Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM GEOGRAFIA: as contribuições do diário narrativo

Debora Cristina Lopes
declcoxa@gmail.com

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professora de Geografia na Rede Estadual do Paraná.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8723-3234

Regina Cely de Campos Hagemeyer
reginacely@terra.com.br

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2114-5423

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise sobre o processo de construção da identidade profissional docente de licenciandos em Geografia, a partir de uma investigação (auto)biográfica realizada com estudantes de disciplinas da formação inicial na área, em uma universidade pública do Paraná. Para a pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica, sobre o tema da formação da identidade de professores de Geografia, utilizando o método de narrativas (auto)biográficas. O método empregado na pesquisa, articulou as narrativas escritas e orais de estudantes em seu percurso de estudos, à proposta de pesquisa-formação, adotando os procedimentos da escrita de Diários narrativos dos estagiários, buscando compreender as experiências vivenciadas nas disciplinas de Prática de docência, no curso de Geografia. As reflexões sobre as narrativas escritas possibilitaram que os estudantes olhassem para si e para o outro, durante os processos de preparação e experiências nas atividades de estágio de docência em Geografia, considerando suas percepções, experiências e reflexões necessárias à docência nesta área. Observou-se que a liberdade de expressão, a partir dos relatos escritos nos Diários narrativos, e nos relatos de Rodas de conversa ao final da pesquisa, possibilitaram um maior protagonismo dos estudantes, ao construir processos de auto análise, autonomia e autoformação, como elementos que dão suporte à constituição da identidade profissional docente na área de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade profissional docente, Pesquisa (auto)biográfica, Diário narrativo, Formação inicial em Geografia, Estágio de Geografia.

(AUTO)BIOGRAPHYCAL NARRATIVES AND PROFESSIONAL IDENTITY IN GEOGRAPHY: the contributions of a narrative diary

ABSTRACT

The present article presents an analysis of the professional Geography teaching, according to an investigation done with the formal students of the area, at a public university in Paraná. For the research, it has been done a biographic review about the graduation of the Geography professors' identity, using the method of (auto)biographical narratives. The method used in the research, articulated the written and oral narratives of students in their study path, to the research-training proposal, adopting the procedures of writing narrative diaries of interns, seeking to understand the experiences lived in the teaching practice disciplines, in the Geography course. Reflections on the written narratives allowed students to look at themselves and at others, during the preparation processes and experiences in teaching internship activities in Geography, considering their perceptions, experiences and reflections necessary for teaching in this area. It was observed that freedom of expression, based on the reports written in the narrative diaries, and in the reports of Conversation Circles at the end of the research, enabled a greater protagonism of the students, by building processes of self-analysis, autonomy and self-education, as elements that support the constitution of the teaching professional identity in the area of Geography.

KEYWORDS

Professional teaching identity, (Auto)biographical research, Narrative diary, Initial training in Geography, Geography stage.

Introdução

O presente artigo propõe apresentar o percurso e resultados da pesquisa sobre construção da identidade docente na área de Geografia, considerando a importância desta área, sua relevância e avanço científico no mundo atual. Nesta perspectiva, cabe considerar que os conhecimentos de Geografia estão permeados por mudanças decorrentes das novas implicações geopolíticas, espaço temporais, sociais e culturais a serem articuladas às diversas áreas da vida humana e do desenvolvimento profissional da docência nesta ciência de referência. Neste cenário contextual, as instituições de Ensino Superior, nos processos de formação das licenciaturas, passam a demandar uma concepção mais ampla, voltada ao reconhecimento de novos elementos da identidade pessoal e profissional dos estudantes e professores da área de Geografia.

A partir desta disposição, concordamos com Marcelo Garcia (2010), o qual afirma que a identidade docente vai se configurando na formação e exercício profissional

docente, de forma paulatina e por vezes pouco reflexiva, considerando as metodologias de aprendizagem informal, "mediante a qual, os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando (MARCELO GARCIA, 2010, p. 13). Neste caso, os aspectos que realmente levam aos novos conhecimentos sobre a complexa realidade contemporânea, nem sempre são considerados nas atividades formativas da docência em Geografia.

Como pesquisadora e docente da escola básica e no Ensino Superior, temos observado que boa parte dos estudantes da formação inicial, demonstram dúvidas durante o processo de sua formação, e mesmo hesitam em permanecer no curso, ou seguir como docentes nesta área. Em contrapartida, apresentam diferentes expectativas quanto à docência na área de Geografia, como foi possível perceber na fase do Estágio, na disciplina de Prática de docência. Percebemos que os estudantes nem sempre expressam suas impressões, dúvidas e reflexões realizadas nos processos que são fundamentais para o preparo e construção da identidade docente.

A busca por compreender este processo de identidade pessoal e profissional, no curso de formação inicial desta área, em uma universidade pública do estado do Paraná, nos levou a formular quatro questões centrais: Quais as influências para a escolha da formação docente em Geografia na trajetória de vida dos estudantes? Quais os novos interesses e necessidades considerados pelos estudantes para "o ser professor" nesta área? Os estudantes e professores têm oportunidades para externar suas opiniões na forma escrita e falada, sobre o processo vivido no curso de formação? Como reconhecem a identidade profissional da docência na área de Geografia, durante e ao final do curso?

A proposição da pesquisa sobre este tema, levou à necessidade de considerar as subjetividades dos estudantes que optam pela formação docente em Geografia, oportunizando maior liberdade de expressão oral e escrita, para que possam falar sobre suas experiências, dúvidas e opiniões durante o seu processo de formação. Optamos desta forma pelo método de narrativas (auto)biográficas, que desenvolvemos a partir de Souza (2006) e Abrahão (2004). As narrativas (auto)biográficas de estudantes e também de professores de estágio, foram articuladas à metodologia da pesquisa-formação**,** considerando as proposições de Josso (2010).

Segundo a autora, a oportunidade de desenvolver a escrita sobre 'si' e sobre 'o outro', possibilita investigar histórias e experiências de vida, neste caso, considerando a formação inicial da docência em Geografia, o que inclui os processos vividos no cotidiano da escola, no qual os(as) estudantes e professores assumem-se como protagonistas dos processos formativos da docência na área de Geografia.

Nossa atenção assim, voltou-se na pesquisa à participação de 8 (oito) estudantes/ estagiários(as) de duas turmas de Prática de Docência do curso de licenciatura em Geografia, considerando suas narrativas, relatos sobre suas memórias, reflexões e percepções sobre este período de formação inicial nesta área.

Como impulsionador das narrativas escritas, a utilização do Diário narrativo, buscou possibilitar que os(as) estudantes pudessem relatar suas experiências na formação e atuação docente, como participantes e atores da pesquisa. A opção pelos Diários, ancorou-se na perspectiva proposta por Zabalza (2004), que compreende sua construção, como documentos em que professores anotam suas impressões sobre as atividades que desenvolvem como profissionais da educação escolar, no preparo da docência. É uma forma de distanciamento que permite detectar perspectivas, refletir sobre a sua forma de atuar, desvelar-se, ter uma atitude de análise sobre o seu autoconhecimento, o que possibilita caminhar para a autoformação, como propôs Josso (2004).

O Diário narrativo, leva à descrição sensível pelos professores, sobre as formas de escolher e desenvolver determinadas atividades ao ensinar, e esta elaboração incita ao estranhamento e à reflexão. Esta não é uma ação corriqueira ou com um fim em si mesma, mas que leva à reflexão intelectual, como preconizou Giroux (1997), o que adquire relevância na formação do professor, o qual problematiza as questões da aprendizagem. Neste sentido considera as dificuldades surgidas e seus porquês, passando a buscar as melhores alternativas de mediação para o ensino, levando-o a transformar sua prática.

De acordo com Menezes e Costella (2021), além da autoformação, a adoção do método (auto)biográfico durante a formação inicial do licenciando em Geografia, proporciona a heteroformação, como formação que se volta ao coletivo da docência. Segundo as autoras, "[...] ao serem partilhadas, as narrativas (auto)biográficas de professores em formação, também provocam reflexões e inquietações naqueles que as ouvem ou as leem" (MENEZES; COSTELLA, 2021, p. 20).

O leitor ou ouvinte das análises e interpretações sobre as produções escritas nos diários narrativos dos(as) participantes da pesquisa, sente-se instigado a rever suas trajetórias, e a refletir sobre caminhos que contribuam com o interesse para a formação docente nesta área.

O percurso metodológico nos passos da Pesquisa

A identidade profissional docente constitui-se inicialmente nos processos de socialização, e ganha forma à medida que o sujeito vai observando, refletindo, discutindo com seus pares as questões do cotidiano da profissão, do profissional docente e do meio em que se insere. 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.

Tornou-se importante assim, seguir os princípios da pesquisa (auto)biográfica, a partir dos procedimentos de escuta dos atores participantes desta investigação, respeitando suas subjetividades e especificidades com relação aos seus conhecimentos e experiências, e na proposição de atividades que levassem à emissão de narrativas e suas interpretações, buscando compreender a docência na área de Geografia. Na produção dos Diários narrativos, por se tratar de documentos pessoais, o processo de análise das fontes foi realizado numa perspectiva de leitura interpretativo-compreensiva (SOUZA, 2006). Sobre o processo de análise de dados, Souza (2004, p. 125) destaca que

> [...] 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 análise das atividades e documentos da pesquisa, é proposta por Souza (2004), em três tempos: Na leitura das fontes, realizamos a pré-análise para traçar o perfil biográfico do grupo participante. No segundo tempo, propõe-se o cruzamento das fontes, destacando as regularidades e irregularidades, as particularidades das interpretações das narrativas e de seus agrupamentos temáticos. No terceiro momento de leitura, agrupamos os achados da pesquisa por temática, sistematizando o resultado da análise, levando em conta as questões a que nos propusemos investigar e compreender.

Assim, o trabalho com histórias de vida provoca uma reflexão sobre 'si' mesmo e sobre os outros, caracterizando-se como excelente estratégia formativa. O caminho seguido na pesquisa, buscou uma maior elucidação e compreensão das narrativas (auto)biográficas sobre a formação dos estudantes nesse trajeto metodológico, que focalizamos nas fases desta formação, a partir da disciplina que cursaram no estágio de Prática de Docência em Geografia.

Os estágios foram realizados em Curitiba/PR e municípios da região metropolitana, com turmas de ensino fundamental e médio (de acordo com a disciplina cursada). Apresentamos no quadro 1, os(as) estudantes/estagiários(as) participantes da pesquisa, e suas escolhas por instituições de ensino, levando em conta a proximidade de suas residências e/ou seu lugar de trabalho, do local de Estágio, o que facilitou a frequência ao Estágio.

Quadro 1: Locais de realização do Estágio Supervisionado, na Disciplina Prática de Docência em Geografia

Discentes participantes do 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 das autoras a partir dos Diários narrativos (2022).

Em seus diários, os(as) estudantes estagiários(as) relataram as primeiras impressões com relação à recepção do professor supervisor, como também suas percepções sobre as aulas observadas (organização e condução da aula, metodologia adotada, participação dos estudantes, entre outras). Ainda comentaram de forma atenta a atuação do docente, bem como teceram uma análise sobre as contribuições do estágio em sua formação.

As experiências dos estudantes com os professores supervisores de Estágio

No Diário narrativo, os(as) estudantes externaram em seus relatos, suas opiniões sobre a receptividade do/a professor supervisor/a de estágio, que consideraram preponderantes para suas compreensões sobre a docência.

A Estagiária Maria, constatou, no entanto, a pouca valorização atribuída pelo professor, neste contato inicial:

> 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 que o estágio pode ter a conotação de um momento burocrático, que não instiga a reflexão necessária sobre a atividade docente. Percebeu-se que o professor supervisor neste primeiro momento significativo de 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, que demonstram situações nas quais "[...] 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 realidade educacional é complexa, envolve diferentes escalas e inúmeros fatores, muitos destes estruturais, os quais escapam à simples intenção e vontade do docente. Neste sentido, 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 na formação da docência dos estudantes de Geografia, esta atuação precisa ser revista e fortalecida, sob pena de não atender aos reais propósitos do período de Estágio.

Na experiência dos estagiários Ana e Carlos, as percepções foram positivas com relação aos professores supervisores, que se mostraram receptivos e se dispuseram a partilhar suas experiências com os estagiários, como relataram:

> Cheguei na escola às 18:10h 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 positiva como o próprio professor, que se mostrou muito feliz pelo fato de o estar acompanhando (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., 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(as) estudantes/estagiários(as), a ansiedade e preocupação com relação à sua aceitação naquele contexto, e a contrapartida de quem vai acompanhar esta inserção, os docentes supervisores. Percebeu-se que há uma carga emocional e de sensibilidade neste momento, e que a atitude dos supervisores e professores são preponderantes para a indução do estagiário à descoberta 'de si', nas suas aprendizagens sobre o *ser professor*.

Durante as observações em aula, os estagiários Ana e Carlos destacaram a tentativa das professoras supervisoras, em relacionar o tema de uma das aulas, com elementos do cotidiano dos alunos, inclusive em modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), 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 a 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 na EJA requer paciência e entender a realidade do aluno, que está ali para conseguir um futuro melhor (Estagiária Ana).

> Durante a explicação, também foi 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 estabeleceu 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).

A observação dos(as) estudantes na modalidade da EJA, trouxe visibilidade sobre a faixa de idade dos alunos que a frequentam. Os conteúdos curriculares de Geografia

buscam desenvolver o pensamento geográfico, fazendo com que os estudantes ampliem a sua interação e compreensão de fatos e fenômenos. O professor buscou demonstrar aos alunos que estes conteúdos estão em todo lugar e fazem parte do seu cotidiano, e que contribuem para o entendimento de fenômenos estudados em outras disciplinas escolares.

Diferentemente dos exemplos das experiências relatadas, a Estagiária Maria observou que a metodologia adotada nas aulas, acabou por não permitir o raciocínio geográfico dos estudantes. A partir de suas observações explicou 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 à aplicabilidade do tema, o professor mostrou como ler a notação cartográfica e como encontrá-la no mapa. Este seria um exercício bastante basilar, que para um sexto ano seria ideal, e que foi apenas repassado ao primeiro ano (Estagiária Maria).

Kaercher (2015) destaca a importância de que o professor especifique o motivo de se estar estudando o tema tratado nas aulas de Geografia, para que o aluno entenda os sentidos dos conteúdos escolares e como eles estão presentes em sua vida diária. Desta forma, o papel do professor ao relacionar as informações e problematizar o tema que aborda nas aulas, torna-se uma atitude mediadora, que contribui para a aprendizagem de Geografia.

Planejamento como segurança e visibilidade do processo a ser desenvolvido

A inserção dos(as) estagiários(as) no contexto escolar e com relação aos temas a serem desenvolvidos, considerando o tempo e o espaço das aulas, mostrou ter relevância nesta fase inicial do assumir a docência no Estágio. O Estagiário Lucas frisou que as contribuições da professora supervisora e do professor orientador, no momento do planejamento de sua regência, lhe ofereceu segurança diante da nova experiência, como relatou:

> 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 propor 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 propiciem desenvolver as noções do conteúdo, considerando a 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 sobre o tema tratado, 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, o que pressupõe 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, pois ninguém lembrava meu nome; naturalmente, disse quem eu era e o que estava fazendo ali. Quando os alunos estavam com os livros passeei 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 o 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 auxilia o norteamento e a organização do trabalho docente, sendo essencial para atingir os objetivos previstos. Assim, o ato de planejar se constitui numa possibilidade de reflexão contínua sobre o trabalho docente em curso. 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 à 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 venha a adequá-lo às novas situações, como se observou no relato da estudante/estagiária Maria. A estagiária destacou a necessidade de assumir aulas, devido às faltas de professores motivadas por licenças médicas.

Neste sentido, o Estagiário Carlos, refletiu sobre as condições de trabalho impostas aos professores como 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 aulas.

O Estagiário Lucas, destacou as dificuldades em realizar o planejamento de aulas 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, há 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 daí, 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 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 Lee Shulman (2014), é importante considerar a destreza que o professor adquire ao desenvolver o movimento das mediações, que precisam ser estabelecidas entre o conhecimento e os estudantes. Para Shulman (2014), os professores desenvolvem formas de ensinar, que se referem aos conteúdos curriculares de suas áreas de atuação, adequando as atividades aos níveis em que os estudantes se encontram, considerando suas dificuldades, necessidades e interesses com relação aos conhecimentos a serem adquiridos. Neste sentido, gradativamente compõem o que o autor define como expertise sobre as aquisições da docência em sua área de ensino.

Para Sacristán (1998), os professores ao receberem as novas propostas curriculares oficiais, ao construir seus conhecimentos teóricos e práticos, a partir das formas como percebem a aprendizagem de seus estudantes, tendem a 'moldar os conhecimentos' de sua área de ensino. Desta forma, cabe aos professores formadores no Estágio Supervisionado trazer estas possibilidades buscando nas práticas desta disciplina, propiciar aos estudantes a vivência de verdadeiros laboratórios de ensino, como momentos de análise das noções a serem apreendidas. Estes momentos de fato propiciarão uma imersão na realidade sobre a atividade de futuros docentes de Geografia.

É interessante o que destacou o Estagiário Pedro, na conversa que teve com a professora supervisora sobre as particularidades da EJA, bem como as dificuldades que os alunos vinham enfrentando diante das mudanças impostas pelo governo estadual, com

relação ao que analisaram como um desmonte da educação pública, como detectamos 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 o 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 a que o aluno se refere, na qual pôde conversar com a professora sobre a modalidade da EJA e 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.

A Regência como experiência: a criatividade nas descobertas pedagógicas e curriculares da sala de aula

Consideramos que os saberes docentes se compõem de vários conhecimentos e aquisições de novos saberes, vivenciados nas trajetórias dos professores. Ao mobilizar os seus conhecimentos e novos interesses, precisam agir de forma equilibrada, levando em conta a sua aplicabilidade em sala de aula, e também a importância da formação de valores, acoplada aos saberes que considera necessários em cada fase do ensino. Com relação à formação inicial, o trabalho curricular torna-se fundamental na atuação do professor, o qual abrange elementos que constituem a identidade profissional docente na área de Geografia.

Nesta perspectiva, Tardif (2014) destaca a posição ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, que em sua ação docente, 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 de eventos que se apresentam em suas práticas. Nestes momentos, os saberes experienciais são valorizados e utilizados pelos professores, que nos cursos de formação inicial se constituem em momento privilegiado, ao proporcionar a aprendizagem e o contato com os diferentes conhecimentos e saberes necessários às práticas da docência. Desta forma, o Estágio tem um papel fundamental com relação ao contato com os saberes experienciais, os quais não podem estar separados da teoria educacional e curricular neste caso, na área de Geografia.

Os estagiários Ana e Paulo, relataram uma experiência positiva com a regência que desenvolveram, destacando a participação dos alunos, no desenvolvimento da aula, assim relatada:

> 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 professar, despertar o conflito (Estagiário Paulo).

> 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 anotassem em seus cadernos. A atividade, feita após as discussões, foram 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 respeitosas e acolhedoras comigo. Utilizei todo o tempo de aula (Estagiário Lucas).

Em suas experiências, observou-se que o Estagiário Lucas planejou gradativamente os passos de sua regência. Houve a preocupação com o tempo empregado, e com a busca de trazer linguagens diferenciadas durante suas aulas. Nos seus relatos, verificou-se que o momento da regência lhe propiciou dar asas à imaginação e à criatividade, embora sempre considerando os assuntos e temas que teria 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.

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, inclusive dos meios tecnológicos. Há aí um trabalho que consiste na aproximação dos interesses dos estudantes, tendo em vista 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. Destacou as diferenças relativas ao perfil da turma e à participação nas aulas, e em contrapartida o seu desapontamento diante da forma como a 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. Haviam 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 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, ficou evidente que há enfrentamentos a serem considerados em cada turma, que tem suas peculiaridades e exigem do docente um conhecimento anterior, para repensar o planejamento e buscar metodologias mais adequadas e criativas para 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 vividas nas escolas.

De uma maneira geral, os(as) alunos/estagiários(as) mostraram-se satisfeitos com os momentos vivenciados no estágio, como pode se observar a seguir, na reflexão dos(as) estagiários(as) 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 para que eles contassem ou relembrassem 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 estas relações estabelecidas, que consideraram necessárias para entender as profissões no âmbito escolar, e também conhecer os processos, interrelações e culturas que permeiam o espaço escolar.

Nesta perspectiva, Abrahão valoriza o trabalho (auto)biográfico, o qual possibilita:

> [...] 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 que 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(as) estudantes/estagiários(as) neste período, possam nas atividades do Estágio supervisionado, exercitar o inter-relacionamento, percebendo-se a si mesmos e aos outros professores, colegas e estudantes do nível nas áreas ofertadas, transitando por entre as dinâmicas da formação propiciada, 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 e compreensivo na área da Geografia, para 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 geográfica, que se volta às relações com outras áreas de ensino, e também às formas pedagógicas de como o professor pretende levar este conhecimento a seus alunos.

Portugal (2013, p. 49) destaca que "[...] a gente não ensina o que não experienciou e vivenciou. Não é possível ensinar o que não se sabe. Assim, fica evidente que os professores reproduziam nas suas práticas docentes as experiências vividas na discência". Assim, as memórias das experiências de vida dos(das) estudantes/ estagiários(as) descritas nos diários narrativos, resultam em experiências 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. No curso de Geografia da universidade pesquisada, o que muitas vezes dificulta uma visão mais aprofundada neste processo de formação pelos estagiários.

O Estagiário Antônio, atribuiu aos entraves burocráticos, logísticos, o seu pouco interesse na licenciatura, o que o levou a não 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 também realizar o estágio, devido à demora dos procedimentos do e-Protocolo (sistema de tramitação interno ao Poder Executivo do Estado do Paraná), 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 esgotassem, 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 de licenciatura (Estagiário Antônio).

Tomando por base as "Rodas de conversa", nas quais os alunos relataram suas experiências com as observações de aulas, o diálogo com os professores supervisores, a equipe pedagógica e demais profissionais da escola, e essencialmente, a análise interpretativa-compreensiva dos Diários narrativos, foi possível perceber as contribuições do estágio aos(às) estudantes, possibilitando considerar algumas dificuldades, mas sobretudo uma grande convergência de saberes, histórias de vida e experiências individuais e coletivas.

Considerações e ancoragens para a constituição da identidade profissional docente em Geografia

Na perspectiva do presente artigo, buscamos analisar o processo de construção da identidade profissional docente na área de Geografia, levando em conta a formação inicial de profissionais em uma universidade federal de Curitiba, considerando a importância e complexidade desta ciência no cenário social e cultural contemporâneo. As análises do processo de pesquisa desenvolvido, possibilitaram revelar durante o período de Estágio supervisionado, as práticas presentes na educação escolar básica, buscando a desconstrução de crenças vigentes sobre o ensino de Geografia, proporcionando assim, a retomada deste processo de formação e reflexão *na* e *sobre* a ação pedagógica necessária à docência nesta área, no Ensino Superior.

O método (auto)biográfico, a partir dos procedimentos de escrita do Diário narrativo, e sua articulação ao processo de pesquisa-formação, levou os participantes da pesquisa a evocar suas memórias e práticas, a refletir sobre os sentimentos e experiências vividas. Estas interpretações oportunizaram uma tomada de consciência de si, no processo de aquisição da docência nas disciplinas de Estágio e Prática de ensino, levando à percepção do outro (colegas, professores, comunidade escolar) nesta trajetória de formação pessoal e profissional.

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 puderam analisar as práticas que desenvolveram nas atividades do estágio e que observaram e interpretaram suas formas de agir, levando-os a pensar sobre a coerência ou não de seus comportamentos e dos professores supervisores.

Entendemos que a identidade docente é individual, e ao mesmo tempo coletiva, porque é construída no seio das relações sociais e culturais, e depende do reconhecimento e da confirmação do outro, para que seja assumida. Neste sentido, cada professor, é ator e autor que se constrói a partir dos constantes significados sociais e culturais da profissão, em seu cotidiano.

No processo do Estágio supervisionado, as disposições de diálogo, interlocução e acolhimento, mostraram a possibilidade de 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.

Os(as) estudantes/estagiários(as) 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.

Cabe ressaltar a questão do acolhimento e recepção dada aos(ás) estudantes/ estagiários(as) da formação inicial, que mostraram de maneira geral uma boa aceitação, e mesmo quanto às orientações sobre o planejamento, a condução das regências e a abertura para o diálogo sobre as situações vivenciadas na escola pública. Os(as) estudantes/estagiários(as) 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.

Retomamos a questão ainda presente, de rejeição de algumas escolas e professores quanto à recepção aos estagiários, bem como a não compreensão sobre a contribuição do professor como profissional que contribui com o(a) estagiário(a) 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, que se propôs nas disciplinas de Prática de Docência em Geografia oportunizou aos estudantes experiências e momentos privilegiados de olhar para si mesmos, para as implicações da docência na área de Geografia, e para os seus próprios passos ao desenvolver as aquisições necessárias neste processo.

Compreendemos o método (auto)biográfico 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. Neste sentido, o método (auto)biográfico e a metodologia da pesquisa-formação apresentaram uma possibilidade fértil para a autoformação, ao provocar uma atitude de reflexão intelectual e de visibilidade do(a)

estudante de Geografia, acerca de seus saberes e fazeres como docentes. O exercício de narrativas e escritas de si, lhes permitiu enxergar possíveis associações com experiências vividas no passado como aluno(a), ao construir processos de auto análise, autonomia e autoformação. Constatar seus interesses, inspirações e aspirações, a partir da convivência e das atividades propiciadas por determinados(as) professores(as), sinalizou a perspectiva de integrar inovações, que promovem novos significados sociais e culturais da cidadania contemporânea à identidade docente em Geografia, vislumbrando a vida profissional futura.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. 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, Maria Helena Menna Barreto. Práticas de formação continuada de professores: o seminário de investigação-formação como lugar de aprendizagem e (re)invensão de si. *In:* PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 157-171.

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: 28 jul. 2023.

BELTRÃO, Rinaldo Cesar; SOUZA, Carla Maria Pinto; SILVA, Cláudia Patricia Silverio. Contrato didático e suas influências na sala de aula. **Educação Matemática Pesquisa (Online)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 335-353, 2010. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2812/3309. Acesso em: 28 jul. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. 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: 28 jul. 2023.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. 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: 28 jul. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

KAERCHER, Nestor André. 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, Nestor André; BOHRER, Marcos. Docencio, 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: 28 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr., 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303012.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17. Acesso em: 28 jul. 2023.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. O método (auto)biográfico na formação inicial de professores de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, p. 01-27, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2236499444027. Acesso em: 28 jul. 2023.

PORTUGAL, Jussara Fraga Portugal. **"Quem é da roça é formiga!"**: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 p. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou a análise prática. *In:* SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SHULMAN, Lee. 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: 28 jul. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, jan./abr., p. 22-39, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958. Acesso em: 28 jul. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 11 de agosto de 2023.

Aceito para publicação em 6 de novembro de 2023.