; FRISON, L.M.B, Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO (Org.) **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre; Natal: EDIPUCRS; EDUFERN, 2010, p.191-216.
- ACCACIO, L. O. Formando o professor primário: a escola normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. **HISTEDBR**. Coleção “Navegando pela História Brasileira”, Campinas, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/liete_oliveira_accacio_artigo_0.pdf. Acesso em: 31 mai. 2022.
- AGÊNCIA SENADO. **Pesquisa revela que adolescentes LGBT sofrem 'bullying' e se sentem inseguros**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/22/pesquisa-revela-que-adolescentes-lgbt-sofrem-bullying-e-se-sentem-inseguros>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores** - Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALVES, F. C. Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium**: revista do ISPV, Viseu, n. 29, p. 222-239, dez. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/578/1/Di%c3%a1rio.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- ANDRADE, M. C. **Uma Geografia para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1994.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.15-26.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 03 jun 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **EccoS**, São Paulo, vol. 10, julho, pp. 133-145, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1355/1019>. Acesso em: 17 nov. 2022.

APP. **CEE recebe denúncias sobre EJA 2020 e a realidade nas escolas do Paraná é mostrada**. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/cee-recebe-denuncias-sobre-eja-2020-e-a-realidade-nas-escolas-do-parana-e-mostrada/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

APP. **APP-Sindicato exige direitos de educadores(as) em distribuição de aulas**. Curitiba, 2019. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app-sindicato-exige-direitos-de-educadoresas-em-distribui-cao-de-aulas/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

AZEVEDO, Ar. Dez anos de Ensino Superior de Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**. Comentários. Rio de Janeiro, IBGE, ano VIII, nº 2, abr-jun, p. 227 - 242, 1946.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, J. S. **Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira**: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes. 2021. 306f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BELTRÃO, R. C.; SOUZA, C. M. P.; SILVA, C. P. S. Contrato Didático e Suas Influências na Sala de Aula. **Educ. Matem. Pesq.** 2010;12(2):335-353. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2812/3309>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BENEVIDES, F. B. N.; VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia em classes de EJA: um diagnóstico. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo. 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/04.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, nº 2, p. 37–48, ago/dez 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/552/522>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530/46**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.494**, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e Supletivo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.788**, de 25 de agosto de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 9/2001**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 28 jun 2022.

BRASIL. **Parecer CFE n.º 627/69**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CFE Nº 346/72**, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: http://siaue.unet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, 2015. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2/2018**, de 9 de outubro de 2018. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22018.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 693-713.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. (Org.). NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos sobre a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. **La enseñanza: su teoría y su practica**. Madrid: Akal, 1977.

BRITO, A. S. **Ser professor(a)**: as narrativas (auto) biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química. 2019. 144 f., il. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZKNKzjNHnF3mJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2022.

CAIMI, F. E. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: Editora Universitária - UPF, 2002. p.83-96.

CALLAI, H. C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, L. de C. P. et al. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 412-433.

CALLAI, H. C. A Articulação teoria-prática na Formação do Professor de Geografia. In: SILVA, A. M. M. *et al* (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-161.

CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia – O Professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. O Conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, vol. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 1-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CAPES. **Programa Residência Pedagógica**. Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 23 abril 2022.

CAPES. **PIBID**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 23 abril 2022.

CARVALHO, A. J. O. V. **Estágio supervisionado e narrativas (auto)biográficas: experiências de formação docente**. 2008. 216f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2008.

CARVALHO FILHO, E. G. **Minha vida daria um filme?: Geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades**. Natal, 2018. 209f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. O uso das diferentes linguagens em sala de aula. In: CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 65 – 98.

CASTROGIOVANNI, A. C. O Estágio Curricular e a (re)construção do fazer pedagógico. In: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. (org). **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. v. 1. p. 245-261.

CATANI, D.; BUENO, B.; SOUSA, C. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 151-171, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/95NVLbP9KrYDqrLdfzFsGRB/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2022.

CAVALCANTI, L. S. A relação teoria e prática nas orientações de estágios curriculares em cursos de Licenciatura em Geografia. **Cadernos de Estágio**. v. 3, n.2, p. 123 - 132, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/27582/15134>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHARRÉU, L. V.; OLIVEIRA, M. O. Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 45, p. 410-425, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/J4TnqVktbqHLbCbVLgqSHsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORRÊA, N. C. B. **Desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: histórias de vida**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Curitiba, 2020. 200 f.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/d89SJcZ3VGHZchmNppvntQN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CRUZ, A. R. S. O Ensino da Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma experiência didático-pedagógica. In: **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos** (CBG), Vitória, 2014, p. 1-9.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 661-682, abr./jun. 2017.

DANTAS, D. L. S. **Aproximações e distanciamentos entre necessidades formativas de futuros professores de ciências bolsistas e não bolsistas do PIBID**. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

DAYRELL, J. A Escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. A (Org.). **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, J. A. **Família, escola e juventude: olhares cruzados**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs-capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DINIZ, M. S. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira**. 1999. 270f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, p. 21-33, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E; CAÑETE, L. S. C. A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente. In: M. P. Lacerda (Org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro, RJ: Rovel, p. 17-36, 2009.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DUTRA-PEREIRA, F. K. **Aventuras do contar(se): narrativas da formação de professores de Química à distância**. 2019. 198f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Exatas e da Terra, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Natal, 2019.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método Biográfico. **Sociologia - problemas e práticas**, nº09, 1999, p. 171 - 177. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

FERREIRA, M. D. **Narrativas (auto)biográficas no PIBID: espaços de problematização na/para a formação de professores de Matemática**. 2017. 229f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação em Matemática, Campo Grande, 2017.

FIORI, V. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Departamento de Geografia, da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas - FFLCH, São Paulo, SP, 2012. 361f.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREISLEBEN, A. P.; KAERCHER, M. A. O PNLD e o mercado de livros didáticos no Brasil. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XXVI, p. 391-404, jan/dez. 2022. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/cienciageografica/article/view/2894/1992>. Acesso em: 03 fev. 2023.

FREITAS, B. M. **A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB**. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2020.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46 dez./jan./ fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909>. Acesso em: 01 nov. 2022.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin: 2014.

GIROTO, E. D. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em Geografia**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

GIROUX, H. A. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.41-73, 1993.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, P. C. C. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOUVÊA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v.40, n.111,

p.206-219, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/csTLDPyFBWXLBtCnSn6R8qp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989. 244 p.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. 269f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GUARNIERI, M. R. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 107-120.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAGEMEYER, R. C. C. **Formação docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

HAGEMEYER, R. C. C. Os sujeitos do currículo e o desafio da formação de valores ético sociais na escola do século XXI. Colóquio sobre questões curriculares, IX Colóquio sobre currículo. **Anais [...]**. Cidade do Porto, Portugal, 2010

HEGETO, L. C. F. Os conhecimentos didáticos na formação de professores. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 89–108, 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/189>. Acesso em: 23 out. 2022.

HEGETO, L. C. F.; CAMARGO, C. J.; LOPES, D. C. Conhecimentos didático-pedagógicos: sentido e uso do planejamento. **Revista Transmutare**, v. 2, p. 211-227, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/8715/5785>. Acesso em: 23 out. 2022.

HEGETO, L. C. F.; LOPES, D. C. Desafios do Estágio obrigatório em tempos de pandemia: análise com estudantes de Pedagogia da UFPR. **Cadernos de Estágio**, v. 3, p. 171-183, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/25936/14791>. Acesso em: 23 out. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IBGE. **Nomes do Brasil**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/ranking>. Acesso em 16 dez. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som**: Um Manual Prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 17 nov. 2022.

KAERCHER, N. A. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 28, p. 27–44, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/220>. Acesso em: 6 jun. 2022.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

KAERCHER, N. A. A Geografia como Midas é um obstáculo e um dos desafios da nossa docência. In: MUNHOZ, Gislaine (Org.) et al. **Geografia – Estudo e Ensino – conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Ed. Xamã, 2012, p. 57-71.

KAERCHER, N. A.; BOHRER, M. Docencia, logo, existo. Crenças que movem o professor formador de professores: que diferença podemos fazer em nossos alunos? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 323-344, jan/jun., 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/743/428>. Acesso em 03 fev. 2023.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Acta Alimentaria**, Belo Horizonte, v. 6, n.31, p. 17-27, 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ju. 2022.

LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**, Paris, Ed anthropos, 1974.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941/2676>. Acesso em: 14 nov. 2021.

LIBÂNEO. J. C, **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERTI, E. ; PAZ, O. L. S. O ensino de Geografia além da sala de aula: estudo de caso através do Projeto Expedições Geográficas do Programa Licenciatura da UFPR. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014. **Anais [...]**. Vitória/ES. Educação, 2014. Disponível em: http://www.cbgb2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404156955_ARQUIVO_PROJET_OEXPEDICOESGEOGRAFICAS_EDUARDO_OTACILIO.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303012.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**: Diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. vol. 31, n.1, p.17-44, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 42, p. 456-468, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L3jcpjz7VFSZjXZTbWhshrv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.102-119.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, p. 109-131, 2009a. Disponível em: Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009b. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MARIN, A. J. Em busca da compreensão sobre a escola. In: BUENO, J. G. S. et all. **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 61-84.

MARTINS, A. I. R. **Impacto do divórcio parental no comportamento dos filhos. Factores que contribuem para uma melhor adaptação. Implicações médico-legais**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Legal) - Universidade do Porto. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Porto, 2010.

MAZIERO, A. R.; CARVALHO, D. G. de. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, v.14, n.1, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/212/197>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artemed.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2004. P.135-155.

MENEZES, V. S. **“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” Professores?: das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias**. 2021, 376f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

MENEZES, V. S. Ninguém nasce professor(a), torna-se professor(a): uma Geografia da narrativa (auto)biográfica docente. In: Roselane Zordan Costella. (Org.). **Um pouco de cada um na construção professoral de muitos: narrativas - itinerários - ressignificações**. 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, v. 1, p. 153-187.

MENEZES, V. S.; COSTELLA, R. Z. O método (auto)biográfico na formação inicial de professores de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25,

e12, p. 01-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499444027>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MIZUKAMI, M. G N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 57 – 91.

MORO, L. A. L. A.; CARBELLO, S. R. C. Desafios e possibilidades nas aulas de estágio supervisionado. **Cadernos PDE**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2196-8.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MOTA, H. G. S. O papel do professor e da escola básica no Estágio Supervisionado de Geografia: outros olhares sobre o processo de formação de professores. In: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. (org). **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. v. 1. p. 131-150.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2022.

NACATO, A. M.; PASSO, C. L. B.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Boletim de Educação Matemática**, vol. 28, núm. 49, agosto, 2014, pp. 701-716. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291231725013.pdf>. Acesso em 14 jun. 2022.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 108-130.

OLIMPIO, E.; MARCOS, C. M. A escola e o adolescente hoje: considerações a partir da psicanálise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 498-512, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n3/v21n3a06.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

OLIVEIRA, L. D. G. C. **Experiências formadoras e identidade profissional docente**: um olhar situado no Pibid Inglês da Universidade Estadual do Piauí. 2020, 220f. – Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2020.

OLIVEIRA, S. R. L.; SANTOS, L. S. C. Dimensões da docência em Geografia: o Estágio Supervisionado, os sujeitos e o registro. In: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. (org). **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. v. 1. p. 103-129.

OUR WORLD IN DATA. **Estatísticas sobre o Coronavírus (COVID19)**. Disponível em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. Acesso em 02 nov. 2022.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 108**, de 18 de Maio de 2005. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7352>. Acesso em: 10 out. 2022.

PASSEGGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 27-42.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.1, vol.27, Apr. p. 369- 386, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2022.

PASSINI, E. Y. Introdução. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 11-15.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (org.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEPE, C. M. Professores iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. M. (Org.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. 1ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, v. 1, p. 93-106.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999, p. 7.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Nuance**, v. 3, n. 3, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINEAU, G. A formação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras de existência. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H.M.(Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2006a. p. 41-59.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PINHEIRO, A. C.; SOUZA, V. C. (org). **Formação e prática docentes em educação geográfica**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

PORTUGAL, J. F. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015. P. 43-72.

PORTUGAL, J. F. **“Quem é da roça é formiga!”**: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p. 131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

ROSA, C. C. **Professores iniciantes de Geografia: processos de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica**. 2017. 208f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SACRAMENTO, A. C. R. Didática e Educação Geográfica: algumas notas. **UNI Pluri/Versidad**, vol.10, n.3, Version Digital. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/download/9581/8821/27480>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 13-53.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 3. ed., 2000.

SANTANA, L. C. **(Com)posições docentes em narrativas de formação de um professor de Ciências e Biologia**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

SANTOS, M. **A natureza do espaço** – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abril 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SEED. **Edital n.º 30/2022** – GS/SEED. Torna pública a realização de Processo Seletivo Simplificado (PSS) visando à contratação temporária para as funções de Professor e Professor Pedagogo. Curitiba, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-06/edital_302022_gsseed_protocolo189360240_pss.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

SEED. **SEED em números**. Totais de Professores do Estado por Vínculo. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofpesvinc.jsp?mes=10&ano=2022. Acesso em: 04 nov. 2022.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. A (org.). **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 4, p. 1026-1052, dez. 2012. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1026/2228>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, J. V. **Narrativas do cotidiano (per)formativo**: a escrita de cartas como modo de dizer-ser. 2020, 156f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

SILVA, L. L. C. Breves cartas a uma jovem professora, alguns poemas e outros relatos - Ana Lúcia Espíndola (*In Memoriam*). **Revista Trabalho Necessário**, v.18, nº 35, 2020 (jan-abr). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40516/23336>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, M. G. H. **Ao tecer somos tecidos**: (re) significando a docência na constituição do habitus em estudantes de música – licenciatura . 2016. 167f. – Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

STEFENON, D. L.; CASTELLAR, S. M. V. Os pressupostos da avaliação e a produção de currículos na escola: reflexões a partir da geografia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/170611>. Acesso em: 04 jun. 2022.

STELKO-PEREIRA, A. C.; SANTINI, P. M.; WILLIAMS, L. C. A. Um livro a se debater: Bullying: mentes perigosas nas escolas, de Ana Beatriz Barbosa Silva. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 197-202, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n1/v14n1a15.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

STUSSI, M. M. **O processo de formação docente da pedagogia Waldorf**: Narrativas (auto)biográficas de professoras em formação. 2017, 100f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

SOFISTE, A. F. S. **Do gosto pelo esporte à distinção como professor de Educação Física: o processo formativo do Prolicen da Ufes**. 2018. 152 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, RN: EDUFRN. V. 25, n. 11, jan./abr., p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SOUZA, E. C. Escrever e divagar – narrar e formar: escritas, diários e formação docente. **Presente! Revista de Educação**. Salvador: Loyola, Ano 17 dez/mar 2010.

SOUZA, E. C. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto)biográfica e autoformação. **Revista Educação & Linguagem** — Memórias na Educação. Universidade Metodista, vol 1, n°1, p.51 - 74, São Bernardo do Campo-SP, 2005.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M.(orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59 - 74. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão-narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>. Acesso em: 06 ago. 2022.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

SOUZA, E. C.; OLIVEIRA, R. C.M. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 182-203, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SOUZA, M. N.; GUIMARÃES, L. M. S. A desigualdade de oportunidades educacionais em bairros periféricos de Curitiba: impactos do efeito-território na alocação de professores.. In: Seminário Nacional Sociologia & Política, 11. **Anais [...]**. Curitiba(PR) UFPR, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/11snsp/236191-A-DESIGUALDADE-DE-OPORTUNIDADES-EDUCACIONAIS-EM-BAIRROS-PERIFERICOS-DE-CURITIBA--IMPACTO-S-DO-EFEITO-TERRITORIO-NA>. Acesso em: 01 out. 2022

SOUZA, N. C. A. T.; GUARNIERI, M. R. O lugar da prática na formação inicial de professores: o conceito de preparo prático em contextos de inserção à docência no

Brasil. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, 11(2), 625-643, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8465>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SOUZA NETO, M. A formação e o exercício profissional dos professores de Geografia antes da institucionalização universitária no Brasil (1838 - 1934). **Actas do VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação**. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, junho de 2008.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. p. 9-61.

TAKAHASHI, R. T, FERNANDES, M. F. P. **Plano de aula: conceito e metodologia**. Acta Paulista de Enfermagem, v.17 ,p.114-18, 2004.

TAPIA, J. A. Motivação e aprendizagem no ensino médio. In: COLL, C. (Org.). **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 103-140.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

TERRUGGI, T. P. L.; CARDOSO, H. F.; CAMARGO, M. L. Escolha profissional na adolescência: a família como variável influenciadora. **Pensando Famílias**, v. 23, p. 162-176, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v23n2/v23n2a13.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Bacharelado e Licenciatura**. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.geografia.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2018/12/PPC-FINAL_2019_CORRIGIDO.pdf. Acesso em: 15 abril 2021.
UFPR. **Programa Licenciatar**. Curitiba, 2022. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/coafe/uaf/licenciar/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

UFPR. **Resolução nº 26/2020 – CEPE**. Dispõe sobre a suspensão dos calendários acadêmicos dos cursos de graduação, pós-graduação e de educação profissional e tecnológica. Curitiba, 2020a. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/Res.-26-2020-CEPE-homologa%C3%A7%C3%A3o-suspens%C3%A3o-calend%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

UFPR. **Resolução nº 59/2020 – CEPE**. Regulamenta, em caráter excepcional, período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no País. Curitiba, 2020b. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/porta1/wp-content/uploads/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%BA-59-2020-CEPE.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

UFPR. **Resolução Nº 22/21-CEPE**. Regulamenta as atividades de ensino do ano letivo de 2020 dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no País. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/porta1/wp-content/uploads/2021/04/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-22-21-CEPE-alterada-pela-Res.-34-21-CEPE.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

VESENTINI, J. W. A Formação do Professor de Geografia – Algumas Reflexões. In: OLIVEIRA, A.U.; PONTUSCHKA, N.N. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-240.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. **Revista teias**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23855/16828>. Acesso em: 18 nov. 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: SBHE, n. 0, 1995, p. 63-82.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE 1: Entrevista narrativa com os docentes de Prática de Docência

APÊNDICE 2: Roteiro para elaboração do Memorial Formativo

APÊNDICE 3: Proposta para elaboração dos Diários

APÊNDICE 1: Entrevistas Narrativas dos Docentes de Estágio

I Bloco: Dados Pessoais
a) Nome:
b) Idade:
c) Tempo de atuação como professor:
II Bloco: Formação, atuação profissional
1) Qual o seu curso de formação inicial?
2) Em que instituição realizou a graduação?
3) Possui pós-graduação? Qual curso?
4) Em quais disciplinas atua?
III Bloco: História de vida e o processo de formação
5) Sua vivência escolar: Como foram suas primeiras experiências com a escola? Os momentos mais marcantes? As várias fases da vida e da escolarização?
6) A formação inicial: O que motivou a escolha pelo curso de Geografia? Cite os momentos marcantes nessa trajetória.
7) Experiência profissional: Como iniciou a trajetória profissional? O que o levou à opção pela carreira de professor? Como chegou à opção pela docência no Ensino Superior? Que situações considera marcantes em sua trajetória como docente de Geografia? Como você tem desenvolvido sua formação profissional?
8) Disciplina de estágio (discente): Em relação às experiências do seu estágio como estudante de Geografia, quais suas lembranças? O Estágio foi relevante para sua atuação inicial como professor de Geografia?
9) Disciplina de estágio (docente): Como organizam o trabalho docente na disciplina de estágio? Qual sua concepção de estágio? Quais os principais problemas enfrentados?

APÊNDICE 2: Roteiro para elaboração do Memorial de Vida e Formação

Caro aluno você está iniciando um novo semestre, onde vivenciará mais um dos estágios previstos no currículo do curso de Geografia, tendo como objeto a docência no Ensino Fundamental/Médio.

Por acreditar na importância da escrita de si para o processo de formação e para a construção da identidade profissional, propomos a escrita do seu Memorial de vida e formação, onde terá a possibilidade de refletir sobre seu processo de formação e autoformação, contribuindo para uma maior aproximação com a profissão.

Vamos começar esta história, onde você é o narrador e o personagem principal. Comece a escrever a sua história, destacando:

- 1 – Fatos marcantes da sua infância.
- 2 – Primeira experiência com a escola, os momentos mais marcantes das várias fases da vida e da escolarização.
- 3 – Porque optou pelo curso de Geografia?
 - 3.1 – O ingresso na Universidade, expectativas e conflitos.
 - 3.2 - Momentos marcantes do curso.
- 4 - Expectativas em relação ao estágio no Ensino Fundamental/Médio.

Desde já agradeço a colaboração nesta pesquisa.

Prof^a Debora Cristina Lopes.

APÊNDICE 3: Proposta para elaboração dos Diários

Caro aluno buscando orientar seu trabalho de organização do Diário Reflexivo sobre o estágio apresentaremos orientações de como construir seu diário de estágio.

Como o nome já sugere não é apenas relato do que fez ou deixou de fazer, isto faz parte, mas não é só isto. Neste momento de final de curso, queremos ver de você neste processo: O que fez, como fez, ou não fez, o que impediu. As dificuldades enfrentadas, limitações, o que foi prazeroso. Queremos ver você refletindo criticamente no seu diário.

ITENS QUE NORTEARÃO A ESTRUTURA DO DIÁRIO REFLEXIVO:

1º MOMENTO: Apresentação : Onde foi realizado o estágio, qual o período e quais turmas.

2º MOMENTO: Descrição e Reflexão: Registre o seu percurso de estudos ao longo da semana na realização do estágio, de forma a incluir a dimensão descritiva (o que fez?) e reflexiva (como significou cada ação?).

3º MOMENTO: Interpretação e confronto - Quais as principais dificuldades por mim encontradas durante a realização do estágio? E a escola enquanto local de estágio? E o professor em sala de aula no local do estágio?

4º MOMENTO: Análise - Qual a relação entre as teorias discutidas na Universidade com meu cotidiano escolar? Qual foi a contribuição do estágio para sua formação e prática docente?

Desde já agradeço a colaboração nesta pesquisa.

Profª Debora Cristina Lopes.

ANEXOS

ANEXO 1: Plano de Ensino das disciplinas Prática de Docência em Geografia

ANEXO 1: Plano de Ensino das disciplinas Prática de Docência em Geografia

Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 Setor de Educação
 Departamento de Teoria e Prática de Ensino

Ficha 2 (variável)

Disciplina: Prática de Docência em Geografia no Ensino Médio						Código: EM154
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa		(X) Semestral () Anual () Modular				
Pré-requisito:	Co-requisito:	Modalidade: (X) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*				
CH Total: 90 CH semanal: 06	Padrão (PD): 1	Laboratório (LB): 0	Campo (CP): 0	Estágio (ES): 6	Orientada (OR): 0	Prática Específica (PE): 0
EMENTA (Unidade Didática) Fundamentos da Prática Pedagógica de Geografia na educação básica. Diagnóstico da realidade escolar, planejamento, execução e avaliação do planejamento de ensino. Observação, monitoria e regência de aulas em escolas e ambientes educativos da comunidade. Pesquisa e sistematização de conhecimentos sobre a própria prática pedagógica.						
PROGRAMA (itens de cada unidade didática) 1. Prática de Docência e Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia: natureza, objetivos, estratégias de desenvolvimento da disciplina. 2. Orientações curriculares para a prática pedagógica na educação básica. 3. Diagnóstico, observação e monitoria em escola da comunidade. 4. Conteúdos, metodologias e recursos de ensino. 5. Relatos e discussão do planejamento de ensino individual e coletivamente.						
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1. Planejar, organizar, vivenciar, problematizar e avaliar a prática pedagógica. 2. Compreender a importância do estágio no contexto da formação do licenciando. 3. Identificar as dimensões da Educação Geográfica na formação do aluno da educação básica. 4. Desenvolver um conjunto de habilidades básicas à competência docente: - perceber o meio escolar, em sua estrutura funcional e sua dinâmica interativa; - planejar alternativas de ensino e aprendizagem; - operacionalizar o plano/projeto elaborado para o estágio; - avaliar os processos e resultados das atividades de ensino.						

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

1. Aulas expositivo-dialogadas.
2. Trabalhos individuais.
3. Discussões em grupo.
4. Atendimento/entrevista individual com integrantes da turma.
5. Orientação de estágio.
6. Leitura e análise de textos.
7. Encontros para relatos de experiências didáticas

FORMAS DE AVALIAÇÃO

1. Projetos/Planos de ensino.
2. Relatos das atividades.
3. Supervisão do Professor/Pedagogo da Escola da Comunidade.
4. Orientação do Professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.
5. Relatório final do estágio e/ou atividade escrita relacionada ao estágio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALMEIDA, R. D. (org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, R. D. (org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

KIMURA, S. **Geografia no Ensino Básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2014.

PASSINI, E. Y. et al. (Orgs.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, R. M. F. A. **Da Geografia que se Ensina à Gênese da Geografia Moderna**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

SILVA, A. C. P. et al. **Educação Geográfica em Foco**: temas e metodologias para o Ensino Básico. RJ: Lamparina, 2014.

STEFANELLO, A. C. **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia**. Curitiba: IBPEX, 2008.

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*

Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Departamento de Teoria e Prática de Ensino

Ficha 2

Disciplina: Prática de Docência em Geografia Ensino Fundamental							Código: EM 286
Natureza: (X) Obrigatória () Optativa	(X) Semestral () Anual () Modular						
Pré-requisito:	Co-requisito: EM287	Modalidade: (x) Presencial () Totalmente EaD () % EaD*					
CH Total: 90 CH semanal: 06	Padrão (PD): 0	Laboratório (LB): 0	Campo (CP): 0	Estágio (ES): 6	Orientada (OR): 0	Prática Específica (PE): 0	
EMENTA							
A prática de docência e a produção de saberes na escola. Diagnóstico do entorno social e da escola-campo. Elaboração de projeto para a ação docente em turmas de Ensino Fundamental II. Elaboração e execução de plano de aulas para enfrentamento didático-metodológico das situações observadas em campo.							
PROGRAMA							
1. Fundamentos éticos essenciais da prática do ensino de Geografia na educação básica; 2. Ensino de Geografia e currículo: a questão do conhecimento na escola; 3. Ensino de Geografia e pedagogia: a questão das metodologias do trabalho docente; 4. Planejamento e avaliação no Ensino Fundamental; 5. Observação, monitoria e regência de aulas nas escolas; 6. Apresentação e análise das realizações e resultados do estágio.							
OBJETIVO GERAL							
1. Proporcionar espaços de reflexão teórica e de prática pedagógica no âmbito do Ensino de Geografia no Ensino Fundamental, buscando reconhecer diferentes saberes ligados à profissionalidade docente dentro do campo da educação geográfica.							
OBJETIVOS ESPECÍFICOS							
1. Reconhecer as implicações legais, institucionais e normas relativas ao estágio, e ao exercício profissional do licenciado em Geografia. 2. Compreender a importância do estágio no contexto da formação do licenciado. 3. Identificar as dimensões da Educação Geográfica na formação do aluno no Ensino Fundamental. 4. Desenvolver saberes docentes que articulem diferentes dimensões da prática pedagógica.							

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

1. Aulas expositivo-dialogadas.
2. Trabalhos individuais.
3. Discussões em grupo.
4. Atendimento/entrevista individual com alunos.
5. Orientação de estágio.
6. Leitura e análise de textos.
7. Encontros para relatos das experiências didáticas.

FORMAS DE AVALIAÇÃO

1. Produções de atividades ao longo da disciplina;
2. Projetos e planos de ensino;
3. Pareceres da/do supervisor do estágio na Escola;
4. Relatório final do estágio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALMEIDA, R. D. **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. O uso de diferentes linguagens em sala de aula. In: CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning: 2011.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

MARANDOLA JR., E. et al. (orgs.) **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

NOGUEIRA, V., CARNEIRO, S.M.M. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

PASSINI, E. et al (orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto: 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

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

RODRIGUES MARTINS, Elvio. O Pensamento Geográfico é Geografia em Pensamento? **GEOgraphia**, v. 18, n. 37, p. 61-79, Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e Avaliação na Escola**: articulação e necessária determinação ideológica. Série Ideias. Brasília: FDE, 1992.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática de significação. **Estudos avançados**, vol. 32, n. 93, pp. 175-195, São Paulo: USP, 2018.

ALMEIDA, Rosângela Doim (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTELLAR, Sonia. (Org.) **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

JACKSON, Peter. Thinking geographically. **Geography**, v. 91, n. 3, s/d, 2006.

LAMBERT, David; SOLEM, Michael. Rediscovering the teaching of geography with the focus on quality. **Geographical Education**, vol. 30, pp. 8-15. London: UGI-CGE, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da educação pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. V. 38, n. 1. São Paulo: 2012.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de Geografia. **Revista GEOUSP**, vol. 19, n. 1, pp. 76-92. São Paulo: USP, 2015.

MAUDE, Alaric. What might powerful geographical knowledge look like? **Geography**, n. 101, pp. 70–76. London: s/d, 2016.

PASSINI, Elza. et al. (Orgs.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

**OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.*