



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DANIEL MALLMANN VALLERIUS

A IDENTIDADE PROFISSIONAL CIDADÃ E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Goiânia
2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

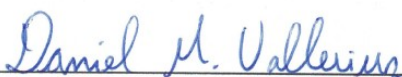
Nome completo do autor: Daniel Mallmann Vallerius

Título do trabalho: A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a)

Data: 26 / 06 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

DANIEL MALLMANN VALLERIUS

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL CIDADÃ E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor. Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço. Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti

Goiânia

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vallerius, Daniel Mallmann

A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia [manuscrito] / Daniel Mallmann Vallerius. - 2017.

204 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, lista de figuras.

1. Identidade. 2. Estágio Supervisionado. 3. Cidadania. 4. Formação de professores de Geografia. I. Cavalcanti, Lana de Souza, orient. II. Título.

CDU 911



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: NATUREZA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DE
Daniel Mallmann Vallerius**

Aos vinte e nove dias do mês de maio do ano de dois mil e dezessete (2017), a partir das 09h, no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de Daniel Mallmann Vallerius, intitulada "A Identidade Profissional Cidadã e o Estágio Supervisionado de Professores de Geografia". A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria n.º 053/2017 da Diretoria do IESA, pelos seguintes Professores Doutores: **Prof.ª Dr.ª Lana de Souza Cavalcanti** (Presidente), **Prof. Dr. Denis Richter** (membro titular interno), **Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza** (membro titular interno), **Prof. Dr. Francisco Florentino Garcia Perez** (membro titular externo) e **Prof.ª Dr.ª Carolina Machado Rocha Busch Pereira** (membro titular externo). Os examinadores arguiram na ordem citada, tendo o candidato respondido satisfatoriamente. Às _____ horas a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo o candidato obtido os seguintes resultados:

Prof.ª Dr.ª Lana de Souza Cavalcanti (Presidente) – Ass. *Lana de S. Cavalcanti*

Aprovado (X) Reprovado ()

Prof. Dr. Denis Richter – Ass. *Denis Richter*

Aprovado (K) Reprovado ()

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza – Ass. *Vanilton Camilo de Souza*

Aprovado (X) Reprovado ()

Prof. Dr. Francisco Florentino Garcia Perez – Ass. *Francisco Florentino Garcia Perez*

Aprovado (K) Reprovado ()

Prof.ª Dr.ª Carolina Machado Rocha Busch Pereira – Ass. *Carolina Machado Rocha Busch Pereira*

Aprovado (X) Reprovado ()

Resultado final: Aprovado (K) Reprovado ()

Houve alteração no Título? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, especifique o novo título: _____

Outras observações: _____

Reaberta a Sessão Pública, a Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Secretaria.....

Dedico este trabalho a minha família, com especial ênfase aos meus queridos pais, Arnildo e Leni (meus eternos esteios de sabedoria e humanidade) e a Érika, antes uma colega de jornada, hoje a minha esposa e meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Em um belo dia (ou noite, considerando minhas indagações notívagas), tomei a decisão de cursar o doutorado. Tantas coisas aconteceram, tantos novos aprendizados e desafios, e a soma deles auxiliou a construir o pesquisador – e o cidadão – que escreve estas linhas. Linhas que só viraram realidade graças à intervenção, ao apoio, à cooperação, à compreensão, à parceria, à amizade e, sobretudo, ao amor de muitas pessoas especiais, que cruzam o nosso caminho e fazem da nossa jornada um trajeto mais leve e feliz.

Inicialmente, agradeço a Deus, que me permitiu realizar este trabalho e à Nossa Senhora, fonte de apego e consolo nos incontáveis momentos nos quais chorei em seu colo durante a caminhada.

Agradeço imensamente e infinitamente a minha orientadora, professora Lana de Souza Cavalcanti, mesmo fazendo uso de dois advérbios de intensidade, não conseguiria expressar com palavras meu respeito, carinho e admiração pela mesma. A Lana ensina até mesmo quando nada diz – e com ela aprendi que, por vezes, era eu mesmo que deveria encontrar algumas respostas. Neste período de convivência, sempre me indicou os caminhos a seguir, porém nunca os impôs. Sua inteligência e profissionalismo são apenas igualados pelo maravilhoso coração que possui, que me estendia a mão e me oferecia um conforto e um carinho quando eu temia por um “puxão de orelha”; o que a torna referência em qualquer aspecto. Feliz de quem tem a graça de ser orientado por uma professora assim. Feliz de mim! A você Lana, meu carinho incalculável e minha gratidão eterna.

Ainda no âmbito de meus professores, este passo em minha formação só foi possível por ter recebido a graça de contar com educadores tão significativos e qualificados em meu caminho. Faço questão de ressaltar alguns professores que marcaram minha formação e que deram sua parcela de contribuição para me permitir chegar até aqui. Da minha graduação, meus queridos tutores Rosa Medeiros e Nelson Gruber. Dos tempos do mestrado, minha orientadora Ivaine Tonini e meus grandes mestres Nestor Kaercher e Antonio Carlos Castrogiovanni. E aos colegas com quem tive a chance de conviver e aprender neste período de doutorado na UFG e que contribuíram muito para minha formação, professor Vanilton Camilo de Souza, profa. Eliana Marta Barbosa de Moraes e, em especial, o professor Denis Richter, a quem posso dizer, sem nenhum exagero, que personifica a tradução do que vem a ser, sob as minhas lentes, um professor espetacular.

Também é muito devido o agradecimento ao professor Francisco García Pérez – para nós, simplesmente o Paco! – que me acolheu da melhor maneira possível em meu estágio

junto a Universidade de Sevilha e tornou-se, para além de um mestre que admiro muito, um amigo que levarei para a vida. Agradeço ainda o enorme esforço realizado por ele para estar na banca de defesa desta tese, assim como a professora Carolina Rocha Busch Pereira (que muito já contribuiu no exame de qualificação!) e aos professores Denis Richter e Vanilton Camilo de Souza pela leitura do meu trabalho, que certamente trará pertinentes contribuições para a melhoria e a continuidade deste.

Preciso – e desejo! – agradecer ainda à Universidade Federal de Goiás e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, que tão bem acolheram a este “guri” que veio de mala e cuia para o cerrado, ofertando as melhores condições possíveis para o desenvolvimento de um curso de doutorado. Neste sentido, agradeço com muita ênfase ao ex-coordenador do Programa, professor Manuel Ferreira, sempre muito solícito e empenhado com as demandas dos discentes, e ao secretário do PPGEQ, Yuji Annoura, que nunca mediu esforços para atender as nossas necessidades e que hoje se tornou um grande amigo e parceiro nesta caminhada.

Agradeço a minha querida Universidade Federal do Pará, que me permitiu a realização deste doutoramento, e à CAPES que, em parceria com a UFPA e por meio de seu programa Pro-Doutoral, me concedeu uma bolsa de estudos, tornando especialmente a segunda metade de nosso curso mais tranquila e ofertando as condições financeiras para a viabilização de uma pesquisa que, apenas para a coleta de dados, exigiu um deslocamento de mais de 17 mil km.

Também é fundamental agradecer aos professores Nestor Andre Kaercher (UFRGS), Darlene Costa (UFPA) e Fernando Sobrinho (UnB) pela receptividade em suas universidades, compreensão, carinho e paciência, gentilmente cedendo espaços em suas aulas e contribuindo com o contato e com o reforço da relevância desta pesquisa junto aos sujeitos da mesma. Estendo o agradecimento a cada um dos estudantes que participaram dessa investigação, já que sem eles nada disso seria possível.

É imprescindível agradecer também ao LEPEG – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica – e aos seus membros. O LEPEG tornou-se minha segunda casa em Goiânia. Um local de estudos, de pesquisas, de ações e de laços. Laços estes que se fortaleceram com muitos de seus integrantes, entre os quais faço questão de destacar os irmãos que ganhei nessa caminhada: Magno Barbosa, Hugo Gabriel e Leovan Alves. Estes foram verdadeiros suportes quando nada parecia dar certo – e grandes companheiros de celebração quando esta impressão se mostrava equivocada. Há muito deles neste trabalho. Agradeço imensamente também a amigos queridos com os quais compartilhei as dores e as delícias deste doutoramento e que tornavam qualquer fardo menos pesado: a tranquilidade e a

palavra amiga da Suzana, a motivação do Manoel, as verdades ditas sempre de modo descontraído pelo Cleyton, os “causos” e a experiência do Ismael, a força da Maria Betanha, os conselhos e a seriedade da Lucineide... tudo isso, de certa forma, nos inspira e torna o LEPEG a soma de tantas boas e competentes pessoas – o que resulta no reconhecimento de seu trabalho. Agradeço ainda a oportunidade de ter participado do NUPEC, do NUCEF e do NEPEG, grupos que tanto engrandeceram e enriqueceram esta experiência.

Outros amigos que também são testemunhas, parceiros e torcedores deste trabalho merecem nosso agradecimento especial. Ao amigo Luiz Fernando Roscoche, que foi fundamental em diversas lutas travadas no início desta pesquisa, e ao Fernando Moraes, que, mesmo lá de Porto Alegre, sempre esteve perto, como uma grande companhia nas madrugadas intermináveis a frente do computador. E registro o muito obrigado a todos os amigos que de alguma maneira contribuíram – ou torceram – para o bom andamento desta pesquisa.

Agradeço, com todas as minhas forças, aos meus pais, “Seu” Arnildo e “Dona” Leni, simplesmente por existirem. Deles advém os maiores ensinamentos que recebi em minha vida e é por eles que, mesmo quando tudo parecia perdido, segui em frente. Estes dois não são apenas “as duas pessoas pelas quais vim ao mundo”, mas sim, tudo o que há de mais precioso e relevante que tenho em minha vida. Agradeço a eles por, ao invés de cortarem as minhas asas, preferir apenas lembrar que, se um dia elas cansarem de voar, sempre terei para onde voltar. O amor e o respeito a eles não cabem em palavras.

Por fim, agradeço a benção de ter conhecido, em uma das disciplinas que realizei no curso de doutorado, a Érika. Aquela colega que sentava atrás de mim nas aulas revelou-se uma pessoa muito mais especial do que eu poderia imaginar e, hoje, para além de companheiros de doutoramento, somos também um casal que jurou estar sempre um ao lado do outro, em todos os momentos. Não porque estamos presos a um contrato ou a um sacramento, mas porque o amor que nos une é o fio que sustenta tudo o que há de mais bonito em meu viver. Muito obrigado por tudo, meu (grande) amor.

A vocês, meu muito obrigado e tenham a certeza de que há um pedaço de cada um nas pegadas que deixei por este caminho.

*Há verdades que se dizem
E outras que ninguém dirá.
Tenho uma coisa a dizer-te,
Mas não sei onde ela está*

(Fernando Pessoa – Quadras ao Gosto Popular, 1956)

RESUMO

Nesta investigação pretende-se refletir sobre o processo de delineamento de uma identidade profissional de estudantes de estágio supervisionado curricular em licenciatura em Geografia e elementos que a permitam concebê-la como uma identidade profissional que possui uma dimensão cidadã. Temos como premissa a ser confirmada que o período do estágio supervisionado é fundamental no delinear de uma identidade docente, e que, se bem orientado, fundamentado e praticado, consiste em uma oportunidade ímpar para a afirmação de uma identidade profissional engajada com a cidadania. Para tanto, dedicam-se alguns olhares sobre as discussões acerca de Identidade e Cidadania, bem como, discutem-se aspectos relacionados ao tema central, como o mundo do trabalho atual e a formação do professor de geografia na contemporaneidade. Nosso recorte de pesquisa reside nos estudantes de licenciatura em Geografia de três Universidades Federais brasileiras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS), a Universidade de Brasília (Brasília/DF) e a Universidade Federal do Pará (Altamira/PA) – que realizavam seus respectivos estágios supervisionados curriculares de docência. Reitera-se que os estágios supervisionados, além de serem um dos elementos do objeto de estudo em questão, merece nossa atenção por considerarmos um momento-chave no delineamento de sua(s) possíveis identidade(s). Nosso referencial teórico apresenta pensadores que dialogam com os estudos culturais sob uma perspectiva das teorias críticas e pós-críticas, evocando também pesquisadores dedicados ao ensino de geografia e a educação cidadã. Por sua vez, a pesquisa está assentada em preceitos da pesquisa qualitativa, adotando como instrumentos metodológicos os questionários semi-estruturados, as entrevistas individuais e os grupos focais, empregados em dois momentos distintos: no início do primeiro estágio de docência e próximo ao final do último estágio docente de nossos sujeitos. Os dados são analisados sob o viés das posições identitárias dos estagiários, demonstradas nesse período de formação e experimentação, buscando a reflexão acerca de seus potenciais elementos cidadãos. Por fim, apresentamos nossas contribuições para o diálogo com a categoria “Identidade Profissional Cidadã” e sugerimos algumas posições e atitudes ao professor de geografia, com vistas a pensarmos em possíveis delineamentos de uma identidade profissional docente com uma dimensão cidadã. A investigação reflete que o professor de geografia pode delinear uma dimensão cidadã em sua identidade profissional e o estágio supervisionado é um momento potencializador deste processo.

Palavras-chave: Identidade, Estágio Supervisionado, Cidadania, Formação de Professores de Geografia.

ABSTRACT

This research intends to reflect about the process of delineating the professional identity of students from the supervised curricular internship of the Geography degree, and the elements that allow this identity to be conceived as a professional identity that has a citizen dimension. We have as a premise to be confirmed that the period of the supervised internship is fundamental for the delineation of a teaching identity, and that, if well oriented, grounded and practiced, it is a unique opportunity for the affirmation of a professional identity engaged with citizenship. Therefore, some glances are devoted to the discussions about Identity and Citizenship, as well as, discussing aspects related to the central theme, such as the current work perspectives and the formation of geography teacher in the contemporary world. Our research is based on undergraduate students from the Geography degree of three different Brazilian Federal Universities - Federal University of Rio Grande do Sul (Porto Alegre / RS), the University of Brasília (Brasília / DF) and the Federal University of Pará (Altamira / PA) - who performed their respective supervised curricular teaching internships. It is reiterated that the supervised internships, besides being one of the elements of the study object in question, deserve our attention because we consider a key moment in the delineation of ones possible identity(s). Our theoretical framework presents authors who dialogue with cultural studies from the perspective of critical and post-critical theories, also evoking researchers dedicated to the Geography Teaching and Citizenship Education. On the other hand, the research is based on the precepts of a qualitative research, adopting semi-structured questionnaires, individual interviews and focus groups as methodological tools. These tools were used in two different moments: at the beginning of the first teaching internship and near the end of the last teaching internship of our participants. The data are analyzed under the bias of the identities positions of the students, demonstrated during this period of formation and experimentation, seeking reflection on their citizenships potential. Finally, we present our contributions to the dialogue with the category "Professional Citizenship Identity" and suggest some positions and attitudes for Geography teachers, in a perspective to think about possible delineations of a professional teaching identity with a citizenship dimension. The research ponder the Geography professor can delineate a citizen dimension in their professional identity and supervised curricular internship it's an enhancing moment in this process.

Key-words: Identity, Supervised Internship, Citizenship, Geography Teacher Training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Sexo dos sujeitos de nossa pesquisa.....	103
Gráfico 02	Estado Civil dos sujeitos de nossa pesquisa.....	103
Gráfico 03	Cor/Raça dos sujeitos participantes de nossa pesquisa.....	104
Gráfico 04	Com quem residem os sujeitos de nossa pesquisa.....	104
Gráfico 05	Participação dos sujeitos na vida econômica familiar.....	105
Gráfico 06	As atividades desenvolvidas no seu trabalho têm ou tinham ligação com seu curso?.....	105
Gráfico 07	Tipo de estabelecimento onde os estagiários cursaram o ensino fundamental e médio. Instituição: UFRGS.....	106
Gráfico 08	Tipo de estabelecimento onde os estagiários cursaram o ensino fundamental e médio. Instituição: UFPA.....	107
Gráfico 09	Tipo de estabelecimento onde os estagiários cursaram o ensino fundamental e médio. Instituição: UnB.....	107
Gráfico 10	Tipo de estabelecimento onde os estagiários cursaram o ensino fundamental e médio. Soma das instituições.....	109
Gráfico 11	Pretensão dos estagiários em atuarem como professores.....	110
Gráfico 12	Projeção do futuro profissional após a conclusão do curso de graduação em Geografia. Instituição: UFRGS.....	111
Gráfico 13	Projeção do futuro profissional após a conclusão do curso de graduação em Geografia. Instituição: UFPA.....	112
Gráfico 14	Projeção do futuro profissional após a conclusão do curso de graduação em Geografia. Instituição: UnB.....	112
Gráfico 15	Fatores de influência na opção pelo curso de geografia.....	113
Gráfico 16	Clareza sobre o fato do curso de Geografia escolhido ser uma licenciatura...114	
Gráfico 17	Expectativa dos sujeitos na obtenção/alcance mediante a realização do curso de graduação em Geografia.....	134
Gráfico 18	Cidade de residência dos sujeitos de nossa pesquisa.....	141
Gráfico 19	Tempo de residência na cidade atual.....	142
Gráfico 20	Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFRGS a Igreja144	
Gráfico 21	Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFPA a Igreja..144	
Gráfico 22	Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UnB a Igreja.....145	

Gráfico 23	Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFRGS ao Teatro.....	145
Gráfico 24	Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFPA ao Teatro.....	146
Gráfico 25	Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UnB ao Teatro.....	146
Gráfico 26	Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFRGS ao Shopping.....	147
Gráfico 27	Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFPA ao Shopping.....	147
Gráfico 28	Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UnB ao Shopping.....	148
Gráfico 29	Avaliação da segurança no local onde vive – Estagiários de licenciatura em Geografia da UFRGS.....	150
Gráfico 30	Avaliação da segurança no local onde vive – Estagiários de licenciatura em Geografia da UFPA.....	150
Gráfico 31	Avaliação da segurança no local onde vive – Estagiários de licenciatura em Geografia da UnB.....	151
Gráfico 32	De quais destes grupos sociais você participa/pertence?.....	154
Gráfico 33	Compreensão de cidadania dos estagiários de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa.....	156
Gráfico 34	– Presença do professor de Geografia nas respostas dos estagiários sobre cidadania.....	157
Gráfico 35	- Principal ênfase do curso de licenciatura em Geografia das instituições-campo.....	160
Gráfico 36	Principais problemas do local onde vivem os estagiários de licenciatura em Geografia das instituições-campo.....	167
Gráfico 37	Contribuição dos estagiários de licenciatura em Geografia das instituições-campo na solução dos problemas dos seus locais mediante a participação em:.....	169
Gráfico 38	A influência da realização do estágio supervisionado sobre o desejo de atuar na docência pelos estudantes de licenciatura em Geografia da UFRGS, UFPA e UnB.....	172

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 01	Tópicos y campos que orientan la formación ciudadana en el espacio pedagógico.....	98
Figura 01	Mapa do Brasil com a localização das instituições-campo de nossa pesquisa .	23
Quadro 01	Dados gerais das instituições-campo da pesquisa	24
Figura 02	Palavras resultantes da questão nº 05 em discussão nos grupos focais das instituições-campo	163
Quadro 02	Situação das disciplinas de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Geografia em algumas universidades públicas brasileiras – 2015.....	82
Quadro 03	Classificação das respostas à questão nº 22 do questionário 01: “Cite as três coisas que mais te preocupam no momento, por ordem de importância”	123
Quadro 04	As três coisas que mais preocupam os sujeitos da pesquisa, por ordem de importância.....	123
Quadro 05	Elementos da identidade de um professor.....	138
Quadro 06	Categorização das respostas relativas às práticas espaciais dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFRGS, UFPA e UnB.....	153
Quadro 07	A compreensão sobre cidadania dos estagiários de licenciatura em Geografia das instituições-campo.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Inst.	Instrumento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 ESPACIALIDADE(S) CONTEMPORÂNEA(S), IDENTIDADES E IDENTIDADE PROFISSIONAL	34
1.1 AS IDENTIDADES E A PÓS-MODERNIDADE.....	34
1.2 O MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO.....	41
1.3 ELEMENTOS DE FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL	52
1.3.1 A identidade profissional do professor: considerações iniciais.....	56
2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL	62
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: ALGUMAS REFLEXÕES	62
2.1.1 O espaço-escola	70
2.2 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	74
2.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS.....	78
2.3.1 O Estágio Supervisionado em Geografia nas universidades públicas brasileiras ...	83
2.3.2 Os agentes e os sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado: algumas considerações.....	90
3 DELINEANDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL CIDADÃ: PROCESSOS E POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO.....	95
3.1 CIDADANIA: DISCUSSÃO DE UM CONCEITO	95
3.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL: CAMINHOS PARA SEU DELINEAMENTO	100
3.3 A GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ.....	118
3.3.1 A cidadania na visão dos sujeitos da pesquisa	121
3.3.2 A Educação Cidadã na formação dos sujeitos da pesquisa	129
4 O DELINEAR DA IDENTIDADE PROFISISONAL NA FORMAÇÃO INICIAL E A DIMENSÃO CIDADÃ	136
4.1 ELEMENTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO	136
4.1.1 A dimensão do lugar e as práticas espaciais na construção da identidade profissional.....	140
4.2 DISCURSOS E PRÁTICAS NO CAMINHO DE UMA POSSÍVEL FORMAÇÃO PROFISSIONAL CIDADÃ	155

4.3 INDICATIVOS DA FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL CIDADÃ NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	164
4.3.1 A Identidade Profissional Cidadã e os professores de Geografia em formação	165
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (NEM TÃO) FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICES.....	190

INTRODUÇÃO

A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.
(NÓVOA, 2000, p.16)

Dinâmico. Fluido. Diferente. Líquido.

Estes são alguns adjetivos possíveis de ser empregados para definirmos muitos aspectos, atores e cenários que permeiam nosso cotidiano e nossa vida, se comparados a si mesmos há alguns anos – ou até há alguns dias atrás. Seria capaz de apostar que, se dois ou mais sujeitos tentassem definir a contemporaneidade, alguns daqueles adjetivos representariam, possivelmente, as qualidades mais atribuídas a ela.

Habitamos, vivemos e (re)construímos um mundo que se mostra palco de verdadeiras transformações, nos seus mais variados aspectos, em sua história recente. Fatores como o avanço da ciência e da tecnologia, o repensar de valores e costumes, a supressão ou relativização das fronteiras, a globalização, moldam um cenário que, certamente, modificou nosso planeta de maneira pouco mensurável.

Vivemos hoje o que Bauman (2007) define como uma vida líquida, na qual a efemeridade, a fluidez e a volatilidade são praticamente intrínsecas a qualquer ato, pensamento ou sentimento. Essa nova configuração de nosso viver possui vinculação estreita com as diferentes mudanças que nos são apresentadas nestes novos tempos. Tais modificações implicam novas formas de vivência, de interação, de constituição dos sujeitos, de práticas sociais e exigem novas (ou nem tanto) atitudes, posturas e um repensar constante de nossas práticas frente aos desafios que nos são apresentados nos âmbitos de nossas existências, enquanto indivíduos e enquanto membros da coletividade.

Uma das questões que são apresentadas aos profissionais da educação diz respeito à formação dos sujeitos. Em um cenário em que as pautas, as marcas afetivas e culturais, os valores e os desafios transmutam-se com uma frequência nem sempre passível de acompanhamento e atendimento, refletir sobre quem é o sujeito que estamos formando – e sobre quem o forma também! – e compreender suas aspirações, suas características, seus anseios, seus valores e suas práticas torna-se relevante para qualificar o processo educativo.

Neste percurso, inicialmente julgamos interessante (e desafiador) compreender o caminho de formação identitária dos indivíduos em uma pós-modernidade na qual:

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, 2004, p.12).

Essa fluidez identitária modifica diretamente as relações sociais e exige que as instituições que possuem a tarefa de “formar” o sujeito estejam prontas para responder a esta dinamicidade. Castrogiovanni (2005, p. 16) ressalta que “são as interações entre os sujeitos que produzem a sociedade, mas é a sociedade que produz o sujeito.” É desta forma que a sociedade se retroalimenta: por meio das ações dos indivíduos e quando acaba por “ditar” um conjunto de valorações e significados baseados não na soma de todas as relações, mas naquelas interações que acabam por sobressair do grupo.

Neste cenário, um dos profissionais mais “afetados” por tais “modificações” identitárias vem a ser o professor. Este que carrega consigo, em sua trajetória formativa, as experiências enquanto aluno de um ambiente escolar com determinadas características e especificidades, que é “diplomado”, ou outorgado enquanto docente em uma universidade que nem sempre acompanha a velocidade deste mundo contemporâneo – e/ou permita que se acompanhe, mediante um currículo atualizado e práticas adequadas – e que exerce (ou exercerá em breve, no caso dos sujeitos de nossa pesquisa) o papel importante de mediador da construção do conhecimento de tantos indivíduos - e das identidades partilhadas (HALL, 2004) que (re)constroem e que carregam consigo.

É neste contexto tão diverso e dinâmico que os novos (futuros) professores são “formados”. E este processo de “formação” não se resume à graduação, à formação dita “inicial”. Somos todos produtos vivos de nossas experimentações, ações, reações e escolhas diversas e que trazemos no âmago de nossa gênese: lembranças, frustrações, posições. Todavia, acreditamos sim que, ainda que não ocupe uma posição de exclusividade neste caminho, a formação inicial do professor oferta espaços e tempos muitíssimo relevantes na construção ou no amalgamento de uma identidade profissional. Corroboramos com Pimenta (2013, p. 47), quando diz que “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.”

Compreendendo a construção/formação identitária como um processo resultante do encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados

(DUBAR, 1997, p. 77), pensamos que, no âmbito do curso de licenciatura, com a convivência frequente entre seus pares, o caminhar individual e coletivo na edificação do conhecimento acerca da ciência (em nosso caso, essencialmente a Geografia), temos uma oportunidade ímpar para solidificar uma identidade profissional.

Para além de todas as razões e possibilidades passíveis de serem elencadas como elementos possibilitadores do referido fenômeno, há um espaço que julgamos imprescindível neste cenário: o estágio supervisionado. Em nossa concepção, trata-se de um espaço rico e necessário para a experimentação de práticas e construção de reflexões que balizarão posturas, atitudes e caminhos pedagógicos da trajetória profissional. Como nos diz Richter (2013, p. 115):

Esse momento da formação docente representa uma etapa de suma importância, por materializar diversos elementos que ajudaram a compor a prática profissional do futuro professor, desde as bases teóricas de sua respectiva ciência, até sua relação com o uso dos saberes pedagógicos na organização do exercício docente.

Devemos ressaltar também que, na prática, este se configura como um raro, por vezes, único momento do curso, quando os licenciandos entram em contato direto com o seu futuro campo de atuação profissional (a escola), na condição de professor em formação. Baseados nas ideias de Shulman (2005) e Pires (2013), podemos afirmar que tal condição irá refletir de forma substancial no desenvolvimento do estágio.

Cabe destacar que, para que o estágio obtenha resultados efetivos e se diferencie dos demais componentes curriculares, pensamos ser interessante a utilização deste momento para o emprego de práticas que auxiliem os professores em formação a refletirem sobre suas condições de agentes sociais e construtores do espaço, plenos em direitos e deveres. Em outras palavras, um espaço para a construção da cidadania. Ao mesmo tempo, precisamos aferir e refletir se os discentes dos cursos de licenciatura em Geografia estão sendo preparados para trabalhar com o despertar/fortalecer da cidadania em seus alunos, configurando assim um trabalho em duas vias. Concordamos com Santos (2012, p. 88) quando argumenta:

O Estágio é fonte primária de valores identitários imprescindíveis na constituição do sujeito docente, o qual deverá estar em constante interação com o ambiente escolar e a aprendizagem para a socialização do conhecimento, construindo um papel social na construção da cidadania e na edificação de uma identidade docente.

Percebe-se a vinculação que a autora apresenta entre o estágio supervisionado em Geografia, a construção da cidadania e a identidade do professor. Esta tríade nos interessa sobremaneira, pois acreditamos que o sujeito em formação precisa compreender o papel exercido pela Geografia na sociedade e em quais aspectos ela auxilia na vida social. Será que, no estágio, o sujeito desperta o pensamento sobre aspectos da profissão? Há elementos que permitem fazer com que ele pense no papel social que ele, enquanto profissional, possui? No papel cidadão que ele tem?

Essas questões indicam o objetivo principal desta pesquisa, que consiste em refletir sobre o processo de delineamento de uma identidade profissional de estudantes de estágio supervisionado curricular em licenciatura em Geografia e pensar em traços que a traduzam como uma possível identidade profissional cidadã. Partimos do pressuposto de que o período do estágio supervisionado é fundamental no delinear de uma identidade docente e que, se bem orientado, fundamentado e praticado, consiste em uma oportunidade ímpar para a afirmação de uma identidade profissional com um viés cidadão.

Nossa compreensão dessa dimensão passa diretamente pela formação profissional do docente. Ao compreender a cidadania como um elemento que possibilita e reivindica a inclusão social, esta passa a constituir-se num elemento importante na formação do professor de Geografia. Tal formação demanda uma visão crítica dos direitos e deveres que permita o exercício de alguma ação de caráter coletivo e/ou comunitário, na qual se “exercita o direito a ter direitos, aquele que cria direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública” (CAVALCANTI, 2001, p. 20).

É neste mosaico de inter-relações, entre três grandes categorias teóricas – identidade, cidadania e estágio supervisionado – que buscaremos os subsídios para a discussão da categoria central desta tese: a identidade profissional cidadã. É a partir delas que propomos também a reflexão sobre os elementos que geram e possibilitam a construção de uma identidade profissional e o papel do estágio supervisionado na formação dos professores de Geografia, além de dedicar algumas reflexões acerca de como os estágios encontram-se inseridos dentro do contexto dos cursos de graduação em Geografia no Brasil e um panorama sobre quem são os licenciandos que estamos formando em algumas universidades do país.

Destaca-se que, para além do nosso objetivo central já explicitado, essa pesquisa ainda busca atender a alguns objetivos específicos, a saber: conhecer algumas dimensões dos sujeitos que optam pela graduação em licenciatura em Geografia; analisar a concepção de cidadania dos licenciandos em Geografia e sua possível modificação no transcorrer do estágio supervisionado; refletir sobre os possíveis elementos que posicionam uma identidade

profissional potencialmente cidadã do professor de Geografia; e contribuir com uma reflexão sobre o que vem a ser, sob as nossas lentes, uma prática docente potencialmente cidadã no âmbito da Geografia.

De onde partimos?

Quais são as razões que nos levam a adentrar neste caminho de investigação? Possivelmente, estas são oriundas de nossa trajetória formativa e de exercício profissional. No âmbito de nossa formação inicial (no caso, Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2004 a 2008), dentre tantas discussões e experiências partilhadas, aquelas que versavam sobre aspectos referentes à formação docente, sempre chamaram nossa atenção. De forma mais específica, o último ano do curso apresentou as disciplinas de Estágio Supervisionado, que veio a configurar-se como um marco nesta trajetória de formação.

Outro ponto que sempre nos inquietou foram as questões relativas à identidade docente. Tivemos a oportunidade de cursar uma disciplina na graduação com este enfoque e, então, a temática passou a ser vislumbrada dentro das nossas perspectivas de investigação. O ato de refletir sobre a identidade (do indivíduo, do coletivo, da categoria profissional... da nossa!) é desafiador e complexo, porém, extremamente convidativo.

Essa percepção foi reforçada quando, ao término da graduação, iniciou-se o trabalho junto a turmas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de ensino de Porto Alegre. O convívio intenso com colegas professores, com o ambiente escolar e com todos os seus sujeitos, além da oportunidade de, lembrando de Hall (2004) uma vez mais, me descentrar em alguns aspectos da composição identitária de outrora, estudante de licenciatura, para um professor em efetivo exercício da profissão. Este processo de descentramento foi potencializado por certas especificidades desta nova experiência – dada a localização geográfica da escola; da condição de “estudante de licenciatura” para “professor em exercício”; a situação de vulnerabilidade social da ampla maioria dos alunos e da convivência (desta vez sem um degrau hierárquico distanciando) com os demais professores da escola.

O fato de, pela primeira vez, ver, sentir e assumir a condição de professor (apesar de trabalhar como docente desde o segundo ano de graduação) solidificou o desejo e a inquietação de pensar sobre os agentes, os elementos e os aspectos que colaboram na

consolidação da prática, do exercício individual da profissão, e promovem a união da categoria profissional de professor. Também ao término do curso de graduação, obteve-se a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Geografia da mesma universidade, com o intuito de dar prosseguimento aos estudos em nível de mestrado, no qual pudemos discutir, de modo um pouco mais denso, a formação das identidades territoriais juvenis no *ciberespaço*.

De forma quase sequencial, após a conclusão desta etapa acadêmica, foi conquistada a aprovação concurso na Universidade Federal do Pará, migrando do extremo sul para o coração da Amazônia. Além de trabalhar com as disciplinas de estágio supervisionado do curso de Geografia, também assumimos a coordenação deste na respectiva Universidade e orientador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Geografia (PIBID). Tal situação apenas consolidou o interesse nas temáticas aqui mencionadas, pois permeavam nosso trabalho cotidiano, dado que

os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso, deverão integrar o campo de conhecimentos trabalhados no estágio por meio de procedimentos de pesquisa, que tenha por objetivo a construção da identidade docente (PIMENTA, 2010, p. 16).

A construção identitária do profissional docente assume uma condição não apenas de “conteúdo” a ser trabalhado em nossas aulas, mas, essencialmente, permeia nossa ação docente e torna-se eixo de reflexão constante, de maneira individual e partilhada.

Em suma, o interesse pela discussão das identidades pós-modernas, a formação inicial do professor, a possível dimensão cidadã envolta nesta formação e o seu processo de construção identitária e o estágio supervisionado, enquanto elemento de nosso objeto de pesquisa, derivam de pequenos e grandes momentos oriundos destas distintas e importantes fases de nossa trajetória aqui resumida.

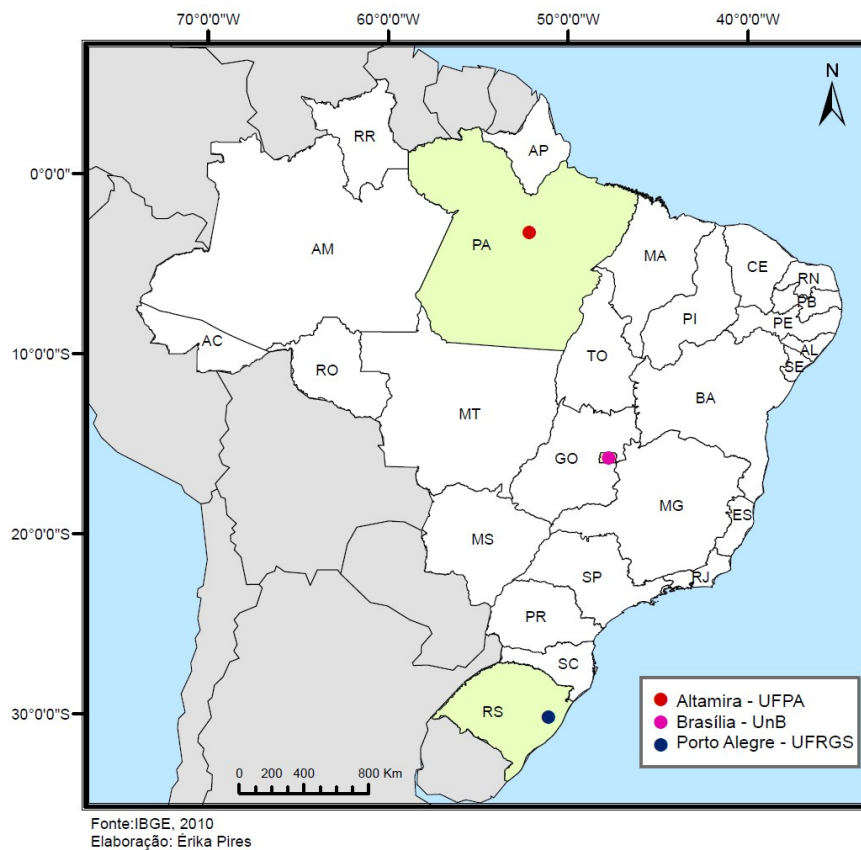
Por onde caminhamos?

Para atender aos objetivos e interesses desta investigação, nosso percurso metodológico partiu de uma revisão bibliográfica, com ênfase nas categorias e conceitos principais, tais como identidade, identidade profissional, cidadania, formação docente, além de elementos correlatos ao estágio supervisionado e à educação geográfica. Paralelamente a isto, delimitamos os sujeitos de nossa pesquisa (alunos de licenciatura em Geografia que estão

no início da realização do seu primeiro estágio supervisionado) e definimos ainda as instituições que seriam nossos espaços-campo de investigação.

Nossa opção foi pelo trabalho em três¹ distintas instituições de ensino superior, todas elas de caráter público e sob a administração do governo federal, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada em Porto Alegre/RS, Universidade de Brasília (UnB), localizada na capital federal, e Universidade Federal do Pará (UFPA), cuja sede localiza-se em Belém/PA, porém nosso campo de investigação é o Campus da cidade de Altamira/PA (vide Figura 01).

Figura 01 – Mapa do Brasil com a localização das instituições-campo de nossa pesquisa



A escolha por estas instituições deve-se a alguns fatores, tais como: a distinta trajetória histórica de fundação e consolidação de cada um destes cursos; a distribuição geográfica das universidades em questão; o nosso interesse específico em pesquisar o ambiente de nossa formação inicial (UFRGS) e de atual atuação profissional (UFPA); e a possibilidade de realizar um processo de investigação junto a uma universidade com a qual nunca tivemos a

¹ Pensamos inicialmente em trabalhar com cinco instituições de ensino superior. Todavia, após as considerações da banca do Seminário Interno da Pós-Graduação (2014), optamos por reduzir para três.

oportunidade de estabelecer algum vínculo mais estreito (UnB), vivenciando uma espécie de estranhamento ao ambiente, ao contrário do que ocorre com as duas instituições anteriormente citadas. Some-se a isso, os eixos de influência e os contextos sociais nas quais estão inseridas as instituições-campo, o que constitui um painel de realidades diferentes. No quadro 01, como se vê a seguir, apresentamos um resumo das informações referentes às instituições-campo desta pesquisa.

Quadro 01 - Dados gerais das instituições-campo da pesquisa

	UFRGS	UnB	UFPA*
Ano de fundação da Instituição	<i>1934</i>	<i>1962</i>	<i>1987</i>
Ano de fundação do curso de Geografia	<i>1943</i>	<i>1969</i>	<i>2009</i>
Conceito Preliminar de Curso – MEC (2014)	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
Número aproximado de alunos matriculados no curso de Geografia (2017)	<i>310</i>	<i>350</i>	<i>110</i>
Ênfase ofertada no curso de Geografia	<i>Bacharelado e Licenciatura</i>	<i>Bacharelado e Licenciatura</i>	<i>Somente Licenciatura</i>
<i>* Dados referentes ao campus de Altamira</i>			

Elaboração: VALLERIUS, 2017

Após a seleção das respectivas instituições, realizamos o contato com as mesmas e obtivemos a autorização das coordenações dos respectivos cursos para a realização do trabalho. Inicialmente, projetamos a aplicação de questionários estruturados e a realização de entrevistas² com alunos de estágio docente e com seus professores. Cabe ressaltar que durante este percurso investigativo, delimitamos os discentes como sujeitos centrais desta pesquisa.

Frente a isto, é importante esclarecer que realizamos a aplicação do questionário “piloto” junto aos alunos da Universidade Federal de Goiás, no mês de dezembro de 2014, com a intenção de aferir eventuais dificuldades de compreensão e/ou interpretação das

² Os respectivos instrumentos encontram-se disponíveis nos apêndices deste trabalho.

questões. Após pequenos ajustes neste instrumento, partimos para a realização das pesquisas de campo nas instituições, no mês de março de 2015.³ Neste momento, os sujeitos da pesquisa estavam iniciando o primeiro estágio docente em seus respectivos cursos.

Em relação à coleta de dados, cabe salientar que ocorreram em momentos distintos, sendo que o primeiro deles consistiu na apresentação desta pesquisa aos discentes, na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e no posterior convite ao preenchimento do questionário estruturado (Instrumento 01), que todos os discentes foram convidados a responder.

Em um segundo momento, alguns dos discentes que aceitaram participar da resolução do questionário foram convidados a conceder uma entrevista individual (Instrumento 02), com 10 questões abertas balizadoras – porém não se resumindo⁴ a estas. Os estudantes foram escolhidos de maneira a atender alguns critérios, tais como: possuir até 35 anos de idade e não ter concluído outra graduação até então. Também foram convidados de maneira a constituir-se em um conjunto, cuja distribuição por gênero mantivesse uma mínima equidade.

Tanto o questionário estruturado quanto a entrevista abordam aspectos da formação identitária e profissional do sujeito, elementos referentes às preocupações e anseios imediatos e futuros e a visão que o mesmo apresenta frente à expectativa de graduar-se em uma licenciatura. Por sua vez, a escolha temporal da aplicação destes instrumentos (início do semestre) justificou-se pela necessidade de conversar com os discentes logo no início da trajetória enquanto um licenciando matriculado na disciplina de estágio supervisionado, ou seja, em momentos iniciais do respectivo período letivo.

Em nova etapa de incursão às instituições-campo, empregamos um questionário complementar (Instrumento 03) e a realização dos grupos focais (Instrumento 04) – estes com estudantes já na fase final da realização do último estágio curricular em cada uma das universidades⁵. A opção pela aplicação de um questionário complementar, semi-estruturado, foi por reconhecer neste um instrumento que apresenta condições de trazer dados, informações e posições complementares ao questionário inicial e, também, para tentar

³ Dos 04 instrumentos empregados para a obtenção de dados, três foram submetidos à aplicação de “piloto” junto a discentes de graduação da UFG: o questionário inicial (Inst. 01); a entrevista individual (Inst. 02) e o questionário complementar (Inst. 03). O grupo focal (Inst. 04) não teve a realização de sua versão “piloto”, porém a sua versão final recebeu a contribuição de colegas de Pós-graduação em Geografia da UFG que realizaram uma leitura crítica das questões propostas.

⁴ Em todas as entrevistas, as 10 questões inicialmente propostas foram realizadas. Todavia, em muitos casos, as respostas nos concediam “ganchos” para novas questões, vinculadas em algum grau a temática de nossa investigação.

⁵ Na UFRGS e na UnB, a aplicação do questionário complementar e o respectivo grupo focal transcorreram ao final do Estágio Docente II. Na UFPA, ao final do Estágio Docente III.

perceber alguns processos das práticas cotidianas dos licenciandos durante o período compreendido pelo estágio.

As informações a respeito do grupo focal serão detalhadas posteriormente, entretanto já se ressalta que a opção por ele justifica-se pela compreensão da relevância de conhecer, refletir e perceber nuances da visão coletiva dos sujeitos, para além da singularidade do indivíduo. Tal instrumento nos concedeu também a possibilidade de compreender de forma acurada as particularidades de cada um dos grupos, subsidiando as análises vindouras.

O processo de coleta de dados foi realizado entre fevereiro de 2015 e agosto de 2016. Inicialmente, realizamos a aplicação de um questionário estruturado junto aos alunos ingressantes no estágio, obtendo, na soma das três instituições, 32 questionários. Em um segundo momento, realizamos as entrevistas abertas (quando dialogamos com 06 sujeitos em cada instituição, perfazendo um total de 18).

Entendemos que a utilização do questionário nos permitiu compreender um pouco mais sobre o perfil dos sujeitos, o que é um ponto importante (ainda que inicial) dentro de nossa pesquisa. Também nos concedeu a possibilidade de visualizar os pontos de encontro e de divergência entre os diferentes públicos das instituições-campo, além de nos fornecer subsídios para qualificar nossos futuros instrumentos, dado que ofereceria indicativos de possíveis aproximações com os sujeitos da pesquisa.

Por sua vez, as entrevistas individuais foram nossa opção para conhecer de maneira mais particularizada os participantes desta investigação. Conforme afirma Manzini (2012, p. 150),

A entrevista tem sido um procedimento de coleta de dados amplamente utilizado em pesquisa em ciências humanas. Para alguns ela é designada como um método; para outros, um instrumento de pesquisa; e, para outros, uma técnica.

Nesta pesquisa, não se pretende classificá-la ou mesmo nos utilizar de rótulos. Muito embora, em nossa realidade, a entrevista possa ser encarada, de certa forma, pelos três vieses apontados pelo autor, considerando o período temporal de seu emprego, a relevância de sua aplicação para a construção da tese e o seu formato.

Paralelamente a isto, realizamos uma análise documental com vistas a compreender um pouco mais sobre o papel das disciplinas de estágio supervisionado na trajetória formativa dos futuros professores de Geografia. Para tanto, fizemos buscas nos respectivos *sites* das instituições de ensino superior brasileiras; realizamos contato com as secretarias responsáveis

pelos cursos e, em alguns casos, contatamos diretamente os professores que ministram as disciplinas de estágio supervisionado e prática de ensino.

O intuito foi de ter acesso às ementas das disciplinas e aos currículos dos cursos de licenciatura, além de eventuais documentos que pudessem nos subsidiar na construção de um panorama acerca deste importante momento de formação. Também realizamos pesquisa documental e bibliográfica na intenção de conhecer a legislação específica que rege os momentos e espaços de estágio supervisionado, ampliando o diálogo e o olhar sobre os dados produzidos nesta pesquisa.

Neste horizonte investigativo, optamos pela pesquisa qualitativa. Pensamos ser interessante dedicar algumas linhas a mais para falar sobre a relevância desta no âmbito da Geografia e das ciências humanas e sociais, conforme faremos a seguir.

A pesquisa qualitativa – um caminho a ser trilhado

A ciência é apenas uma forma de conhecimento, dentre outras, como é o caso do conhecimento popular, filosófico e religioso. Segundo Lakatos e Marconi (2007), o conhecimento científico, de maneira mais ampla, se diferencia de outras formas de conhecimento por trabalhar com a realidade (fatos) de modo contingente, sistemático, verificável, falível e aproximadamente exato. Esses dois últimos aspectos chamam a atenção na medida em que se supõe que a ciência seja considerada infalível e exata, quando se sabe que ela não o é. Prova dessas falhas são as superações de teorias e de erros que ocorrem até mesmo em ciências consideradas exatas como a física, a exemplo do átomo que, em sua etimologia (a: não, tomos: divisível), constitui o contrário do que se pensa atualmente, isto é, que o átomo poderia sim ser dividido. Tanto a teoria da física quanto seus métodos evoluíram, demonstrando assim que o que é “verdade” em um determinado momento histórico pode acabar por se tornar falso à medida que a teoria e os recursos metodológicos avancem.

O método ocupa lugar central nas ciências, uma vez que todas elas caracterizam-se pela utilização de procedimentos científicos, muito embora nem todos os ramos de estudo que empregam esses procedimentos sejam considerados ciências. Sendo assim, conclui-se que a utilização de métodos científicos não é uma exclusividade das ciências. Em contrapartida, não há ciência sem o emprego de métodos científicos.

O pensar e o fazer ciência implicam necessariamente na utilização de métodos científicos para que seja possível a descrição e explicação dos fenômenos estudados. O planejamento e execução de uma pesquisa científica deve assim ser coerente com os

pressupostos metodológicos que balizam a abordagem do fenômeno. Segundo Richardson (1999), pode-se adotar uma classificação ampla e escolher pelo método quantitativo e qualitativo. Cada um desses se diferenciará do outro pela sistemática e abordagem que dará ao problema de pesquisa estudado. E será justamente a natureza do problema e seu nível de aprofundamento que exigirá o método adequado para a explicação de um dado fenômeno que melhor se adeque a este.

Uma postura diferente e mais flexível é sugerida por Turra Neto (2011, p. 344), segundo o qual na pesquisa qualitativa a teoria “é reconstruída no processo de interpretação da realidade particular e não engessa a capacidade imaginativa do pesquisador”. A teoria desse modo é o ponto de partida, porém não a palavra final, podendo ser inclusive alterada de acordo com a trajetória da pesquisa, uma vez que tal método se pauta no diálogo estabelecido com a realidade, esta última possuindo “um peso maior e, talvez, ela sim possa dar a última palavra”. Sobre esse derradeiro aspecto, Turra Netto (2011) corrobora o pensamento de Demo (2004), de que o método de captação da realidade não pode ser mais importante que a realidade captada. Assim, sem abrir mão do rigor que o método científico exige, acreditamos também que o fenômeno estudado deve ser priorizado ao longo da pesquisa, não possíveis querelas entre a eficácia dos métodos qualitativos ou quantitativos.

A propósito, segundo Souza (2009), pesquisas qualitativas e quantitativas não são necessariamente opostas. Já autores como Goode e Hatt (1973) não distinguem métodos quantitativos e qualitativos por considerarem que métodos quantitativos acabam se valendo de aspectos qualitativos. Ou, como complementa Neves (2006), pode-se distinguir entre enfoque qualitativo e quantitativo, mas o autor não considera correto guardar uma relação de oposição. Igual postura é defendida por Demo (2004, p. 16), ao considerar que “não convém dicotomizar entre qualidade e quantidade, porque são apenas modos diferenciados de manifestação, funcionamento e dinâmica”.

A posição discutida anteriormente leva muitos pesquisadores (DALFOVO, LANA, e SILVEIRA, 2008; VIEIRA, 2011; SILVA, 2012), a considerarem um enfoque híbrido, intitulado quali-quantitativo ou vice-versa. Seja numa perspectiva dual ou híbrida, fato é que existe uma dificuldade em se definir a pesquisa qualitativa seja pela sua ampla diversidade de vertentes e filiações teórico metodológicas, que tem origem na Sociologia, Antropologia, História (RAMIRES E PESSOA, 2013), Geografia e demais áreas de conhecimento. Segundo Demo (2004), haveria na ciência uma preferência por trabalhar com objetos mensuráveis, desprezando o subjetivo, o inesperado, acreditando que nas regularidades é que estão contidas as verdades.

Muito embora Richardson (1999) considere a distinção entre métodos quantitativos e qualitativos, também reconhece que aspectos qualitativos podem estar presentes em estudos quantitativos. Apesar desse reconhecimento, o autor acredita que os aspectos qualitativos perdem sua característica ao serem transformados em dados quantificáveis, na tentativa de assegurar uma suposta “exatidão” dos resultados. A busca da aproximação aos métodos quantitativos pelas sociais e da própria Geografia, caracteriza seu desejo de ser reconhecida enquanto ciência.

Todavia, diferentemente do que buscam os pesquisadores que se pautam nos métodos quantitativos, aqueles que optam pelo qualitativo, que na sua etimologia se refere à essência do fenômeno, ou aquilo que lhe dá qualidade e intensidade. Os pesquisadores que optam por essa abordagem, estariam mais preocupados com os processos do que com os resultados (RAMIRES, PESSOA, 2013). Ou, como considera Godoy (1995a), o que interessa nesse tipo de pesquisa é a forma como os dados são coletados ou mesmo produzidos, na qual o contato direto com o objeto pesquisado ganha destaque, seja através de entrevistas, análises documentais ou observações diretas. Ainda segundo o mesmo autor, o pesquisador tem papel central nesse tipo de abordagem e possui como foco central de sua preocupação a forma como os dados são adquiridos.

Segundo Ramires e Pessoa (2013) e Gomes de Souza (2013) as raízes da pesquisa qualitativa estariam vinculadas à Antropologia, com destaque para as obras de cunho etnográfico de Franz Boas e Bronislaw Malinowski⁶. Esses dois pesquisadores teriam realizado longas pesquisas de campo, de caráter descritivo, considerando especialmente o ponto de vista dos sujeitos pesquisados (GOMES DE SOUZA, 2013).

Verifica-se, portanto, que tanto o pesquisador quanto os sujeitos pesquisados ou objeto de análise da pesquisa possuem posição central da abordagem qualitativa, enquanto em algumas abordagens quantitativas dá-se com certa frequência mais importância aos dados ou ao próprio método ou ferramenta empregada. Tal afirmação é corroborada, por exemplo, por Gehhardt (2009, p. 32), como se lê a seguir:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

⁶ Além de Malinowski e Boas, Godoy (1995a) realiza em seu artigo um levantamento histórico dos estudos qualitativos que teriam iniciado com Frédéric Le Play em 1855; Henry Mayhew; Beatrice e Sidney Webb, William I. Thomas e Florian Znaniecki, entre outros.

Segundo Godoy (1995b), uma das vantagens da abordagem qualitativa seria o fato de não ser concebida de forma rígida, o que dá margem para que a criatividade e imaginação do autor explorem novas possibilidades para explicação dos fenômenos. Ou, como lembra (SOUZA, 2009), a partir de metodologias qualitativas, é possível que ao final da pesquisa empírica o pesquisador tenha à sua disposição uma grande variedade de informações ricas, embora pouco sistematizadas. Nesse sentido, o autor adverte que o desafio para o pesquisador seria, portanto, “organizar o material num texto coerente, que tenha credibilidade científica e que, ao mesmo tempo, expresse, em uma linguagem clara, a dialogicidade (entre pesquisador, entrevistados/as e informantes em campo) que envolveu todo o processo.” (SOUZA, 2009 p. 365). A contextualização da pesquisa, segundo Godoy (1995a, p. 63), é imprescindível, “não sendo possível compreender o comportamento humano sem o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”.

Nas palavras de Souza Junior (2013, p. 30):

O método qualitativo permite, pois, identificar as motivações que levam os sujeitos sociais ao exercício de suas práticas especiais sendo importante a fundamentação de elementos que sustentem a produção do discurso capaz de representar o posicionamento de todo o segmento social. Por possibilitar os procedimentos necessários à investigação e a própria compreensão das ‘interpretações [que os] atores sociais possuem do mundo’. (BRAUER; GASKELL, 2002), a história desse segmento, associada à própria contextualização dos arranjos que envolvem a sua prática na atualidade, confere o caráter científico desse método.

Em suma, acreditamos que o método qualitativo permite ao pesquisador a compreensão interpretativa da ação social e a observação da intencionalidade do sujeito (expressa principalmente no seu discurso), que se apresenta como um dos objetivos desse método (MINAYO, 2005).

A opção pelo Grupo Focal

A fim de organizar os dados e mediar as falas coletadas, empregamos a metodologia do grupo focal junto aos sujeitos de pesquisa. Esta foi realizada como uma “etapa final” do processo de coleta de dados, após a aplicação de questionário semiestruturado, entrevistas individuais e um questionário temático complementar, conforme já abordamos anteriormente.

Tendo sua origem metodológica na área da comunicação, os grupos focais se caracterizam pela ação mediadora do pesquisador – compreendendo aqui a mediação como uma ação que garante a manutenção do foco da discussão, sem se configurar como uma ‘liderança’ ou um “direcionamento” tendencioso dos diálogos ali apresentados. Vieira *et. al.* (2013) assim descrevem o papel do pesquisador em um grupo focal:

[...] o pesquisador deve ser mais um moderador do que um líder. As manifestações espontâneas entre os participantes da pesquisa devem ser valorizadas, pois a ideia é saber o que as pessoas pensam sobre o tema proposto e tenham interação produtiva. O pesquisador não pode impor as próprias ideias. (n/p)

Os grupos focais desta pesquisa foram realizados entre outubro de 2015 e agosto de 2016, envolvendo os sujeitos das três instituições-campo que compõem esta pesquisa. Em cada um deles, contamos com a participação de 6 a 8 sujeitos. Estes, ao participarem do grupo focal, já conheciam a pesquisa, pois já haviam respondido aos questionários e assinado o TCLE correspondente. Os grupos tiveram como base um roteiro pré-determinado composto de cinco questões⁷ e cada encontro teve duração aproximada de duas horas. Os temas discutidos englobaram assuntos como: a compreensão pessoal sobre o significado de práticas espaciais e também pontos relativos à cidadania e sua percepção.

Como a metodologia tradicionalmente empregada por um grupo focal (SUANNO, 2008; SANTANNA FILHO, 2010; VIEIRA, 2013) faculta a presença de um observador participante para ofertar uma percepção além daquela do mediador, fizemos uso deste recurso em dois dos três grupos focais, sendo que os respectivos apontamentos foram compartilhados com o pesquisador logo após a realização do mesmo⁸. Compreendemos que estes foram momentos fundamentais de nosso trabalho, pois os grupos de professores assumiram voz enquanto coletivo e construíram profícuas discussões sobre as temáticas por nós levantadas.

Assim, ao justificar nossa opção pela pesquisa qualitativa (desde o início desta investigação), que lançou mão de quatro instrumentos distintos (considerando a natureza dos questionários referentes ao que classificamos de Instrumento 01 e 03), e ao empregar o grupo focal, pensamos como estes métodos foram cruciais para que construíssemos um caminho delineado para nossas reflexões. Apesar disso, não temos a pretensão de apresentar verdades

⁷ Vide apêndice

⁸ Nossa previsão e intenção inicial era contar com a figura do observador participante em todos os grupos focais, porém em uma das instituições ocorreu uma antecipação no dia de sua realização, impedindo a participação deste. Em todos os casos o observador participante tratava-se de um colaborador voluntário, egresso do curso de geografia da instituição no qual o grupo se efetivara.

às questões analisadas, mas sim sustentar com argumentos coerentes e legítimos nossa visão, reflexão e posicionamentos frente às inquietações que nos moveram.

Depois de apresentar o referencial teórico desta tese e estabelecer reflexões sobre esses pressupostos, partimos para a análise das respostas dos questionários e os discursos das entrevistas, buscando elementos que nos sinalizem uma preocupação com o social, com o coletivo, com algo além de si próprio. Esta é uma chave de leitura para pensarmos a respeito das categorias de análise desta tese – no caso, a cidadania.

Cidadania esta que, aos nossos olhos, tem sua compreensão traduzida de maneira precisa por Gentili (2000, p. 31), que a define como “el ejercicio de una práctica indefectiblemente política y fundamentada em valores como la libertad, la igualdad, la autonomía, el respeto por la diferencia, la solidaridad, la tolerância y la desobediência a poderes totalitários”. Nossas análises seguem a esteira desse discurso comprometido com a cidadania, tendo, de um lado, a “companhia” das reflexões trazidas pelos grupos focais e, de outro, o diálogo com as respostas obtidas no questionário complementar, aplicado aos sujeitos, próximo do encerramento dos respectivos períodos de estágio.

Nosso roteiro...

Para construir esta tese de maneira articulada aos nossos referenciais, às categorias de análise, aos sujeitos de pesquisa e às escolhas teórico-metodológicas, organizamos o texto conforme a seguinte divisão:

Capítulo 01: Espacialidade(s) contemporâneas, identidades e identidade profissional. Neste primeiro capítulo, abordamos o conceito de identidade – acompanhado das respectivas práticas identitárias -, dando realce à perspectiva da pós-modernidade, de modo a estabelecer um diálogo entre o referencial teórico e as discussões que perpassam o mundo do trabalho contemporâneo. Também é a seção em que iniciamos uma reflexão acerca dos elementos de formação de uma identidade profissional na atualidade.

Capítulo 02: A Formação Inicial do Professor de Geografia e a Identidade Profissional. Neste capítulo, nos dedicamos a empreender uma reflexão inicial sobre o ensino de Geografia na contemporaneidade, a discutir os aspectos que envolvem a relação teoria e prática, na formação inicial e no exercício da prática docente, e a discutir acerca das singularidades, da caracterização do estágio supervisionado em Geografia. É a seção na qual expressamos nossa visão acerca dos sujeitos envolvidos no processo formativo inicial do licenciado em Geografia e do ambiente escolar.

Capítulo 03: Delineando a identidade profissional cidadã: processos e possibilidades de constituição. Neste capítulo, discorremos sobre a noção de cidadania, fundamental para subsidiar nossas análises relativas às possibilidades de delineamento de uma possível identidade cidadã, bem como apresentamos alguns dados preliminares das análises, além de conceder espaço para dialogar com os sujeitos da pesquisa. Também traçamos algumas correlações entre a cidadania e a geografia escolar.

Capítulo 04: O delinear da identidade profissional na formação inicial e a dimensão cidadã. Neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa com ênfase aos aspectos que, em nossos instrumentos de coleta empregados e em nossas reflexões, nos auxiliaram para indicar uma possível geração de uma identidade esperada para um professor, a identidade profissional cidadã, bem como sugerimos alguns elementos e posicionamentos que delineiam este processo de maneira mais ou menos efetiva.

1 ESPACIALIDADE(S) CONTEMPORÂNEA(S), IDENTIDADES E IDENTIDADE PROFISSIONAL

1.1 AS IDENTIDADES E A PÓS-MODERNIDADE

Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto de sucessivas socializações (DUBAR, 2005, p. 25).

Para iniciar um processo de reflexão acerca da produção da(s) identidade(s) nos tempos atuais, devemos analisar os processos nos quais estão inseridos os valores de uma determinada cultura. Corroboramos com o pensamento de Hall (2004) quando afirma que as identidades são construídas discursivamente. Assim, precisamos compreendê-las em um contexto especificamente histórico, cujo entendimento da significação dos discursos frente à constituição das identidades implica em enxergá-las dentro do jogo de poder, tornando as identidades verdadeiras posições temporárias, jamais estáveis ou fixas (TONINI, 2002).

É imperioso destacar que as ditas sociedades pré-moderna, moderna e da modernidade líquida nos indicam configurações identitárias distintas entre si, permitindo refletir sobre quais as referências que se apresentam aos sujeitos na configuração de suas respectivas identidades em um cenário pós-moderno. Mas, para tanto, é preciso considerar que as identidades são resultantes de construções históricas, mediante processos de ordem coletiva e individual, demarcadas pelo tempo e espaço na qual se configuram. Aceitando tal premissa, afirmar uma ou múltiplas identidades traduz-se por pertencer também a um, ou múltiplos, grupos, sociedades, categorias ou setores.

Se se pode afirmar uma identidade, ou melhor, identidades no plural, é exatamente pelo reconhecimento de que quando falamos de nós humanos não há uma essência herdada ou de que não estamos fadados a sermos tais quais os que vieram antes de nós foram. Contudo, se afirmamos a construção de nossas identificações marcadas pelas contingências de nossa história, significa também afirmar o pertencimento a uma tradição, reconhecemos em nós os que vieram antes de nós, portanto, as identidades são relativas. Trata-se dessa forma, de reconhecer que as identificações que nos marcam são produzidas em processos históricos. Assim, as identidades são produções marcadas pela(s) coletividade(s) das quais fazemos parte e com as quais contribuimos com a nossa individualidade. Podemos assim afirmar que identidade é profundamente alteridade (KUHN, 2016, p. 25).

Entendendo que a possibilidade de atrelar a alguém um pertencimento é derivada diretamente de processos de identificação, é importante compreender que “essas maneiras de identificar são de dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros (o que chamo de “identidade para outrem”) e as identificações reivindicadas por si mesmo (identidades para si)” na concepção de Dubar (2009, p. 14). Tal contexto nos leva a refletir acerca da fluidez identitária contemporânea – percebida cotidianamente e, sobretudo, no decorrer desta investigação. Esta possui sua vinculação de maneira direta com os tempos que Bauman (2007) define como “líquidos”, justamente pela velocidade e intensidade com que os fenômenos e os sujeitos interferem – e recebem interferência – em sua execução/constituição. Em relação a esta fluidez verificada nas identidades pós-modernas, Bauman (2005, p. 18) entende que

Tornamo-nos conscientes de que o pertencimento e a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de ter uma identidade não vai ocorrer as pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada.

Como ressalta Stuart Hall (2004, p. 7), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado”. O referido autor também diz que essas identidades estáveis mais antigas acabaram por ser descentradas, deslocadas e fragmentadas em todas as esferas sociais no decorrer do período moderno, apontando de tal forma para a emergência de uma condição até então nova para os sujeitos, que é a pós-modernidade.

Recorremos novamente a Bauman (2010), em sua obra *Capitalismo Parasitário*, na qual trata das identidades em uma sociedade líquida, destacando que metáforas e analogias referentes à “raízes” e a um conseqüente “desenraizamento” estariam menos apropriadas do que a utilização de uma analogia com o instrumento “âncora”, dado que estas seriam apenas instrumentos auxiliares do barco, sem definir suas características e qualidades, e com uma fluidez muito mais significativa no ato de “baixar/lançar” a mesma. Ao mesmo tempo, reforça a crítica à questão da raiz e das respectivas metáforas de enraizamento dado que estas marcariam consubstancialmente a identidade do sujeito.

Esta relação com o instrumento presente em embarcações, proposta pelo sociólogo polonês, está em consonância com Hall (2009, p. 111), quando destaca que as identidades “são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem sobre nós”. Tudo isto nos leva a pensar que são incertas – ou no mínimo relativas – as afirmações que construímos sobre as identidades em tempos líquidos, dado que, como não temos como precisar a repercussão da “desreferencialização sobre o impacto dos sujeitos” (KUHN, 2016, p. 43).

A referida fase líquido-moderna, nas palavras de Bauman (2010, p. 33), pode caracterizar-se por:

Liberdade de escolha individual (voluntária ou imposta como obrigação). É destinada a servir as exigências desta liberdade. A garantir que a escolha continue a ser inevitável: uma necessidade de vida e um dever. A assegurar que a responsabilidade, companheira inseparável da livre escolha, permaneça lá onde a condição líquido-moderna a colocou: a cargo do indivíduo, apontado hoje como único administrador da “política da vida”

Este cenário nos convida (ou nos exige) repensar um grande espectro de conceitos e um deles, sem sombra de dúvidas, diz respeito à identidade. Todavia, dedicar novos olhares sobre tais definições não implica em desconsiderar aquelas já existentes, mas sim entender que são conceitos atualmente “sob rasura” (HALL, 2004). Não existe uma superação destes, mas sim, a necessidade/urgência de seguir pensando a partir deles (e com eles!).

Esta “crise das identidades” pode ser resumida com propriedade nas palavras de Veiga-Neto (1996, p. 30), quando diz que:

Não há um porto seguro onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada nós, no máximo, conseguimos nos amarrar as superfícies. E aí nós construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos.

A ausência de um referencial mais concreto sobre as demarcações identitárias do sujeito é característica da identidade do indivíduo pós-moderno. O descentramento das identidades (HALL, 2004) é resultado direto da compressão espaço-tempo, de uma sociedade dita “em rede”, que cria ferramentas para um “choque” ou uma “hibridização” de diferentes identidades que coexistem no espaço.

O fenômeno do descentramento das identidades está vinculado de forma mais sólida ao processo de globalização, fenômeno relativamente recente e de conhecimento geral. Nesse sentido, Woodward (2008, p. 21) ressalta que:

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.

Em um mundo globalizado, cujas mudanças são tão imprevisíveis e pouco passíveis de controle, existe uma tendência a um reagrupamento das pessoas em torno de “identidades primárias”, sejam elas de caráter étnico, religioso, nacional, territorial, etc. Como diz Castells (2005, p. 41), em um mundo pautado por verdadeiros fluxos globais de riqueza, de poder e de imagens, a demanda por uma identidade, seja ela atribuída ou construída, torna-se “a fonte básica de significado social”. Em uma relação dialética com tal fenômeno, a globalização tem, ao mesmo tempo, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional.

Ainda em relação ao fenômeno recém mencionado, Hall (2004, p. 73) esclarece que:

Existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, “acima” e “abaixo” do nível do estado-nação. As identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes. Colocadas acima do nível da cultura nacional, as identificações globais começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais.

Nota-se uma possível aproximação entre Castells (2005) e Hall (2004), perceptível quando o primeiro autor classifica algumas possíveis identidades contemporâneas. Uma destas seria a “identidade legitimadora”, que sofre com um processo de homogeneização, com a globalização e que se aproxima da definição de identidades nacionais de Stuart Hall. Outra identidade seria a “identidade de projeto”, próxima do ocaso das identidades nacionais e que abriria espaço para o afloramento das identidades híbridas. Também é admitida por Castells, a identidade de resistência, que dialoga sobremaneira com a concepção de Hall de que as identidades nacionais podem se robustecer por meio de posições de combate e não aceitação da globalização.

Realizando um breve resgate epistemológico, podemos destacar que o conceito de identidade pode ser classificado dentro de três grandes concepções (HALL, 2004), nas quais, para além da identidade do sujeito pós-moderno, temos também o sujeito do Iluminismo, próximo a uma concepção de indivíduo absolutamente centrado, unificado e com capacidade

de razão, consciência e ação, tendo ainda um centro que surgia ao nascer do sujeito e se desenvolvia pela sua vida – e este centro seria sua identidade. E ainda, temos a identidade do sujeito sociológico, que acaba por refletir a complexidade do então mundo moderno e cujo núcleo central é formado por meio da interação com outras pessoas, formando sua identidade no diálogo intermitente entre o “eu” e a “sociedade”.

Por sua vez Dubar (2006), no já mencionado texto “A crise das identidades: a interpretação de uma mutação”, aponta duas correntes principais para sustentar a discussão dos conceitos de identidade. A primeira delas é a Corrente Essencialista, baseada na crença as essências, nas realidades essenciais, nas substâncias originais e imutáveis. A outra corrente trata-se da Corrente Existencialista, que defende a não existência de “essências eternas”, dado que tudo é passível à mudança.

Respalhando conceitos diferentes, estas concepções acabam divergindo em seus fundamentos, afinal se em uma abordagem a base é a essência herdada, em outra, trata-se da existência contingente que acaba por ofertar a sustentação à construção da identidade, graças ao seu caráter variável. De tal maneira, pode-se dizer que a identidade vai se configurando dependendo dos modos de identificação (SILVA, AGUIAR, MONTEIRO, 2014).

Dubar (2006) novamente no intento de traduzir as formas identitárias enquanto modos de identificação dos indivíduos, aponta para dois eixos. O primeiro trata-se do “biográfico”, que pode ser tanto para “outrem” (derivado da inscrição dos indivíduos em uma ‘linhagem’ de gerações) como para “si” (a história que cada um conta para si mesmo sobre o que ele é) e que tem necessidade de obter o reconhecimento tanto dos “Outros significativos” quanto dos “Outros Generalizados”⁹. Já o segundo eixo denomina-se “Relacional”, forjado na relação de integração a instituições como família, escola e Estado.

É possível conceber, também, a identidade como uma categoria “material”, cuja materialidade se mostra e se forja nas ações do indivíduo que, ao empregar sua ação no mundo, acaba por modificá-lo ao mesmo tempo em que este o modifica. A identidade se concretiza no tempo vivido, na presença e na ausência das posições assumidas pelo sujeito, nas experiências pregressas e na visualização imaginada do futuro. É essa possibilidade – e a sua conseqüente atividade – que permite ao indivíduo transformar sua identidade da maneira que julgar conveniente, conforme a necessidade do papel a ser adotado.

⁹ Em Dubar (2006;2007), os outros generalizados são aqueles outros com os quais o sujeito se relaciona em distintos espaços (trabalho, escola, etc). Já os outros significativos referem-se a nossa socialização comunitária.

Esta representação pode ser adotada por outros indivíduos, porém jamais será empregada da mesma maneira, pois a forma de adoção estará sempre condicionada à necessidade e à particularidade dos discursos e práticas das circunstâncias em que ela se manifesta. E é também em razão deste processo dialético que se pode dizer que a identidade é uma representação incessante, uma vez que está sendo uma vez mais representada, produzindo-se, constituindo-se, em uma permanente negociação com códigos e agentes culturais. Neste viés, Bauman (2005, p. 20) chama atenção:

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. Quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem, menos grandiosos os desafios e menos irritantes os efeitos.

É neste sentido que compreendemos a identidade por meio das lentes dos Estudos Culturais, para os quais a identidade se constitui por meio da diferença, o que envolve o outro e suas respectivas percepções, reconhecimentos e diferenciações. Sob este mesmo viés, não existe identidade que não possa ser deslocada para outra identidade. Tudo está vinculado à atribuição de significados marcados e pautados no discurso de sua criação.

Frente a este contexto, salientamos que ainda existe uma importante questão em aberto: como atuar, tendo como parâmetro uma identidade desejável a ser atribuída ao professor (de Geografia), partindo-se da compreensão da multiplicidade e fluidez de processos de identificações, tal como está sendo aqui esboçado? Diante disso, abordaremos alguns aspectos relativos a esta preocupação no decorrer desta tese.

É prudente ressaltar que, no âmbito da ciência geográfica, o conceito de identidade também é evocado e discutido. Muitas vezes, este é abordado menos em uma perspectiva social e mais em um sentido de vinculação com o espaço habitado e delimitado, resultando em uma denominada identidade territorial, o que sustenta, como defende Roberto Lobato Correa (2007), um entendimento sobre a noção de território, em que este aparece, ao invés de vinculado às relações de poder, ao sentido de apropriação, enquanto pertencimento, de sentir-se elemento integrante do mesmo.

Por sua vez, Castells (2001) compartilha da visão de que a identidade é construída com base nos discursos, práticas e ações que adotamos. Admite que a base das identidades tem sua matéria prima nos elementos ofertados pela ciência, pelas instituições, pela memória

coletiva e pela fantasia individual. Toda esta base é ressignificada pelo indivíduo e pelo coletivo com base em seu tempo e espaço, e nas tendências de sua estrutura social. Defende também que não há uma identidade essencial, tampouco alguma se constitui fora de seu contexto histórico, definindo assim que ela se constitui invariavelmente em um contexto específico e sob a mediação das relações estabelecidas entre os grupos e os coletivos de sujeitos.

Tal cenário nos motiva a vincular a identidade a uma questão essencialmente cultural, na qual o indivíduo se projeta e internaliza os significados e valores que avalia (intencionalmente ou não) como seus e alinha as sensações e sentimentos de caráter mais subjetivo com os lugares objetivos que acaba por ocupar nas esferas social e cultural, onde a identidade “amarra” o sujeito à estrutura.

Essa vinculação aos aspectos sociais e culturais da constituição identitária, particularmente nos interessa, concordando com as palavras de Freitas (2014, p. 110), quando diz que “a identidade se constitui a partir do fazer e do conhecer do indivíduo no decorrer de sua história, os papéis são apreendidos e transformados pela consciência e pela identidade dos indivíduos que os desempenham”. Com base nisso, estabelecemos um diálogo com a possibilidade de uma formação identitária docente no âmbito do estágio supervisionado em Geografia.

Em um espaço de formação dita inicial, o estágio apresenta-se como uma possibilidade de delineamento de uma identidade profissional do professor. Nesse sentido, cabe perguntar: qual identidade vem a ser esta? Já manifestamos nossa opção pela perspectiva de uma abordagem identitária no âmbito da pós-modernidade, onde a fluidez e a efemeridade são características marcantes das demarcações identitárias do sujeito. Será que esta fluidez identitária me impede de ter um projeto de profissional?

Pensamos que isto não anula a expectativa de um perfil desejado, de características “de partida” que haveria de ter um determinado profissional, ou uma categoria profissional, desde que este perfil não pretenda anular as subjetividades do futuro profissional com vistas a uma normatização do manejo profissional. Isso porque soaria incoerente defender as identidades múltiplas e, por outro lado, apoiar práticas de regulamentação e controle da subjetividade humana, que neutralizam as marcas individuais e culturais. De maneira mais específica, em uma identidade profissional do professor, espera-se que esta tenha, em sua composição, um componente cidadão, uma preocupação que transcenda o individual e perpassa pelos coletivos multi-escalares. Se este é o perfil que desejamos para um

profissional, o processo de formação deve – ou deveria – trabalhar sob esta perspectiva, uma vez que este não ameaça as outras identidades.

Assim, compreendemos que o desenvolvimento de uma identidade profissional no estágio pode contribuir sobremaneira para o exercício profícuo da profissão. Daí esperar-se que este momento de formação ofereça condições para que este processo ocorra. Entretanto, convém reiterar que este projeto de profissional desejado e delineado, ao contrário do que ocorria nos tempos passados, não pode mais constituir-se como esquema “fechado” e, especialmente, imutável. Não acreditamos que seja possível uma afirmação peremptória sobre o que é, de fato, a identidade de um professor.

Porém, não podemos nos furtar a perceber as características “de partida” desse profissional e delinear um perfil. E, ao delinear esse perfil, estamos esboçando uma identidade, ou uma dimensão de identidade nos processos de identificação do sujeito que se forma. Cabe lembrar que, todos os projetos, todo e qualquer currículo, trazem explícita e implicitamente, um desejo de uma identidade, de uma dimensão dessa identidade. Como isto convive com a questão da pós-modernidade? Em que medida essa fluidez nos leva a nos submeter ao que o aluno formando/aluno estagiário deseja? Buscaremos a compreensão destas respostas em um momento futuro destes escritos.

Ao tratar da formação de uma identidade profissional, não podemos deixar de refletir sobre o mundo do trabalho na atualidade, suas especificidades e sua complexidade. Acreditamos que a ampliação da compreensão da identidade profissional está intrinsecamente vinculada ao entendimento da própria dinâmica deste mundo onde se insere o profissional. Teceremos algumas considerações sobre este aspecto no próximo item deste texto.

1.2 O MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO

O mundo de hoje exige, de fato, novas formas de preparação para se viver e para trabalhar (CAVALCANTI, 2006, p. 104).

No atual período histórico em que vivemos, não são apenas as identidades que se repensam e se reconfiguram. Se por um lado, Sennett (2006) nos diz que pouca coisa foi modificada na estrutura do exercício do trabalho na transição do último século para o atual, por outro, compreendemos que as perspectivas do sujeito trabalhador, a valorização de determinados aspectos de sua profissionalidade e, especialmente, a assimilação por uma

ampla maioria destes das promessas (nem sempre cumpridas) de uma maior realização profissional modificaram em algum grau o imaginário social do trabalho contemporâneo, tornando suas dinâmicas mais distintas e fluidas.

Assim, refletir acerca do mundo do trabalho na atualidade é também assumir uma postura teórica sobre a sociedade atual (COUTINHO, 2009b). Ao falar de contemporaneidade, aceitamos e reconhecemos as inúmeras e severas mudanças que tiveram seu curso, desde o início da segunda metade do século XX. Ainda que existam algumas discordâncias frente a uma eventual ascensão de um mundo estabelecido por laços líquidos e efêmeros – tal como Harvey (2000, p.111) postulou, ao dizer que no movimento histórico do mundo “[...] há mais continuidade do que diferença” – assumimos que, também, o mundo do trabalho é contagiado em alguma escala pelas dinâmicas pós-modernas¹⁰.

Compreender este “novo mundo em gestação” passa, irrefutavelmente, pelo entendimento de que, apesar de tantas mudanças, seguem em evidência as contradições, tanto do mundo do trabalho, quanto do sistema capitalista como um todo. De tal maneira, coexistem tanto o ranço do pensamento racionalista derivado do período do Esclarecimento, que valoriza a estabilidade e o progresso, quanto a percepção de sua falácia e a crise de valores que as Artes e as Ciências Humanas denunciam desde o início do século XX (LUCZINSKI, 2016). Podemos encontrar o mesmo pensamento na obra “Ciências do Homem e fenomenologia” de Merleau-Ponty que, já em 1973, indicava a convivência de tal dualidade. Nesse sentido, evocamos Muniz e Medeiros (2015, p. 294), que afirmam:

Houve uma mudança de paradigma, pois o mundo do trabalho reconfigurou-se e trouxe como novidade aspectos que contrastam com aqueles anteriormente existentes. Não obstante todos esses novos aspectos do mundo do trabalho flexibilizado, alguns parecem mais evidentes e provocam efeito social mais direto sobre o trabalhador, especialmente na forma como ele passa a se perceber e como percebe o trabalho.

Convém trazer a perspectiva da hipermodernidade, abordada por Lipovetsky (2004), para o qual os valores da modernidade são intensificados e se conectam a novos anseios, de forma inquietante, constituindo assim a famigerada hipermodernidade. A expansão do capitalismo financeiro, aliada aos lucros e aos processos de acumulação material dos países desenvolvidos são fundamentais para consolidar um período de hiperconsumo, de valorização

¹⁰ Reconhecemos que o aumento da fluidez da ação profissional e dos eventuais vínculos empregatícios é algo que emerge nos dias atuais – vide a proposta de terceirização das atividades-fim de empresas de (quase) toda a ordem, que está a espera de sanção presidencial. Todavia, ainda há alguns pontos/mecanismos de resistência, dado a presença de uma legislação trabalhista (nacional) e o capital social presente na vaga de emprego do mercado formal.

do “eu” e das necessidades individuais e da satisfação instantânea. Diante disso, segundo Luczinski (2016, p.4), “surge um tempo de excessos: excesso de consumo, de bens, de demandas, de conceitos e discursos sobre o que traz felicidade, sobre o que se deve ter e como se deve ser”.

Apresentam-se, então, as características adequadas para o surgimento do sujeito “hipermoderno”, resultante de uma modernidade “exacerbada” (AUBERT, 2004), tendo na intensidade e fluidez duas fortes marcas de sua gênese. Como nos fala uma vez mais Luczinski (2016, p. 05),

Seduzido pela possibilidade de fruição no presente, de continuo desfrute do que lhe dá prazer, ele pode trocar promessas antigas por novas, ambíguas e paradoxais, disseminadas agora em todas as áreas do viver, inclusive no mercado de trabalho.

Esse cenário se complementa com o diagnóstico de que, nos discursos atuais, a flexibilidade e a liberdade são colocadas de maneira horizontal, estabelecendo a premissa de que a primeira leva, obrigatoriamente, até a segunda. A respeito desses valores, Luczinski (2016, p. 06) afirma que

Ser flexível, hoje, implica a capacidade de estar liberado para experimentar e se movimentar, sendo a disponibilidade para a empresa um ponto amplamente ressaltado, acarretando, por exemplo, viagens e transferências para outras cidades ou países. Os rumos do mercado ditam as oportunidades e exigem que o profissional esteja atento e disposto a abrir mão de seu cargo, ou mesmo da sua profissão, fazendo uma “re-opção” de carreira, se necessário.

Isto nos leva a refletir sobre a ascendência da liberdade enquanto valor relevante para a atribuição de valor e de sentido ao trabalho. Não faltam exemplos – especialmente nos veículos de mídia – de pessoas que optaram por “largar tudo, deixar uma vida para trás, comprar uma van” e viver da arte ou do comércio em cada uma das paradas das viagens (com ou sem rumo) a ser realizadas. Este ideal de liberdade fluidifica as relações de apego e de garantia do trabalhador com o mercado. Nas palavras de Silva (2012¹¹), tal reforma da imagem na cultura do trabalho faz emergir a imagem de um “novo trabalhador” que, ao contrário de gerações que o antecederam, não mais traduzirá a sua realização profissional como um emprego assalariado estável de longo prazo. Outrossim, o que esse trabalhador

¹¹ SILVA, Luiz Antônio Machado da. Mudanças no Mundo do Trabalho: uma Nota. 2012. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/nesth/IIIseminario/texto11.pdf>>.

prioriza é o seu desenvolvimento individual mediante um autoinvestimento, que lhe conceda a possibilidade de estar em sintonia com um mundo do trabalho em constante mutação.

Cabe reforçar que, mesmo dentro de organizações industriais assentadas em uma aparente rigidez normativa, tais ideais (liberdade e flexibilidade) também são apregoados como salutareos, incentivados e socialmente valorados. Para Rosenfield (2003, p. 352),

Ao invés de tarefas repetitivas e monótonas, o trabalho industrial se tornou mais complexo e instigante [...] há uma maior leveza hierárquica e uma liberalização da situação de trabalho em substituição às antigas organizações rígidas e autoritárias. O cenário poderia ser caracterizado como de otimismo já que as mudanças apontam a priori para um trabalho mais interessante e uma democratização das relações de trabalho.

O mesmo ideal de “liberdade” já retratado por Rosenfield (2003), e Muniz e Medeiros (2015), encontra eco também em Bauman (2008, p. 18) que, em sua obra “Vida para o consumo”, lembra da predileção dos empregadores por trabalhadores com um “baixo coeficiente de chateação”¹², para os quais o trabalhador ideal seria “uma pessoa que também considera as perspectivas de longo prazo, as trajetórias de carreira gravadas na pedra e qualquer tipo de estabilidade mais desconcertantes e assustadoras do que a ausências das mesmas”. De tal modo, o “trabalhador desejado” é aquele que demonstre mobilidade plena para uma adesão ao projeto filosófico ao qual a empresa se vincula.

Essa perspectiva de liberdade como um preceito do trabalhador enquanto um indivíduo sem laços estabelecidos que o prenda aos demais sujeitos em seu espaço de trabalho sofre questionamento de Arendt (2014), que ressalta que o verdadeiro caráter de liberdade depende da coletividade para ser reconhecido, dado que o ser humano é essencialmente – e permanentemente – plural, existindo outros: tanto semelhantes quanto diferentes. Ressalta Luczinski (2016, p. 07) que “por isso, toda liberdade ocorre a partir de ações tecidas entre homens que aceitam o desafio da convivência e do conflito, sendo capazes de transformar o mundo.”

Em um cenário conforme o retratado, emergem novos elementos identitários que se baseiam essencialmente no consumo e em formas culturais emergentes que contribuem para ampliação da demanda de produtos e serviços em permanente especialização e especificação.

¹² Termo este derivado de outro, “chateação zero”, com origem em práticas esportivas e adotado amplamente no Vale do Silício (EUA) especialmente na segunda metade da década de 90.

Assim, a perspectiva do consumo – entendido aqui de maneira mais ampla – encontra nas identidades (também dos trabalhadores) um ponto para sua ode. Slater (2002, p. 87) corrobora com esse debate quando salienta que

O eu não é uma percepção interior de autenticidade e sim uma situação calculável de sobrevivência e sucesso social. Temos de produzir e ‘vender’ uma identidade a vários mercados sociais a fim de ter relações íntimas, posição social, emprego e carreira.

Isto provoca alterações significativas na identidade do trabalhador, conforme apontam as reflexões de Muniz e Medeiros (2015, p. 295),

as novas identidades dos trabalhadores que não têm mais como referência o trabalho, mas o consumo, fornecem as condições necessárias para o funcionamento dessa nova estrutura produtiva flexibilizada. Os indivíduos passam a sustentar níveis elevados de consumo variável e sempre renovável, além de terem a necessidade de consumir marcas específicas e de atualizarem sua capacidade de consumir cada vez mais. Por isso, sustentam o modelo de produção no qual eles se encontram inseridos, e que atende, ao mesmo tempo, as necessidades individuais

A tal “nova estrutura produtiva flexibilizada”, evocada pelas autoras traz consigo outras questões que julgamos relevantes pontuar, dada a atualidade da discussão e o impacto destas não apenas no delinear identitário dos futuros professores, mas também em suas condições de inserção e manutenção no mundo de trabalho. Uma destas questões é a promulgação de lei¹³ que trata da terceirização praticamente irrestrita dos trabalhadores, possibilitando uma alteração significativa nos regimes de contratação de trabalhadores tanto do setor público quanto do setor privado, trazendo consequências não sabidas para o trabalhador, a relação deste com seu local de atividade remunerada e a própria visão deste acerca de sua profissionalidade.

O cenário recém descrito não é um privilégio do Brasil, mas um fenômeno que não visualiza fronteiras, dentro do novo paradigma flexível ascendente do mundo do trabalho. Como já alertava Silva (2012, p. 04),

Mesmo nos países em que a regulação estatal das relações de trabalho é mais fraca (o Brasil entre eles), tem havido intensa pressão para uma maior “flexibilidade” (ou, em bom português, para reduzir as áreas das relações trabalhistas legalmente protegidas.

¹³ Lei 4302/98, sancionada em 31 de março de 2017 pelo presidente Michel Temer.

Sob o pretexto da redução de custos, da ampliação das possibilidades de negociação entre o empregador e o trabalhador e de uma suposta atualização na (para alguns) anacrônica legislação trabalhista brasileira, o discurso da terceirização encontra terreno fértil para sua disseminação, especialmente em um cenário onde o número de sujeitos em busca de uma vaga de emprego cresceu consideravelmente nos últimos meses. O discurso pode ser resumido nas palavras de Heredia (2004, n/p):

Em nome da racionalização produtiva e da especialização flexível, a terceirização é adotada como estratégia para gerar maior produtividade com competitividade. Com essa estratégia, são introduzidos novos métodos de organização, sem muitas vezes investimentos em tecnologia. As mudanças organizacionais acabam confundindo-se com ambientes modernos. Entretanto, essas medidas permitem às indústrias tornarem-se eficientes pela flexibilidade, e a modernização facilita a concorrência. Com esses dois aspectos, torna-se possível enfrentar a competitividade e promover produtividade pela qualidade. A flexibilização implica a redução de quadros de funcionários, diminuindo as hierarquias na administração e reduzindo também o número de trabalhadores no chão de fábrica.

A descrição acima nos remete a um contexto mais industrial, contudo, a liberação da terceirização para a atividade-fim é algo que tende a influenciar também a atuação e o posicionamento dos professores – atuais e futuros – não apenas de geografia, mas de todas as áreas. A imprensa recentemente noticiou casos de professores sendo contratados por empresas terceirizadas, e as atuais evidências empíricas indicam que tal quadro pode se ampliar.

Podemos questionar, então, como se dará a constituição dos traços de uma identidade profissional de um professor junto ao espaço escolar onde atua, se este quiçá terá um contrato com a escola onde atua. Também nos é facultado depreender que elementos importantes de sua profissionalidade podem ser feridos, em nome da já referida “liberdade” e “flexibilidade” do mundo do trabalho contemporâneo. A perspectiva de construir uma carreira em um determinado lugar, estabelecer laços de pertencimento mais sólidos, torna-se mais difusa e menos provável.

Outra prática do mundo do trabalho contemporâneo reside no discurso de uma maior valorização do trabalhador, elevando-o a outra categoria denominativa: torna-se um colaborador. Com uma essência meramente produtivista, tal denominação pressupõe um envolvimento e uma prática de cooperação com o outro e com a entidade onde trabalha (o que, de certa forma, é prejudicado pelas práticas de terceirização, residindo aqui uma contradição deste cenário). O termo colaborador nos remete ao verbo colaborar, que sinaliza para situações de auxílio, parceria, pensar o coletivo, preocupar-se com o todo – o que, em

alguma instância, inclusive dialoga com nossa perspectiva de cidadania, a ser explorada mais adiante. Contudo, como nos alerta Rosenfield (2003, p. 354),

Se a autonomia e a natureza coletiva do trabalho passam a ser intrínsecas à nova organização do trabalho, a nova ordem é “sejam sujeitos” e trabalhem em cooperação. Mas trata-se de uma cooperação produtiva e operacional e não, solidária e unificadora.

De tal maneira, acreditamos que esta reorganização do mundo do trabalho também dialoga (voluntariamente ou não) com o processo formativo dos futuros trabalhadores – aqui incluídos os professores. Ao pensar nos termos utilizados pela autora mencionada para expressar os elementos idealizados (solidez e unidade), como esperados pelo caráter coletivo das refuncionalizações deste quadro, podemos indicar que talvez estes adjetivos estejam pouco presentes no contexto atual. O lucro da organização, da corporação, continua como o anseio principal e o trabalhador, por mais que enxergue a sua prática pelas lentes de uma “flexibilidade” ou de uma “liberdade” evocada, sabe que esta viria a ser tolhida caso seu produto final seja outro.

Em alguma escala, percebemos isto também no mundo do trabalho do professor, cada vez mais estimulado a desenvolver a autonomia – tanto dele e de suas práticas como de seus estudantes -, motivado com campanhas midiáticas que cantarolam, por exemplo, que “a base de toda conquista é o professor” e de que este precisa estar atualizado, bem informado, que saiba utilizar as novas ferramentas tecnológicas, tenha domínio da classe, domine plenamente o conteúdo, dentre tantas outras virtudes e exigências. Concordamos com muitas das características propaladas – tanto por especialistas quanto pelo senso comum – do que viria a ser um bom professor. Contudo, por vezes, tais referências acabam por colocar um índice de pressão sob os ombros dos educadores que nem sempre conseguem dar conta de atender satisfatoriamente a tantas cobranças em, especialmente, estar atualizado com um mundo em constante movimento e transformação.

O mundo do trabalho do professor contemporâneo é, também, um espaço de disputa de espaço, de poder e de resistência de uma categoria profissional. Bandeiras coletivas de luta, com objetivos também futuros, mas simultaneamente, o sujeito professor carrega consigo anseios e necessidades individuais e imediatas.

Este processo se exemplifica pela busca – por vezes desesperada – da condição de estar empregado (ter um trabalho), pela qualificação e pela formação continuada, isto é, no

papel da educação. E, por conseguinte, na formação profissional e identidade dos profissionais, entre eles o de Geografia (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 04).

Conforme as ideias de Chesnais (1997), o mundo do trabalho contemporâneo é produto do processo de mundialização e já que a economia se mundializou, seria altamente relevante construir instituições políticas globais capazes de dominar o seu movimento. Seguindo a referida lógica, a instituição educação reforça esse processo (SILVA, 2009), refletindo e impondo novas perspectivas para a formação e qualificação da mão-de-obra dos indivíduos.

Ao mesmo tempo, de uma maneira geral, o ensino (em sua tradução mais ampla possível), ainda busca atender às necessidades da segunda revolução industrial, quando atualmente vivenciamos a terceira revolução industrial, ou como define Harvey (1993), da produção flexível.

Concordamos com Pontuschka (1999, p. 112), quando afirma que:

A escola da fábrica do século passado ainda está aí e não dá conta da formação desse jovem. Há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão.

Desta forma, acreditamos que são outras as demandas, não só para o trabalhador, mas sim para o cidadão e para a sociedade como um todo. Segundo destaca Sene (2010, p. 09),

O próprio PCNEM faz essa constatação quando afirma: “Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior.

A inclinação contemporânea de ajustar as políticas públicas aos elementos orientadores da globalização, isto é, as que dizem respeito aos programas e projetos de educação profissional e das respectivas instituições de ensino que trabalham com tal modalidade, sinalizam para a consolidação de um novo modelo de desenvolvimento voltado para o conhecimento, sendo a inserção no mercado de trabalho uma consequência natural e não a “finalidade-mor”.

Essa relevância, dispensada ao mercado de trabalho, acabou por desencadear uma aceleração no processo de desqualificação do ensino básico. Além disso, o aumento da carga de trabalho do professor, que afeta diretamente o atendimento ao aluno e a elevação do número de alunos por sala são outros elementos que terminam prejudicando mais ainda o investimento na capacidade de pensar (OLIVEIRA; OLIVEIRA; 2010, p. 05). Todos estes componentes originam um cenário de precarização do trabalho docente, onde a produção do conhecimento fica defasada e os olhares da opinião pública acerca da educação formal ofertada em um ambiente escolar acabem mais tortuosos.

O professor, com uma carga horária de dedicação ao trabalho bastante elevada, muitas vezes dividida em mais de uma escola, passa a contar com pouco tempo para preparar sua aula da maneira mais adequada e para o seu próprio descanso. Com isso, inegavelmente, há a tendência de um declínio na qualidade do seu trabalho. Quando isto ocorre com um número considerável de integrantes de um determinado corpo docente, se cristaliza a imagem de professores desmotivados, com baixa qualidade em sua prática e boa parte da imagem construída no meio social onde o estabelecimento escolar está sediado deriva do reconhecimento (ou não) ao trabalho de seus educadores. Temos um cenário perfeito ao estabelecimento de um círculo pouco virtuoso de descrença na imagem da instituição escolar e da categoria do professor. Obviamente, sabemos que essa situação não se configura como uma regra, porém, com base em nossas experiências (acadêmicas e empíricas), tampouco retratam uma exceção.

A referida precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação não é um privilégio da categoria, mas algo recorrente dentre os demais assalariados das mais diversas áreas. A tentativa de supressão de direitos do trabalhador, as decisões de órgãos gestores acerca das diretrizes organizacionais das respectivas categorias e a ganância de detentores do capital acabam por encontrar no trabalhador o elo mais fraco de uma corrente justamente por ele sustentada, cuja força de trabalho e de atuação é elemento imprescindível para tal.

De forma mais específica, nos dias atuais, novos desafios estão postos, para além da terceirização já citada anteriormente. Nos últimos meses, através de uma medida provisória, o Ensino Médio brasileiro sofreu alterações profundas em seu currículo e, por conseguinte, em sua proposta formativa. A geografia passa a lutar pela manutenção de seu espaço enquanto ciência escolar – e de certa forma, tal luta também é constituinte da profissionalidade do docente.

Dentre as supostas inovações (“percursos formativos”, aumento da carga horária, valorização do ensino técnico), uma particularmente fomenta debates acalorados e faz com que muitos licenciandos questionem o sentido do seu curso, pensando no seu futuro trabalho: o notório saber. Como traz o texto da PLV 34/2016¹⁴, em seu artigo 61, inciso IV, serão admitidos enquanto professores, além daqueles devidamente habilitados legalmente para o exercício da docência,

Profissionais com notório saber, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação profissional, atestados por titulação específica ou práticas de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput 36.

Entendemos assim, ainda que em um primeiro momento, tais professores serão admitidos exclusivamente no âmbito da formação dita técnica, abre-se uma brecha, uma possibilidade de que esta política possa estender-se às demais áreas no decorrer do tempo. Concreta ou não, tal possibilidade já causa preocupação em nossos sujeitos. Antes mesmo de conhecer tal reforma (tornada pública no segundo semestre de 2016), os licenciandos já se preocupavam com questões deste caráter, como veremos no decorrer desta pesquisa.

O temor se justifica e encontra amparo nas palavras de Bauman (2005, p. 53):

Feridos pela experiência do abandono, homens e mulheres desta nossa época suspeitam ser peões no jogo de alguém, desprotegidos dos movimentos feitos pelos grandes jogadores e facilmente renegados e destinados a pilha de lixo quando estes acharem que eles não dão mais lucro. Consciente ou subconscientemente, os homens e as mulheres são assombrados pelo espectro da exclusão.

Julgamos procedentes tais preocupações e entendemos que mudanças tão radicais em diversos aspectos do Ensino Médio brasileiro mereceriam maior diálogo com os professores, os educandos e a sociedade em geral. Destacamos isto, pois, para além da formação escolar, uma reforma de tal magnitude força o repensar da formação destes futuros professores. Como bem destaca Castilho (2017, s/p),

A formação do professor é indispensável porque há saberes e competências que são específicos da docência. Ensinar bem uma matéria não requer apenas saber o conteúdo – é preciso compreender o complexo processo ensino-aprendizagem. Por isso, como aceitar um “notório saber” desprezando a formação docente?

¹⁴ Projeto de Lei de Conversão (PLV) sancionado pelo Presidente da República em 16 de fevereiro de 2017.

De tal forma, a ascensão de um profissional ao trabalho docente por caminhos que não perpassam os cursos de licenciatura poderá, assim como a terceirização – e a consequente flexibilização das relações trabalhistas - tornar a ideia de categoria profissional mais difusa, estimulando o indivíduo a garantir um espaço (aqui entendido como um trabalho) facultado pela legislação, porém sem a profusão de elementos que marcam e posicionam a identidade de um professor.

Sustentamos tal afirmação ao compreendermos que a constituição identitária de um profissional se dá também na sua formação, na preparação para assumir uma determinada posição no mundo do trabalho. Um curso de licenciatura em uma instituição de ensino superior de reconhecida qualidade tende a possuir um currículo que exige, pelo menos, quatro anos de estudos e dedicação. Neste período, os licenciandos são convidados a refletir não apenas sobre os conteúdos que irão ensinar, mas também aos ditos saberes da docência.

Para além das reflexões, lhes são concedidas também oportunidades de estágio supervisionado (reforçamos nossa crença em sua importância na formação do professor) para experienciar e vivenciar a realidade da prática docente escolar, e a possibilidade de assumir posições de trabalho na área mesmo antes da conclusão de sua graduação. Defendemos a ideia de que, embora se reconheça que os processos de formação são lacunares, esta soma de oportunidades – e exigências – no decorrer da formação torna o licenciado alguém com maior aprofundamento dos conteúdos (em comparação a quem não cursou uma licenciatura), faz com que este tenha uma trajetória de reflexões sobre o espaço-escola, a docência e a sua ação enquanto sujeito inserido em uma instituição de ensino que o permitirão transitar e exercer seus papéis com maior segurança e, por fim, vivenciará os desafios da carreira antes mesmo de começar a atuar (acreditando nos espaços concedidos pela formação universitária para tais reflexões).

Esta soma de fatores nos permite apontar que o licenciado, em tese, terá um maior número de elementos que vinculem laços de pertencimento junto à categoria profissional dos professores, amalgamando nossa crença de que as posições e marcas identitárias de um professor que não cursou uma licenciatura serão distintas e, possivelmente, mais tênues no que tange a sua identificação com a respectiva categoria.

Desafios como a possibilidade da atuação profissional sem a habilitação tradicionalmente exigida para tal – no caso da docência escolar, para a ampla maioria dos postos de trabalho, um curso de licenciatura em pedagogia ou nas demais ciências escolares é o requisito – apenas agravam a sensação de desvalorização do professor pela sociedade (e da sua respectiva categoria profissional). Em uma lógica social que se encontra subordinada aos

limites do capital e do sistema produtor, o trabalhador da educação luta por uma valorização historicamente negada, especialmente quando aqui entendida como uma melhoria significativa em seus aspectos financeiros e salariais e em suas condições de trabalho.

Esta busca permanente por um verdadeiro reconhecimento – aqui entendido no sentido mais amplo do vocábulo – é uma das características que estão (ou devem estar) delineadas na identidade profissional do professor. Reitera-se que a ação de lutar pela sua valorização, enquanto sujeito e enquanto categoria, é importante para a constituição profissional dos professores e se torna, justamente por isso, um aspecto relevante, que merece vir à baila para discussões e debates.

No próximo item deste texto, abordaremos outros possíveis elementos e aspectos da formação de uma identidade profissional.

1.3 ELEMENTOS DE FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ao tratarmos especificamente de uma das facetas identitárias do indivíduo – a identidade profissional –, cabe ressaltar que se entende que não existe uma identidade essencial, cada uma das identidades assumidas pelo sujeito é dinâmica e fluida. De tal maneira, nosso olhar, carregado de subjetividade e de interpretações acerca da identidade profissional docente ou de como esta faceta do professor é desenvolvida em maior ou menor intensidade durante seus percursos de formação e atuação profissional, não vislumbra desnudar verdades absolutas. Deseja sim, compartilhar nossas miradas acerca do tema com base nas lentes pelas quais enxergamos este percurso investigativo, lembrando que o nosso olhar particular constrói-se da soma de impressões sempre passíveis de relativização e de concordância ou discordância do outro.

Para iniciar nossas reflexões sobre o tema, pensamos que é importante evocar, novamente, Bauman (2005, p. 35):

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser

“identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto.

Entendemos que a identidade profissional do sujeito está vinculada, de certa maneira, ao seu pertencimento a uma determinada categoria dentre as elencadas no mundo do trabalho. Este pertencer indica ao trabalhador que ele não se encontra isolado no exercício de sua atuação remunerada, que a sociedade o reconhece com trabalhador de um segmento específico e que há regulamentações e instrumentos formais de proteção à legitimidade de sua atuação e aos aspectos burocráticos de sua vinculação a determinada empresa ou corporação. Todo este cenário encontra na palavra “segurança”, utilizada por Bauman, sua justificação para aferir sua relevância na construção de uma identidade profissional.

Ao mesmo, tempo, estar associado a uma determinada categoria, significa também estar “preso” ou restrito de alguma maneira a ela e aos limites impostos por tal associação – o que, concordando mais uma vez com Bauman, possibilita o desenvolver de ansiedades, já que, nos tempos atuais, a ideia de estar vinculado ao exercício de uma mesma profissão, ocupando um mesmo cargo por períodos tão longo quanto aqueles definidos como infinitos, nem sempre pode soar atraente. Evocando novamente o sociólogo polonês, ressaltamos:

Em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter (BAUMAN, 2005, p. 96).

Ainda assim, a segurança do pertencer parece sobressair a esta questão, muito por questões classificadas como tradições, amalgamentos do pensar de um senso comum onde o trabalho (e a profissão bem definida e, se possível, o vínculo empregatício de longa data) significam a tênue linha entre o ser bem sucedido ou não, na visão de milhares.

Entendemos que outro interessante ponto de partida para nossas reflexões reside nas palavras de Fischmann (1994, p. 62), quando diz que “A nossa identidade se constrói a partir da interseção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos”. E é neste conjunto de múltiplas identificações que se articula a identidade profissional.

Segundo Lopes (2001, p. 188), esta pode ser definida como uma “identidade social particular que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do ator”.

Neste contexto, a escolha da profissão é um dos determinantes da identificação profissional (PIMENTA, 2010). Contudo, segundo Orlandelli (1998), nem sempre tal decisão acaba sendo realizada de maneira tranquila, dado que auxilia no direcionar do caminho a ser trilhado, aspectos como as influências da família, determinados traços psicológicos, influências econômicas afetividades e as oportunidades (tanto aquelas que são esperadas como as que não são).

Também estes elementos identitários sofreram alterações com as dinâmicas contemporâneas. Nas palavras de Demazière & Dubar (2006, p. 186),

A globalização das trocas econômicas, a flexibilização dos mercados de emprego e a reticularização das formas de organização provocaram uma reconfiguração das formas identitárias no campo profissional: as identidades "de rede" são potencialmente as mais valorizadas. Supõem mobilidades voluntárias "externas" e formas de acumulação de competências "distintivas" que desenham percursos profissionais de um novo tipo.

Tais identidades “de rede” pressupõem uma interação maior do indivíduo com os grupos sociais e das próprias faces identitárias que o sujeito assume, da mesma maneira que as posições identitárias adotadas reverberam em uma escala mais ampla e conexas. Por sua vez, no que diz respeito à identidade profissional, pensamos que a consolidação e a solidificação identitária, bem como o amalgamento de convicções e pensamentos relativos à profissão estão diretamente vinculados à valorização social conferida à categoria profissional ocupada/exercida. Assim, conforme Pimenta e Lima (2013, p. 62), “os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente”.

Neste processo de descoberta/consolidação identitária do sujeito, acreditamos que uma construção de uma identidade profissional é imprescindível para o “descobrir-se” professor e o “encontrar-se” enquanto sujeito pertencente ao espaço escolar e enquanto agente social com elevado potencial de transformação.

Outras contribuições para o debate sobre o conceito de identidade são evocadas por pensadores que buscam na psicanálise alguns aportes para suas respectivas reflexões. Neste campo, Woodward (2008) e Hall (2009) compartilham a compreensão de que a identidade possui um caráter eminentemente relacional, ou seja, uma identidade apenas emerge a partir da existência de outra. Tomando como adequada a compreensão de que há uma indissociabilidade entre o eu e o outro, que seria o viés sociológico de compreensão da identidade (KUHN, 2016), endossamos as palavras de Woodward quando esta diz que “a

identidade é marcada pela diferença” (2009, p. 09). Para clarificar ainda mais, na mesma obra a autora reforça que “a identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2008, p. 40).

Esta interrelação do eu com o outro traz em sua gênese, portanto, dois processos distintos de identificação: a identidade atribuída e a identidade de pertencimento, residindo justamente no tensionamento entre estas duas posições a definição de uma identidade. Esta, em outras palavras, é um produto das identificações que o outro atribui ao indivíduo e das identificações do indivíduo frente ao mundo, constituindo-se em uma relação dialógica e que será a responsável pelo amalgamento das identidades do sujeito.

Tal articulação entre o eu e o outro, presente na definição das identidades do sujeito em diversas esferas, também se configura como fundamental na delimitação do que se compreende por identidade profissional. Pensando inicialmente na categoria “profissão”, é prudente afirmar que esta acaba “existindo” como tal pela diferença em relação a outra, pelo aceitar-se diferente da outra. Assim, constituir-se enquanto um profissional é uma construção vinculada indubitavelmente a “lista” de atividades profissionais aceitas pela sociedade – lista que está em constante atualização nestes tempos líquidos. Pode-se constatar então que uma identidade profissional trata-se de uma construção não transmitida entre tempos e/ou gerações, mas sim que acaba se reconfigurando no tempo e no espaço de vivência de cada geração, baseada nas heranças recebidas e na incorporação das conseqüentes transformações econômicas, sociais e humanitárias da época.

De certa forma, podemos dizer que, enquanto tratamos a discussão de identidade sob aspectos vinculados a uma perspectiva individual, a ideia de profissional nos convida a levar em conta aspectos do social (GALINDO, 2004, p. 15). Na literatura sobre a questão, Berger e Luckmann (1976), vinculam a construção da identidade pessoal ao “processo de socialização primária” e a construção da identidade social, ao “processo de socialização secundária”, onde

A identidade pessoal diz respeito à própria construção pessoal do sujeito [...]. A identidade social, por sua vez, refere-se a pessoas consideradas membros da mesma categoria, por características comuns, o que caracteriza o campo da identidade comum, independentemente de conviverem juntos. (GALINDO, 2004, p. 15-16).

Assim, assumimos que a identidade profissional é, de certa maneira, uma identidade social que abriga diferentes sujeitos, partilhando uma mesma identidade (vinculada ao exercício da profissão). Complementando com o pensamento de Dubar (1997), as identidades profissionais são identidades "especializadas" que tratam de atividades, também elas

especializadas, ou em outras palavras, que se referem a mundos institucionais específicos, vinculados a saberes especializados e a papéis ligados - em maior ou menor grau - com a divisão social do trabalho (GOMES et al, 2013, p. 248).

Como nos lembra muito bem Kuhn (2016, p. 83), “o percurso em direção ao que denominamos, hoje, de profissões ou identidades profissionais deu-se ao longo de nossa história, especialmente a partir dos séculos finais da Idade Média e com o desenvolvimento da sociedade moderna capitalista”.

Essa sociedade moderna trouxe em seu âmago a emergência de um novo sujeito, sendo esta uma de suas marcas distintivas. Dentre outras, podemos destacar o avanço da técnica e da ciência, o capitalismo industrial enquanto modelo de organização econômica/política de produção, a valorização e a ascensão da racionalidade como argumento da verdade. Pautou-se também pela transição do modo de produção baseado em corporações, para formas classificadas como societárias. Ou pelas lentes de Durkheim, o que ocorreu de fato foi um rompimento da sociedade industrial com os laços sociais e de produção existentes, que estavam assentados em uma moral com um viés religioso e de preceitos tradicionais e a ascensão de uma moral laica, oriunda das novas corporações profissionais modernas.

Para Kuhn (2016, p. 101),

A reificação das relações entre os homens é a materialização da racionalidade instrumental que se estende para além das relações econômicas e produtivas. Da mesma forma que a ciência e a tecnologia assumem sentido em sua relação de utilidade, meios para fins econômicos e produtivos, também o homem se torna um meio para aumentar a produção, para otimizar seu fim, ou seja o lucro. A crescente desumanização do homem está entre as tantas perdas produzidas pela modernidade, como também está a destruição da natureza.

É um cenário como esse que refunda o perfil desejado de trabalhador – e, por conseguinte, sua formação – e dá vazão ao surgimento de identidades (inclusive profissionais) renovadas. De maneira gradual, as identidades sociais e profissionais são alteradas e são reconstruídas, pautadas nas formas contemporâneas de organização do espaço produtivo. Dubar (1997, p. 127) destaca que “uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica definida, baseada numa formação especializada”, sendo a institucionalização um dos elementos primordiais para a profissionalização em qualquer espécie de ofício.

No que tange à apropriação da compreensão do fenômeno profissional, encontramos em Hugues duas importantes noções: a de *license* (diploma) e de *mandate* (mandato), sendo a

primeira a autorização legal para o exercício das atividades que os demais não estão habilitados a exercer, e a segunda trata-se da obrigação legal de assegurar uma função específica (DUBAR, 1997).

Também não se pode tratar da profissionalização sem mencionar a relevância das instituições formais de ensino, em especial quando reconhecemos que a certificação é condição quase inegociável para o ingresso no sempre concorrido mundo do trabalho. Sobre isto, deve-se ressaltar que em, um período em que a ciência e a técnica, reconhecidamente, avançaram em uma velocidade respeitável, a escola pouco usufruiu de tal metamorfose. Como nos diz Veiga-Neto (2007, p. 104),

[...] a educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e a temporalidade modernas se estabeleceram e se tornaram hegemônicas de modo que elas funcionaram como uma das condições de possibilidade – e talvez a mais importante delas – da ascensão da burguesia e do sucesso da lógica capitalista – primeiro no Ocidente e, depois, na maior parte do mundo.

Esta maquinaria de que nos fala Veiga-Neto segue em curso, porém com novos meandros e, quiçá, destinos. Sobre isto, julgamos apropriado destacar que boa parte da (con)vivência dos sujeitos em sua infância e juventude transcorre no ambiente escolar. Assim, soa até redundante destacar que o período que os indivíduos frequentam a escola é importantíssimo na construção e no delineamento de sua(s) identidade(s). E ali alguns traços de uma futura identidade profissional (por meio da afinidade ou não, da vontade de pertencer a – ou não) já começam a aflorar em algum grau.

1.3.1 A identidade profissional do professor: considerações iniciais

A construção da identidade docente baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 39).

Reconhecemos no professor um indivíduo que, ao chegar em sua formação dita inicial, já traz consigo um espectro de valores, posições e ideários que o constituem como sujeito e que estarão intrinsecamente ligados a sua prática professoral. Encontrará, por outro lado, a oportunidade de delinear novos traços e assumir novos posicionamentos identitários, em um

espaço – a universidade – que pode ofertar uma gama imensa de possibilidades para o desvelar desses posicionamentos.

Em sua formação inicial, o futuro professor será instigado a refletir sobre os conteúdos e saberes de sua respectiva ciência, os saberes da docência e será apresentado a novas ideias, temáticas, anseios e utopias. Conhecerá pessoas que, em muitos casos, estarão traçando uma trajetória semelhante e compartilhará experiências e inquietações.

A partir do momento que aceitamos e concordamos que a identidade profissional, tem um viés social e coletivo significativo, passamos a entender que o estágio supervisionado¹⁵, pela sua natureza e especificidade, ocupa papel de relevância no desenvolvimento/solidificação dos potenciais elementos (individuais e coletivos) que consolidam a identidade profissional do docente.

Concordamos assim com Martins e Tonini (2016, p. 102), quando as autoras manifestam que:

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (2016, p. 102).

A identidade profissional docente se forja em diversos momentos, em cujo estágio, reafirmamos, concentra-se o papel fundamental de consolidação desse processo. É nele que, muitas vezes, são delineados, de modo mais explícito e sistemático, os primeiros contornos da profissionalidade de um professor. Profissionalidade esta que se assenta sob o princípio de que a experiência no exercício da sala de aula é parte importante da mesma e acaba por complementar os saberes teóricos que o aluno de licenciatura apreende de sua formação inicial e nos espaços extra-universidade.

Assim, os saberes oriundos da própria prática, da experiência do manejo da docência, acabam sendo elaborado pelo estagiário/professor na medida em que vai desenvolvendo a sua profissionalidade. Em relação à identidade profissional do professor é pertinente destacar:

O professor conquista espaço para desenvolver o seu trabalho, embora de forma institucionalizada pela identidade coletiva, ou seja, padronizado pelas particularidades da docência, congregando na sua identidade social e pessoal a sua Identidade Profissional (GOMES et al., 2013, p. 248).

¹⁵ Abordamos sucintamente o estágio supervisionado neste momento, porém vamos dialogar com maior ênfase sobre (e com) este no próximo capítulo.

Para que se compreenda a identidade profissional do docente, deve-se ter em conta seus processos de (re) construção permanentes no decorrer da vida. Assim, por mais que se valorize (e nós a valorizamos!) a formação inicial do sujeito como um momento e um espaço relevante na constituição da identidade profissional, esta deve ser entendida como um produto (sempre inacabado) de um processo, cujo início se dá antes da formação em nível superior e que não findará ao término de seu curso de graduação. Esta seguirá em curso durante o exercício de seu trabalho, “dependendo tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto definições.” (GOMES et.al., 2013, p. 258). Os autores complementam que

Neste entendimento, pode-se concluir que a Identidade Profissional é uma construção contínua resultante do exercício das funções docentes, seja qual for o contexto e o período em que as interações com a comunidade escolar ocorram (com alunos, funcionários, encarregados de educação, professores, diretores) (GOMES et.al., 2013, p. 263).

Mediante o que expusemos até o momento, pode-se depreender que a identidade profissional é uma espécie de requisito para a solidificação e a constituição de uma profissão. Todavia, no que tange à docência – muitas vezes exercida por categorias profissionais distintas e sem habilitação específica para tal – acabamos por ter uma profissão diluída (BOING, 2002, p. 7) ou nem mesmo chegamos a constituir uma profissão (BOURDONCLE, 1991; 1997). A própria discussão sobre a identidade docente ganha contornos mais específicos e particulares, quando analisada mediante a realidade dos países anglo-saxões, onde o ofício do professor e suas ações são classificadas como uma “semiprofissão”¹⁶ (PERRENOUD, 2002), circunstância essa que vincula a identidade profissional diretamente a discussão sobre a profissionalização docente.

Os professores, enquanto um grupo profissional, possuem uma história específica, como bem nos lembra Nóvoa (1995, p. 37). Utilizando-se de exemplos portugueses – facilmente aplicáveis a realidade brasileira –, este diz que a escola básica inicialmente foi fundada pelas congregações religiosas que acabaram se transformando em verdadeiras “congregações docentes” (BOING, 2002, p. 03). Outrora religioso, o modelo de professor trazia em sua essência elementos sacerdotais e vocacionais.

¹⁶ “Naqueles países, o não reconhecimento da profissão docente deve-se à dependência excessiva dos professores aos programas e textos, bem como ao fato de usarem demasiadamente a proteção do sistema” (BOING, 2002, p. 7).

Porém, ainda que o processo de estatização do ensino tenha rompido com o que os autores chamam de uma relação vocacional (NÓVOA, 1995; BOING, 2002), este fato isoladamente não permitiu uma “codificação deontológica da profissão” (BOING, 2002, p. 04). Segundo Nóvoa (1995), pela imposição no processo de estatização do ensino, de instituições mediadoras da regulamentação docente.

Por fim, é pertinente ressaltar que o desenvolvimento profissional se configura como um processo que não transcorre de forma linear, tendo nos ditos momentos de “crise” uma espécie de “mal necessário”, dado que estes antecedem e preparam os conseguintes momentos de progresso e evolução.

No âmbito da literatura especializada (BALL e GOODSON, 1985; NÓVOA, 2013), existem dois momentos mais propícios para a explosão de crises na carreira. O primeiro seria sua fase inicial, aqui traduzida como os primeiros anos da mesma, até o amalgamento da “opção definitiva” pela docência como profissão. Por sua vez, o segundo momento trata-se do fim de sua carreira profissional, momento em que o “desinvestimento se faz de forma amarga, em que as lamentações contra os alunos, os pais, os colegas e a instituição escolar se transformam numa quase obsessão, agudizada, por vezes, por uma impaciência pouco menos que incontrolável pelo momento da aposentação” (NÓVOA, 2013, p. 158).

As identidades – profissionais ou não –, em permanente construção, assim, também se delineiam, se repensam e reconfiguram mediante desafios, sejam estes do indivíduo ou de todos os quais partilha a mesma categoria profissional. E de alguma maneira, vivenciamos, na pós-modernidade uma crise “contínua” no âmbito da formação das identidades profissionais. Bauman (2012, p. 45-46) descreve assim o cenário:

Pela primeira vez na memória viva, toda a categoria dos diplomados enfrenta uma alta probabilidade, a quase certeza, de só obter empregos ad hoc, temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoempregos de “estagiários” falsamente rebatizados de “treinamento” – todos consideravelmente aquém das habilidades que eles adquiriram, éons abaixo do nível de suas expectativas ou de um período de desemprego mais longo do que será necessário para que a próxima classe de formandos acrescente seus nomes às listas de espera, já extraordinariamente extensas, dos centros de alocação de mão de obra.

Bauman (2012, p. 64) ainda nos convida a refletir novamente sobre a mesma questão, quando ressalta que

O mercado de trabalho para portadores de credenciais de educação superior hoje esta encolhendo – talvez mais depressa até do que o mercado para os

que não tem diplomas universitários que aumentem seu valor de mercado. Atualmente, não são apenas as pessoas que não conseguiram fazer o tipo certo de esforço e sacrifício que encontram as portas – previsivelmente – fechadas na cara; pessoas que fizeram tudo que acreditavam necessário para o sucesso estão se vendo – embora no seu caso inesperadamente – em situação bastante semelhante, obrigadas a retornar de mãos vazias. Trata-se, na verdade, de outro jogo, totalmente novo.

É este jogo “totalmente novo” que os profissionais em formação na contemporaneidade encontram durante e após seu período inicial de qualificação no âmbito do ensino superior. Isso dota de uma responsabilidade adicional os cursos de formação de professores, dado que estes habilitam, preparam e influenciam a consolidação identitária (profissional também) de sujeitos que estarão mediando a construção de conhecimentos de tantos outros. Ao mesmo tempo, temos (na condição de formadores de docentes) de preparar estes futuros trabalhadores da educação para as frustrações e as inseguranças de um mundo do trabalho volátil, fluido e que está em permanente reconfiguração. O fato de estar – dentro de seus limites, obviamente – preparado para lidar com este palco cheio de inquietudes é um viés importante da identidade profissional contemporânea. E pensamos que o estágio supervisionado tem um papel fundamental neste processo - e é dele que falaremos com maior ênfase na sequência deste trabalho.

Assim, de maneira resumida, dentro deste primeiro capítulo, buscamos esclarecer nossa percepção acerca do que entendemos por identidade, uma de nossas principais categorias de análise. Também procuramos contribuir com algumas reflexões sobre o mundo do trabalho contemporâneo e a sua vinculação com a formação de uma identidade profissional. Identidade esta que é constituída por uma gama de elementos, posições e interações.

Em nosso capítulo seguinte, apresentamos algumas reflexões relativas à formação inicial do professor de Geografia e a sua articulação com a formação de uma possível identidade profissional. Para tanto, abordamos questões como a relação teoria-prática na formação do professor de Geografia, algumas considerações sobre o provável futuro local de trabalho destes licenciados que estamos formando (a escola) e, como dissemos anteriormente, adentraremos em um espaço mais específico deste estudo: o estágio supervisionado em Geografia.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Richter (2013, p. 107) postula que “A formação do professor de Geografia não é uma tarefa fácil ou simples”. A assertiva proposta pelo autor dá a tônica do complexo processo de formar professores nessa área de conhecimento para atuarem nas salas de aulas da educação básica em nosso país.

A complexidade se engendra em uma série de ocasiões, momentos e espaços constituintes da identidade do professor em formação em seu efetivo exercício profissional, que perpassam desde sua história de vida como aluno, por dizer ao período correspondente à formação inicial e os conhecimentos ali apreendidos, e, se estende durante as práticas diárias desenvolvidas em sala de aula. Este processo envolve não somente as dinâmicas do ambiente profissional em todo o seu conjunto e as múltiplas relações sociais dentro dele desenvolvidas, mas igualmente as políticas educacionais e as discussões políticas pertinentes à profissão.

Nas agendas de debates relacionadas a este campo do saber, uma pergunta parece emergir como urgente, em especial no contexto da reforma do ensino médio: “por que aprender geografia? Qual o propósito de se ensinar esta disciplina A isto relacionado Straforini (2004, p. 57) esboça a seguinte resposta:

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia, é trazer a tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana. .

Tomando por princípio o pensamento do autor, bem como a nossa compreensão sobre a relevância do ensino da geografia, entendemos que a formação inicial qualificada do professor tem um papel fundamental para o desenvolvimento de um trabalho significativo tanto na escola – com os temas geográficos – quanto na qualificação e valorização da geografia enquanto ciência escolar.

Cavalcanti (2002) ressalta que a formação de professores visa ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, capaz de prover meios produtores de um pensamento autônomo, além de permitir a articulação entre o campo teórico e a prática do ensino. De igual

forma, Martins (2015, p. 262) apregoa a ideia de uma prática fundamentada na autonomia do professor:

A atuação na disciplina de Geografia exige, atualmente, sujeitos autônomos, capazes de dar conta dos desafios relacionados à atividade docente. Essa autonomia colabora para que o docente possa pensar a sua prática, questionar as suas ações, tomar decisões e organizar seu planejamento de acordo com a realidade em que está inserido. O desenvolvimento dessas habilidades é um desafio a ser contemplado nos cursos de formação de professores, pois o momento atual de incertezas e mudanças exige profissionais capazes de propor práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Por sua vez, Shulman (1986) destaca que um indivíduo não pode ser professor sem o conteúdo apropriado, nem tão pouco pode sê-lo sem a concordância com os elementos que compõem o arcabouço didático. É justamente na integração destas práticas que reside a formação do professor. Dos licenciados em Geografia “diplomados” pelas universidades na atualidade, espera-se o desenvolvimento de um ensino dessa disciplina de forma a contribuir para a formação de um sujeito ciente dos seus deveres e do seu papel social. Mas não é só isso, de igual importância é o exercício do pensamento espacial deste profissional, uma vez que as contradições da sociedade também se tecem a partir do espaço como já dito anteriormente por Straforini (2004).

Apesar dos reconhecidos avanços nos cursos de graduação em licenciatura na última década, com vistas à formação inicial mais qualificada aos dos futuros professores, ainda é recorrente captar testemunhos nos espaços da própria universidade, quanto aos problemas que acometem os ensinamentos Fundamental e Médio no Brasil. Souza (2005, p. 2) pontua que “sempre foi depositada uma forte ideia de que a melhoria da Educação Básica passaria por uma ampla política de formação de professores”. Entretanto, como nos lembram Pimenta e Lima (2013, p. 63), “a formação inicial, por melhor que seja não dá conta de colocar o professor à altura de responder por meio de seu trabalho, as novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização”.

A complexidade envolta na formação inicial do professor de Geografia pode ser composta mediante a análise de alguns elementos. Três são elencados neste momento inicial. Uma das dificuldades impostas na formação inicial do professor de Geografia relaciona-se ao fato de que este já adentra nos cursos de formação com uma percepção anteriormente constituída, como, por exemplo o que é a escola, o papel a ser desempenhado pelo professor, a pressuposta função da educação etc. (SOUZA, 2005). Como nos traz Cavalcanti (2001), no

âmbito do ensino da Geografia, existem diversas formas de representações que nem sempre são consideradas nos cursos de formação e que atingem tanto professores quanto alunos, tais como o que viria a ser a Geografia.

Talvez seja possível supor que tanto a universidade quanto os professores formadores acabam por esquecer que os sujeitos que optam por um curso de licenciatura já possuem uma trajetória na ambiência escolar, sendo justamente esta vivência a responsável por conceder múltiplas expectativas no que concerne à escola e à geografia escolar. Trazer tal aspecto para as reflexões no âmbito da formação dos futuros professores é algo que soa relevante.

Outro elemento diz respeito a formação continuada dos professores, a entendemos como um processo que resulta em conhecimentos angariados no decurso da carreira profissional, levando-se em consideração tanto a área disciplinar, quanto a área profissional deste que, por fim, é igualmente trabalhador. Tem uma perspectiva (e uma nomenclatura) de “continuada” dado que indica uma postura intelectual e autônoma, em constante renovação, que prioriza um pensamento conceitual sobre a área da disciplina, assim como sobre a profissão em questão e, por fim, da sua própria condição de sujeito inserido em uma cultura (ANDRADE, 2015).

Percebe-se que nem sempre a aclamada formação continuada elenca novos e significativos aprendizados para quem a busca. Uma das possíveis razões, dentre outras que poderiam ser aqui elencadas, é o desconhecimento do público quanto as suas demandas, além de nem sempre conceder espaços suficientes e adequados para refletir sobre os saberes que seus sujeitos já trazem consigo como bagagem de suas particulares experiências. Souza (2005, p. 05) colabora com este debate ao apresentar o seguinte questionamento:

Esses cursos consideram os saberes docentes que possuem esses professores? Considera-se a história de vida desses professores como fonte para entender como se deram a construção e apropriação desses saberes? Esses professores são compreendidos pelos saberes que possuem? Como esses professores lêem a sua prática cotidiana?

Por fim, estando diante dos jovens contemporâneos, a sala de aula converteu-se, para muitos, em algo chato e tornou a obrigação de frequentá-la um verdadeiro martírio (TONINI, 2014). Estar em consonância com as novas tecnologias, bem como permanecer atento ao constante pulsar de uma sociedade líquida caracterizada, dentre outros pontos, pela veloz mudança dos aparatos tecnológicos – tomando por empréstimo o pensamento de Bauman (2007) – também se mostra uma condição primordial de um curso de formação em qualquer

área, porém ainda com maior ênfase em um curso de licenciatura e, especialmente, em Geografia.

Esta afirmativa se torna imprescindível a partir do momento em que reconhecemos o papel fundamental que a Geografia escolar possui no contexto da formação dos sujeitos, contribuindo para que sejam capazes de “ler o mundo” (CALLAI, 2005) na sua idealizada plenitude. No panorama contemporâneo, tal leitura exhibe sua complexidade, à medida que o estudante desfruta de uma multiplicidade de fontes de conhecimento e informação. Este cenário é assim descrito por Tonini (2014, p. 1422):

São incontroláveis as acelerações tecnológicas surgidas numa sociedade líquido-modernas, onde, em um curtíssimo espaço de tempo criam-se novos aparatos tecnológicos, nos dando sempre a sensação de estarmos obsoletos. As tecnologias transformam-se antes de termos a chance de aprendê-las definitivamente, exigindo constantes reinícios.

Do pensamento apresentado pelo excerto, depreende-se que o processo de formação inicial dos professores deve, mesmo que minimamente, auxiliar a construir, para não dizer habilitar, este futuro profissional a conseguir responder às expectativas dos alunos inegavelmente já conectados e com amplo acesso a um fluxo constante de informações. Aceitar tal processo como irreversível, a ele incorporando caminhos e tecnologias que propiciem práticas significativas aos estudantes, poderia evitar que nos tornássemos “alienígenas” perante estes (GARCIA PEREZ, 2011).

A visão que cremos de uma geografia escolar com elementos de uma cidadania ativa dialoga com a perspectiva recém mencionada. O desafio de formar (bem!) o professor para realizar uma Geografia escolar significativa condiz com a visão de Straforini (2004, p. 51) quando destaca que:

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento.

Neste contexto, Richter (2013, p. 108) pontua que a formação de professores de Geografia se constitui a partir da integração de três elementos fundamentais, por dizer: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício da pesquisa. O primeiro refere-se aos conhecimentos teórico-metodológicos e conceituais desenvolvidos

durante o período de formação inicial. O segundo refere-se ao conjunto de conhecimentos didáticos, psicológicos e sócio-históricos da educação. E, por fim, o terceiro relaciona-se ao ato constante de ação e reflexão do profissional docente em relação à sua prática cotidiana.

A tríade proposta por Richter (2013), seguramente constitui o alicerce para o exercício profissional do professor em formação e são elementos balizadores do professor durante o caminhar de sua carreira. Assim, os significativos pilares da formação do professor de Geografia acabam por constituir-se nos conhecimentos teóricos da ciência Geografia e nos conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao trabalho de tornar os saberes geográficos assimiláveis para os educandos em qualquer fase do ensino. Este estudo acredita que a segurança, a solidez e a profundidade destes conhecimentos são fundamentais para o exercício da profissão.

A confluência e a equanimidade do dito conteúdo específico e do conteúdo pedagógico é uma problemática que merece particular atenção ao pensarmos na estrutura dos Cursos de Licenciatura. Ludke (1994, p. 30) defende que

A falta de definição clara na identidade desses cursos, a clássica separação entre formação específica e formação pedagógica, a falta de reconhecimento da formação de professores como função inerente e importante das universidades, a falta de interação entre a teoria e prática durante o curso, o desconhecimento da realidade específica do atual aluno de licenciatura (especialmente o do curso noturno), estes são alguns dos muitos desafios que continuam a perseguir os que se interessam pela melhoria dos cursos de licenciatura.

Em consonância a este pensamento, Clermont Gauthier nos ensina que o repertório de conhecimentos fundamentais para a atuação do professor em sala de aula está assentado sobre dois eixos principais, sendo um deles diz respeito à gestão da própria matéria; o outro está relacionado à gestão da sala. Dentro da primeira categoria proposta por Gauthier (1999) insere-se a parcela mais informativa e de caráter mais técnico do processo de ensino e que concerne, ao conteúdo propriamente dito a ser ensinado. Sabemos que a escolha de tais conteúdos dentro da Geografia não é algo considerado demasiadamente simples e necessita de um recorte que não é exclusivamente ‘pedagógico’ ou didático. Kaercher (2004, p. 55) nos lembra que

Sempre escolhemos alguns assuntos entre as muitas possibilidades. E essa seleção tem caráter político. É uma seleção ideológica e que muitas vezes segue uma inércia que até pode ser cômoda para o professor – seguir o livro didático, por exemplo – mas não necessariamente é interessante ao aluno.

A respeito da suposta incompletude da tríade, por dizer: conhecimento geográfico, conhecimento educacional e pesquisa, a seguinte questão pode ser apresentada: como assegurar uma sólida formação para um profissional recém-formado? No entanto, a terceira via da tríade de Richter, aqui já mencionada, parece responder a este quesito: o exercício da pesquisa.

Ao professor em exercício, preocupado com a qualidade do ensino que oferece e com os resultados que através dele espera alcançar, a pesquisa constitui-se, ou pelo menos deveria constituir-se, como uma tarefa inerente à profissão. Pelo ato de agir, refletir e novamente agir o professor reelabora as suas práticas metodológicas, revisita seus resultados e – e repensa o próprio ofício.

A prática pela prática, por si, não favorece ao exercício da reflexão anteriormente proposto, ao passo que a constituição da identidade profissional não acontece exclusivamente a partir da escola, mas necessita de um diapasão capaz de valorizar um campo prático que seja teoricamente sustentado.

O ato de repensar as práticas durante a formação inicial não se estabelece como uma rotina eficaz, já que o professor em formação ainda não adquiriu seu *habitus* próprio de ensinar e tende a seguir esquemas predefinidos ou consolidados durante a vida como estudante. Por sua vez, o principal espaço dentro da formação profissional que propicia ao professor repensar as suas práticas reside justamente no estágio. Como nos falam Pimentel e Pontuschka (2014, p. 99),

A vivência dos alunos da licenciatura no futuro ambiente de trabalho vai possibilitar a formação do *habitus* que corresponde a esse campo. Um dos objetivos do estágio é qualificar a formação profissional com a experiência da prática.

Outro aspecto fundamental pertencente ao processo de formação dos professores, em particular os de Geografia, refere-se aos conteúdos que compõem o arcabouço de conhecimentos que se julga necessário e possivelmente adquirido por este profissional no transcurso das suas vivências. Embora diferentes, os conhecimentos da Geografia tal qual ciência como também os conhecimentos derivados da Geografia Escolar, são complementares. Tornando-se inteligíveis aos alunos após serem perpassados pelos processos didáticos e psicopedagógicos da educação tais conhecimentos alcançam os limiares da sua utilidade e finalidade, não só como ciência, mas como instrumento de formação social. Para Callai (2013, p. 17-18),

O que se ensina em Geografia, como, porque e para quem se ensina é preciso estar claramente estabelecido. Em *o que* – emerge o conteúdo a ser abordado, que é o *corpus* da disciplina, que decorre da especificidade que tem a demarcação necessária que se possa dizer isso é Geografia. O *como* diz respeito aos modos que serão utilizados, dizem das técnicas e das práticas. O *porque* responde a motivação que se tem para ensinar Geografia, que pode advir simplesmente do fato de ser uma disciplina escolar, mas também da importância que consideramos e do papel que possa ter na formação das gerações. O *para quem* é o fundamental – pois sabendo a que estamos ensinando podemos ter mais clareza na definição dos elementos anteriores.

Entre os conteúdos que se aprende durante a formação inicial e aqueles que se exigem durante a prática docente na sala de aula, não há uma simples transposição, pois entende-se que a Geografia como disciplina escolar tem demandas, conteúdos e abordagens construídas ao longo da história e que por vezes não são devidamente abordadas durante a formação inicial. Isso não nega ou diminui a importância da formação inicial e tampouco subverte a teoria à prática. Ao contrário, faz-se exigir a compreensão e as prováveis limitações da formação inicial no que concerne a atender às demandas inerentes do ambiente escolar. Corroboramos com o pensamento de Oliveira (2014, p. 26) quando a autora salienta que:

Faz-se necessário compreender que a prática docente precisa de uma visão de totalidade, compondo-se de múltiplos saberes que devem ser compreendidos em suas diferentes relações, que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa. O ambiente de aprendizagem precisa ser dialógico para que se construa uma educação emancipatória e solidária.

Nesse entendimento, compreende-se que a universidade, por meio da formação inicial, deve propiciar, ao professor em formação, elementos necessários para o melhor e mais qualificado exercício da profissão. Isso não quer dizer que deve-se apresentar ao profissional todos os temas, assuntos e abordagens presentes no contexto escolar, visto que a escola e a Geografia escolar têm exigências muito mais dinâmicas, não são apreensíveis em sua plenitude durante a permanência no ambiente universitário. O que se espera da formação inicial é a capacitação deste profissional em conhecer as bases de sua área de formação, bem como dominar as ferramentas e instrumentos necessários para a continuidade de sua capacitação no intuito de ampliar os seus conhecimentos durante o exercício da sua profissão.

Seguindo esta mesma via de compreensão, esta pesquisa corrobora com o pensamento de Nóvoa (2000) ao passo que este autor pontua a necessidade de se intervir na dinâmica da sala de aula a partir da *autoridade do argumento* e não do *argumento da autoridade* como

forma de valorizar o conhecimento do professor e não as práticas autoritárias, pouco representativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Escola e universidade parecem desempenhar papéis distintos e, ao mesmo tempo, complementares neste debate. Partindo dessa premissa, entendemos que na tríade composta por universidade-estágio-escola, existe um trânsito entre culturas institucionais nem sempre semelhantes. Sobre isso, Pimenta e Lima (2013, p. 107) afirmam que

No trânsito entre instituições de diferentes níveis de ensino, com características, objetivos, estrutura e funcionamento diversos, é preciso que se compreendam suas culturas específicas e o que as aproxima, a fim de não incorrer em mútuas acusações.

A escola como lócus da vivência profissional deve primar por identificar, discutir e levantar as demandas desejadas e, a partir do campo prático, teorizar. Caberia à universidade – tomando-se por ponto de partida as requisições emergidas da profissão e da escola – produzir e analisar, à luz das teorias adequadas, os meios de superar possíveis limitações pelas vias de uma prática sistematizada. Ao que parece, como a universidade e os seus docentes não vivem cotidianamente o universo e as dinâmicas escolares, e de forma similar e igualmente simétrica, a escola e os seus respectivos professores não respiram as ideias que emanam das universidades, essa relação somente poderia ser construída, tendo como base uma relação fecunda, recíproca, e horizontalizada entre escola, universidade e seus profissionais.

No que diz respeito à universidade, concordamos com Moro (2005, p. 02) quando este afirma:

É preciso que se faça uma revisão de muitas práticas comuns, no mundo universitário, desde o individualismo e a competição na vida acadêmica, até o modo de conceber atualmente a divisão em departamentos, no qual os mesmos, numa perspectiva da autossuficiência, não facilitam nem promovem a intercomunicação e colaboração com outros departamentos. É preciso mudar toda uma estrutura antiga que se enraizou no sistema de tal forma que não consegue se desvincular e, conseqüentemente os departamentos continuam atuando isoladamente.

Talvez seja cabível pensar que não seja apenas uma necessidade exclusiva da universidade um possível exercício de repensar algumas práticas e posições nela adotadas. O espaço da escola, relevante neste processo dialógico de formação necessita igualmente de ser percebido como um local fundamental no que tange ao processo constitutivo do sujeito. Por consequência apresentaremos no próximo item algumas considerações sobre o espaço escolar

como ambiente favorável e imprescindível para se refletir sobre a identidade profissional do professor e a construção da cidadania.

2.1.1 O espaço-escola

Sobre o espaço escolar, partimos do pressuposto que a escola é um lugar privilegiado, no qual desenrola-se o processo de ensino-aprendizagem por onde suas posições, modelos, ritos e ambientes devem – ou pelo menos deveriam – suscitar nos educandos as competências e habilidades elementares para um profícuo progresso intelectual, um bom desempenho cultural, social e familiar. Cavalcanti (2002, p. 72) afirma que “a escola é um espaço de encontro de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade”. Nesta perspectiva, a escola lida com a cultura, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares.

A escola configura-se como espaço não apenas de formação, mas de socialização, característica que torna robusta a sua relevância. Chaveiro (2011, p. 179) nos lembra que

Dos vários espaços de sociabilidade do adolescente e do jovem contemporâneo, a escola ocupa, especialmente para os oriundos das periferias proletárias das metrópoles brasileiras, um lugar prioritário. Pode-se dizer que praticamente quase todos os jovens atuais do mundo inteiro possuem relação direta com a escola, incluindo povos indígenas, gente camponesa, refugiados de guerra, etc.

Neste contexto, entendemos que não só a escola, mas outros ambientes que compõem o cenário das vivências dos sujeitos contribuem, cada um ao seu modo, com o processo de aprendizagem. Este, ao que tudo indica, não se submete ou se resume às regras e conteúdos presentes apenas na ambiência da vida escolar, ao contrário, transcende seus muros e alcança o convívio social, familiar, cívico, político e favorece ao exercício da cidadania.

Sobre a complexidade da função da escola, Cavalcanti (2006, p. 17) afirma que:

Cabe, então, a escola assegurar a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã de seus alunos, estabelecendo uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. É seu papel formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea. Articular os objetivos convencionais: construção do conhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, formação de qualidades morais e éticas às exigências da sociedade comunicacional informatizada e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica

com as mídias e conjunção da escola com outros universos culturais, capacidade de diálogo e comunicação, preservação ambiental.

Para a autora, a escola é o lócus da formação cidadã do aluno e que no interior deste espaço diversas habilidades, competências e talentos devem ser construídos, não como simples projetos de alcance a curto prazo, mas como modelos e galgados em etapas processuais de vida a serem costurados e alinhavados durante uma ampla trajetória de trabalho. Uma pergunta emerge: será que nossas escolas e professores estão aptos a responder a esse desafio? Nesta pesquisa esboçaremos algumas possibilidades de resposta a esta pergunta.

Mesmo correndo o risco de este estudo assentar-se confortavelmente sob a égide do lugar-comum, faz-se oportuno destacar que a escola consiste em um palco ímpar para exercitar múltiplas experiências de qualquer espécie. Se existe um espaço capaz de constituir-se no lócus adequado para uma transformação no pensar e no agir individual e coletivo, acreditamos que este é e continuará sendo por um bom tempo, a escola, seja enquanto espaço físico (um local dedicado a “educar” as novas gerações), seja enquanto instituição (além do espaço físico, com um corpo de profissionais dedicados a isso). Ainda que a escola não mais se apresente como lugar exclusivo de acesso à informação ou único provedor da formação dos sujeitos, não observamos nenhuma sociedade ocidental apregoando o fim da escola como bandeira educacional em sua estrutura social. Pode-se talvez deduzir que educar é uma ação necessária na constituição dos indivíduos.

De certa forma, a escola acaba ocupando e exercendo uma posição de um espaço de resistência. Em diálogo com Ezpeleta e Rockwell (1986), Dayrell (2005, p. 01), responde:

cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido.

Ao mesmo tempo, a ascensão de uma sociedade que possa vir a ser considerada fluida e efêmera, ou seja, permeada por relações mais líquidas entre os sujeitos, ou mesmo detentoras de um descrédito coletivo nas instituições, acaba por gerar um conflito velado com a escola, aqui entendida enquanto instituição tradicional e secular que detém, mas não de maneira exclusiva, o papel de oferecer instrução e educação aos sujeitos que a ela recorrem. Este conflito ocorre, em especial, pela incapacidade desta mesma instituição em adequar-se a contemporaneidade e o plexo de saberes por esta exigidos. A dificuldade reside na quase

ausência de tentativas de libertar-se deste modelo de ensino pouco atualizado, deficitariamente conectado – em linhas gerais – às exigências da contemporaneidade e na própria aceitação de educadores e educandos quando modelos de inovação são oferecidos/propostos.¹⁷

Gabriel (2008, p. 214) anuncia que ao denominar os tempos atuais de “tempos pós”, a escola encontra-se

[...] sob suspeita, em que a questão da produção dos saberes nos remete diretamente as problemáticas da verdade, da racionalidade e da objetividade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos a serem ensinados e aprendidos...[...].

A escola apresenta-se como um lugar permeado por discursos, ideologias, conhecimentos e saberes, tópicos que não se restringem aos sujeitos que aparentemente parecem ocupar espaços preestabelecidos, ou melhor, aqueles que ensinam” e aqueles que “aprendem”. Todos estes elementos perpassam seu espaço e transpõem as paredes da sala de aula. Uma grande parcela do conhecimento decorrentes dos mais diferentes campos do saber pode ser atribuído ao efeito multiplicador da ação docente, por meio do qual os estudantes se tornam disseminadores dos aprendizados recebidos na escola que, especialmente nos anos do Ensino Fundamental, se constitui como principal espaço de aprendizagem “formal”.

Quando Castrogiovanni (2016, p.27) declara que “o espaço do emissor, onde vive o professor com o domínio do saber e o espaço do receptor, aquele que solicita o saber, ou o espaço das interações e trocas, aquele da dialogicidade, onde ambos trocam por suas diferenças, não havendo verdades eternas”, percebemos que um olhar mais apurado sobre o espaço geográfico escola, nos permite desnudar um espectro repleto de ações e olhares distintos, especialmente quando analisado sob a ótica da comunicação. Com isto, o ambiente escolar exhibe-se como um campo tecido por interações efetivas de seus agentes escolares, reforçando as suspeitas de que a escola encontra-se inserida em um entre-lugar, que sob a ótica da complexidade (MORIN, 1995), vem a se “lugarizar” pelos processos comunicacionais.

Esta teia comunicacional tem seu ápice na constituição da relação professor-aluno no espaço escolar. A isto relacionado, nos lembra Oliveira-Silva (2008, p. 24): “a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem e não se pode desvinculá-la

¹⁷ Ainda que reconhecemos, por vezes, certos limites para o “fazer diferente” no espaço escola, nossa experiência aponta para uma certa dificuldade (ou seria receio?) por parte de muitos professores em buscar novas práticas, utilizar novas ferramentas e metodologias, ousar, inovar em sua ação docente.

daquilo que a permeia [...] uma relação que se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes”

Com tais características, o ambiente da escola configura-se como um espaço geográfico interessante de ser analisado, dado as suas peculiaridades e a forma como os agentes sociais nela inseridos se relacionam ou deixam de se relacionar permitindo que, simultaneamente, ocorram trocas de saberes e conhecimentos de forma hierarquizada, ao mesmo tempo em que coexistem os espaços de debates democraticamente compartilhados sem a imposição de verdades ditas universais.

Além disso, a escola apresenta-se como um palco importante no delineamento de identidades, tanto no âmbito do seu corpo docente quanto de seus estudantes que – em parcela significativa dos casos – tem neste ambiente seu principal grupo social de convivência, interação e construção da cidadania. É nele também que os estagiários dos cursos de licenciatura, sujeitos desta pesquisa, vão encontrar um espaço para o exercício da prática docente, muitas vezes pela primeira vez.

Em estudo realizado com alunos de cursos de licenciatura no país ao final de seus estágios, Pimenta e Lima (2013) solicitaram que os estudantes registrassem suas aprendizagens e lições positivas oriundas desta experiência, sempre levando-se em consideração os desafios propostos e as dificuldades com as quais se depararam. Relacionado a experiência semelhante, Pimenta e Almeida (2014, p. 36) destacam os seguintes pontos:

A oportunidade de ter contato com a real situação da escola pública, perceber a relação entre teoria estudada, práticas escolares e ações de seus profissionais; apreender a vida dos professores, a profissão em suas vidas e as ações em sala de aula [...] a clareza de que o estágio vai dar suporte a prática docente.

Evocamos esta passagem para ressaltar que é justamente na escola que os estagiários terão a - oportuna possibilidade de articular seus conhecimentos teóricos com os seus saberes práticos, além de consolidar uma parte relevante de sua formação profissional. E são justamente as relações entre a teoria e a prática vivenciados do decurso da formação do professor a próxima temática a ser discutida.

2.2 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No percurso formativo do professor a relação entre o espaço que a “teoria” e a “prática” devem ocupar é tradicionalmente um motivo de tensão e inquietude entre os agentes envolvidos neste processo.

Não é difícil encontrar, seja no ambiente acadêmico, seja no ambiente escolar, discursos que baseados nos saberes da experiência e na repetição cotidiana de seus atos pedagógicos colocam aspectos da prática em um primeiro plano, subjugando ou até mesmo negando a relevância da teoria. Para Nóvoa (2006, p. 14), uma formação mais qualificada do professor passaria pelo seguinte caminho:

A formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que tem genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido há muitos anos, a necessidade de uma nova formação centrada nas práticas e nas análises dessas práticas.

Ao mesmo tempo, também não são raras as manifestações de que os cursos de licenciatura desconhecem os saberes da prática e “gastam” muito de seu tempo com questões voltadas essencialmente à dita teoria.

Para contribuir com nossa discussão, evocamos uma vez mais a voz de Kaercher (2008, p. 12):

Teoria demais ou pouca reflexão sobre a prática? Há uma queixa apressada de que os cursos de licenciatura ‘teorizam demais’, ‘tem pouca prática’, ‘não preparam o futuro docente’. Até pode ser verdade em muitos casos. Mas isso não desautoriza o necessário estudo, a busca de uma teorização que embase solidamente nossa ação. Muitas vezes acreditamos que anos de prática substituem a necessidade de refletir sobre a prática. Fazer há muitos anos não implica fazer bem feito. Uma teoria que não funciona não significa que a teoria seja inútil ou que basta o empirismo. A reflexão sobre o que se faz é imprescindível.

Apesar de reconhecer que a prática é essencial à formação profissional dos licenciados em Geografia, corroboramos com as palavras do autor ao acreditarmos que esta deve estar

apoiada na teoria, na busca de propiciar uma reflexão sobre o caráter teórico-prático da profissão, sobre a prática pedagógica, o contexto educacional, as relações de trabalho, a relação professor-aluno e aluno-aluno, entre outros aspectos (PIRES, 2014).

No que concerne mais especificamente aos “espaços de prática” considerados pelos currículos dos cursos de licenciatura, Pimenta e Lima (2013) alertam que o provável reducionismo destes à uma perspectiva de uma prática instrumental terminam por desnudar os problemas na formação profissional do professor. Estes autores ainda acautelam que “a dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” (PIMENTA, LIMA, 2013, p. 41).

Então, qual seria o papel da teoria e da prática no contexto da ação docente?

Se o papel da teoria é o de ofertar instrumentos e possibilidades para reflexão e investigação, que ofertem subsídios que propiciem questionar as práticas já instituídas e as ações dos sujeitos e colocá-las elas mesmo em pauta, considerando a probabilidade de que as teorias acabam por instituir-se como explicações nunca desraigadas de uma realidade.

Por sua vez, a prática educativa seja ela escolar ou institucional é um eixo cultural que possui vinculação direta com distintos espectros da sociedade e das próprias instituições. Assim, conforme Pimenta e Lima (2013, p. 43) anunciam,

[...] no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Tal quadro descrito apenas poderia ser alcançado mediante a compreensão de que os momentos de prática devem ser razão de preocupação de todas as disciplinas e não apenas daquelas comumente denominadas como “práticas” ou “pedagógicas”.

Entendendo que a atividade docente é, ao mesmo tempo, a consonância entre prática e ação, concordamos com Sacristán (1999) quando este assevera que a prática é institucionalizada e constrói e baliza a tradição e a cultura das instituições. Já a ação faz referência aos sujeitos, que empregam suas ações nas instituições das quais participam, determinando e sendo determinados por estas. Assim, evoca-se uma vez mais Pimenta e Lima (2013, p. 42): “Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, precisamos compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática”

Esta necessidade de interação fica mais evidente quando compreendemos a teoria e a prática de maneira não dissociada, para não dizer interdependentes. Ainda que busquemos de

maneira intencional – ou não – realizar uma separação entre a teoria e a prática, na essência, esta distinção acaba por não existir de maneira plena. Acabamos constituindo uma separação, nos aspectos referentes à ação humana, apenas com o intuito de compreender quais são os preceitos que pautam e caracterizam uma e outra. Entretanto, no cotidiano, tal apartamento entre teoria e prática parece não se consolidar de forma clara, dado que tudo o que realizamos está sempre orientado por ideias, ou melhor, pela conjugação entre teorias que acabam fundamentando nossas ações e suas conseqüentes práticas.

De acordo com Ghedin (2009, p. 4), “por mais que ignoremos quais são as teorias que orientam as nossas ações, sempre agimos orientados por ideias que, algumas vezes, são mais duradouras do que nós próprios. É neste universo que atua a ideologia.” É nesta constituição ideológica do sujeito que a formação inicial terá forte influência, além da forma como a relação teoria-prática se apresentará articulada para a formação de um professor de Geografia que priorize uma ação docente condizente com o que dela se espera.

Em nosso país, os primeiros cursos de licenciatura derivam dos anos 30, das antigas faculdades de filosofia. Nesse período, a preocupação era com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária, sob o modelo da racionalidade técnica, tais cursos foram criados em consonância com a fórmula “3+1”, na qual o “3” representa o tempo (anos) dedicados as disciplinas “conteudistas” e o “1” representa o ano resguardado aos componentes curriculares de caráter pedagógico. Esta concepção deriva diretamente do positivismo e foi prevalente no decorrer do último século.

Como nos lembra Freitas (2014), neste modelo o professor é visto como um técnico, um especialista que reproduz em sua prática as regras oriundas do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Neste cenário, as disciplinas que compõem o currículo de partida de um curso de licenciatura sob a perspectiva do “3+1” constroem uma proposta formativa que “delegam”, ao Estágio Supervisionado, o espaço e a responsabilidade para “aplicar” os conhecimentos tanto científicos quanto pedagógicos em sala de aula.

Tal modelo de formação parte da premissa de que a principal condição para a formação de um professor para que o mesmo possa então ser classificado como um “bom” profissional é que este possua um domínio avançado do conteúdo específico com o qual irá trabalhar. Endossa Freitas (2014, p. 147) este argumento quando ele diz:

A racionalidade técnica impõe uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, o que gera a separação pessoal e institucional entre a investigação e a

prática. O professor é o mero reprodutor dos conhecimentos produzidos por pesquisadores e especialistas.

Neste contexto, a prática é compreendida como uma simplificada “aplicação” da teoria, cujo papel resume-se em esperar pelas “instruções” oriundas desta última, culminando com o reforço da imagem de um professor que parece desempenhar um papel absolutamente secundário e resigna-se executar os conteúdos e atividades presentes nos materiais didáticos.

Orientado em outra racionalidade, defende-se também que um dos espaços que são propícios para a compreensão da articulação entre a teoria e a prática no ensino de Geografia é o estágio supervisionado. É na reflexão do sujeito, com o acompanhamento de seu professor supervisor e professor orientador no planejamento, bem como no exercício de sua prática, que a interação entre estes dois elementos encontra um terreno fértil para sua consolidação e exercício. Reforçamos nossa crença de que o estágio é bastante contributivo no processo formativo e na articulação dos saberes relacionados com a teoria e a prática. Acreditamos também que o período de estágio se consolida como um momento propício para a visualização mais ampliada sobre o processo de formação do professor, sendo necessário compreendê-lo ainda que imerso em sua complexidade, vislumbrando o docente como um profissional intelectual em formação contínua.

Em relação ao tema do estágio, é pertinente ressaltar que os movimentos teóricos mais recentes acerca do seu caráter nos permitem apontar duas perspectivas que marcam a tentativa da superação da dicotomia “teoria-prática”. Pimenta e Lima (2013, p. 44) contribuem para esta discussão ao declararem o seguinte pensamento:

A produção da década anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Mais recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

Estudos conduzidos por pesquisadores como Tardif (2002), Shulman (2005), Sacristán (1999) e Pimentel e Pontushchka (2014) já demonstraram o vasto potencial da prática na produção e construção de conhecimentos profissionais. A partir de tais elementos (mas sem ignorar seus aspectos teóricos), a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio curricular é uma das considerações passíveis e possíveis de ser analisada. Em relação a isto, destaca-se que, ao tratar da profissionalidade, levamos em consideração a amplitude do

saber e do saber-fazer dos docentes, compreendendo também os elementos morais, éticos e políticos intrínsecos ao seu trabalho (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014, p. 70).

No próximo item, abordaremos de forma mais específica o estágio supervisionado, pelo fato de que compreendemos o mesmo como fundamental no delineamento de uma formação e de uma identidade profissional.

2.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

De tudo até então exposto ficou demonstrado que dentro de nosso percurso investigativo o estágio supervisionado ocupa um papel de inquestionável relevância. O espaço por ele ofertado para a experimentação do ato docente transcende as “amarras” curriculares e configura-se “por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” (PIMENTA, LIMA, 2013, p. 34).

Porquanto considerado como um espaço que privilegia e propicia a conexão entre os ambientes universitários e escolares além de contribuir para que o discente tenha uma percepção mais factível de uma futura realidade profissional. O Estágio Supervisionado em Geografia transforma-se, não por acaso, no eixo central desta pesquisa. No âmbito da formação identitária, os momentos de estágio também se constituem como espaços ímpares no amalgamento deste processo. Segundo Pimenta e Lima (2013, p. 31): “trata-se pois de nos estágios, trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes e não ainda pelas atividades docentes”.

O estágio docente carrega consigo a alcunha de ser um dos marcos mais importantes na confirmação de ser ou não um professor, aqui compreendido como alguém que se identifica com a profissão e que a exerce ou no mínimo almeja seu exercício. O contexto no qual o licenciando insere-se considerando-se vários outros fatores –nem sempre mensuráveis – tornam os resultados desta experiência muito diversos. Nas palavras de Barbosa e Kaercher (2015, p. 55):

Ao realizar o estágio docente surgiram as inquietações, os questionamentos, os medos. Na prática o sabor da experiência vivida, me fez perceber que era impossível saber tudo, que estou em constante processo de aprendizado e que cada experiência de sala de aula, apesar de apresentar certas regularidades, é única, é singular. Esse momento importantíssimo, mas complexo e conflituoso da minha formação, fez com que eu deixasse adormecido o sonho da docência por um período.

Deste pensamento apreende-se que por sua relevância e especificidade, o estágio supervisionado encontra-se regido por alguns documentos e normativas de amplitude nacional. Destaca-se que a primeira legislação voltada para a adoção do estágio supervisionado no país deriva de 1967. Contudo, uma regulamentação mais específica, especialmente no que tange ao formato da cooperação entre a organização concedente e a escola, apenas tomou forma com a lei 6.494, de 1977, sendo esta a primeira lei que propunha a integração entre a universidade e a escola mediante o estágio supervisionado. Todavia, como destaca Pires (2014, p. 05), foi por volta dos anos de 1990 que esta integração mostrou-se inadequada frente às mudanças ocorridas no Brasil no que dizia respeito à gestão da força de trabalho e dos processos produtivos. Tais fatores foram afetados diretamente pelo processo de mundialização da economia, o que forçou uma reformulação, por parte da universidade, de seus paradigmas de formação profissional.

Um novo período, no âmbito das políticas públicas referentes ao estágio supervisionado, especialmente no que diz respeito à formação de professores, tem seu início com a LDBEN 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) e a Lei 11.788/2008. Estas legislações, ainda em vigor, significaram uma ampla reformulação nos preceitos e especificidades destes estágios.

Outros documentos e normatizações foram somando-se a estes citados, no sentido de oferecer uma regulamentação e uma orientação mais detalhada para as organizações envolvidas no âmbito do estágio supervisionado. Dentre estas, destacamos o Parecer CNE/CP nº 09/2001, que salienta que o período de estágio deveria ocorrer ao longo de toda a graduação, preservando-se um tempo final para a docência compartilhada, mediante a supervisão do professor formador. Contudo, o parecer 27/2001 do mesmo órgão conferiu nova redação ao item 3.6 do parecer anterior, destacando que o estágio, deveria ser desenvolvido após a conclusão da primeira metade do curso de licenciatura. Como ressalta Pires (2014, p. 06),

Para tanto, propôs que a universidade e a escola concedente de estágio, respeitado o regime de colaboração entre ambas, assumissem responsabilidades no planejamento e na avaliação do estágio. Mas, para isso, diz ser necessário haver um projeto de estágio com os objetivos, as atividades previstas e as tarefas que cabem a cada uma das partes envolvidas (estagiário, universidade, unidade escolar).

É fato que para além das questões normativas, persistem nos tempos contemporâneos muitas incertezas, dentre elas qual seria o lugar da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado

na formação de professores. Souza (2005, p. 04) nos lembra que tais indefinições acabam por unir-se a uma histórica polêmica sobre a formação de professores e nos levam a questionar sobre quais são os desafios em torno da formação deste profissional da disciplina Geografia e como a Prática de Ensino pode se inserir nos projetos de formação no sentido de avançar tanto as práticas escolares quanto as políticas e as concepções de formação docente.

Segundo a opinião de diversos autores, dentre outros (SOUZA, 2005; GUIMARÃES, 2004; FREITAS, 2014) que convergem e dialogam com o nosso posicionamento, as diretrizes curriculares atualmente empregadas na formação de professores em nível superior para o atendimento da educação básica, têm uma contribuição limitada para a reflexão acerca da prática de ensino na formação destes profissionais. Neste sentido, as principais queixas residem na manutenção do estágio como um campo distinto nos currículos e a não explicitação da noção de prática na formação docente (SOUZA, 2005 p. 04). Tal cenário acabaria por fomentar indefinições sobre o papel das práticas na formação de professores de Geografia e fragilizar, de certa forma, a credibilidade no próprio currículo da licenciatura.

Outras questões que orbitam em torno do Estágio Supervisionado também são potenciais contribuintes em processos de fragilização do mesmo em algumas instituições de ensino. Dentre estes, segundo Oliveira (2014), são mais nítidos: a formação dos professores que supervisionam o estágio, que não possuem a experiência fundamental de ensino na Educação Básica; a falta ou a precariedade na efetivação de uma prática de pesquisa relativa à formação profissional; perspectivas da formação pela influência do mercado; pautar-se tão somente pelo cumprimento das horas na forma da lei.

Importante é também mencionar a situação dos alunos dos cursos de licenciatura que durante o transcorrer do estágio nas escolas são continuamente exigidos pelos professores – por vezes distantes da universidade – para que respondam por questões voltadas à didática, ao ensino ou aos conteúdos da Geografia escolar, agindo como verdadeiros “socorristas” pedagógicos¹⁸.

Outro elemento que deve amparar as atividades no âmbito dos estágios supervisionados é a busca por uma formação que possibilite a (re)construção dos conhecimentos geográficos fundamentais e da sua respectiva significação social. Neste sentido, torna-se imprescindível considerar o contexto no qual tais profissionais irão atuar, ou

¹⁸ Utilizamos este termo em analogia aos profissionais da saúde que atuam em casos de efetiva emergência. Os socorristas pedagógicos seriam aqueles que, de alguma maneira, tentam resgatar e/ou recuperar o bom andamento da aula.

seja, as garantindo-lhes atividades em locais também denominados de campo de estágio com condições favoráveis ao exercício da profissão (OLIVEIRA, 2014).

A primeira ideia a respeito da formação de professores refere-se às memórias do autor desta tese, compostas por imagens, lembranças e experiências construídas ao longo de sua trajetória estudantil, que em sintonia com o pensamento de alguns autores, irão contribuir na construção de sua identidade profissional. Neste contexto, o modo de conduzir as aulas, a relação dos estagiários com os alunos da educação básica, as metodologias de ensino e as práticas escolares, tendem a ser uma espécie de reprodução de experiências anteriores destes alunos-professores, com privilégios até mais contundentes se considerados os conhecimentos e práticas adquiridos durante a formação inicial.

Não se trata de evocar a ruptura entre experiências e o arcabouço que abriga memórias anteriores para assumir outra identidade construída no âmbito acadêmico. Trata-se do anseio de que o estágio da formação profissional possa vir a considerar as particularidades deste professor em formação, que teve a escola como ambiente de encontros e experiências durante sua trajetória de vida e que almeja se capacitar para novamente nela se inserir sob outro aspecto, o de professor.

Buscar esta compreensão pode aproximar universidade e escola, uma vez que os professores em formação trazem consigo uma visão do ambiente escolar, lugar este sempre repleto de particularidades e abrigado em suas contíguas memórias, de algum modo construídas na relação ensino-aprendizagem e professor-aluno, temas que são recorrentes durante as discussões no âmbito de sua formação.

Por fim, considera-se que o desempenho acerca do papel conscientizador e transformador da realidade que o professor – aqui sendo abordado o de Geografia - também está implícito dentro das expectativas do trabalho a ser desenvolvido no âmbito do estágio supervisionado. Servem de fundamentação para este argumento as palavras de Cavalcanti (2003, s.p):

No meu entender, é preciso superar uma visão muito comum entre nós, professores formadores, de que o domínio de conteúdo da Geografia é a base da formação profissional. A atuação profissional conforme está sendo aqui discutida exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos fundamentais e de seu significado social. Não basta, assim, ao professor de Geografia ter domínio da matéria, é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da matéria escolar numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade.

Diante deste cenário, atender às expectativas endossadas pela voz deste autor vem a ser um dos principais desafios na construção de um estágio supervisionado que atenda às expectativas dos sujeitos envolvidos e da consolidação de uma qualificação na trajetória formativa dos professores no Brasil.

Numa perspectiva mais abrangente, pode-se dizer que dentre as concepções que acabam por orientar as ações de estágio nos cursos que formam os professores de Geografia, duas ocupam papel de maior destaque. A primeira delas caracteriza-se pela adoção de um modelo da racionalidade técnica, como já mencionado anteriormente. Tal modelo propõe uma concepção voltada ao positivismo e está assentada sob o argumento de que os princípios e técnicas científicas, adquiridos ao longo do curso, seriam suficientes para uma prática profissional qualificada no transcorrer do estágio (PIRES, 2014). Este cenário é encontrado com alguma facilidade quando visualizamos PPCs de cursos cuja edição foi menos recente. Nossa experiência empírica também indica que há professores que não trabalham com estágio ou nas ditas disciplinas pedagógicas e que comungam com este pensamento.

A segunda concepção se fundamenta na ideia de que o estágio deve ser considerado uma atividade que conceda a oportunidade ao licenciando em constituir uma relação mais estreita com a escola. Neste espaço ele poderá valer-se deste estreitamento de laços a ponto de poder apreender e refletir sobre a realidade na qual passa a estar inserido e que esta experiência propicie condições para que o estudante – aqui o estagiário – possa realizar a articulação entre a perspectiva do currículo de formação com a sua futura realidade profissional.

E os estagiários, quem são? Que agentes são estes? Os estagiários são sujeitos particulares, com demandas, leituras, experiências próprias, em um momento importante de sua formação docente. Conhecer um pouco mais sobre eles também é interesse e objetivo deste estudo. Entendemos ser pertinente, possuir uma visão mais ampla de tais sujeitos envolvidos nesta etapa de seu processo formativo, bem como do processo em si.

Com este propósito, apresentaremos, nos tópicos a seguir, alguns dados e considerações referentes tanto ao estágio supervisionado em Geografia nas universidades Brasileiras, quanto abarcaremos os sujeitos envolvidos na sua constituição.

2.3.1 O Estágio Supervisionado em Geografia nas universidades públicas brasileiras

Na trajetória desta pesquisa, percebemos como os momentos do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Geografia são apresentados em tempos e formatos distintos durante o caminho de formação dos acadêmicos. Algumas instituições apresentam dois ou três componentes de estágio em suas respectivas grades curriculares, outras apresentam cinco, seis e até sete. Certas instituições vão além da carga horária exigida pela legislação e outras se atêm ao mínimo necessário – ou até mesmo abaixo disso.

Neste mosaico de realidades tão distintas, que acabarão por formar, oficialmente, o “mesmo” profissional – o professor de Geografia -, pensamos em tecer algumas considerações sobre esta pluralidade no âmbito do estágio supervisionado em Geografia.

Inicialmente, apresentamos, a seguir, um quadro (Quadro 02), no qual constam informações voltadas a conceber um retrato de como estão situados os estágios supervisionados em Geografia nos currículos de algumas universidades públicas do país¹⁹. Os dados nele apresentados torna-se um mecanismo de análise a ser considerado, pois, ao tratar do estágio como um dos pilares para delinear identidades de um futuro professor, suas especificidades, modelos e concepções acabam, em maior ou menor escala, por influenciar neste processo.

Quadro 02 - Situação das disciplinas de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Geografia em algumas universidades públicas Brasileiras²⁰- 2017

Região	Cidade/ Estado	Instituição/ Sigla	Nº de disciplinas corresponde ntes aos Estágios (licenc.)	Carga horária dos estágios (soma em horas/a)	Semestre/ Período onde se realiza o primeiro estágio
SUL	Porto Alegre- RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS	2	300	8º Semestre

¹⁹ No quadro em questão encontram-se mencionados os dados relativos aos cursos que: a) Disponibilizam em seus respectivos sites de internet as informações correspondentes; ou b) Responderam a contato telefônico ou por e-mail com a coordenação dos mesmos.

²⁰ As universidades referidas no quadro são, prioritariamente, Federais. Privilegiar estas instituições se deve ao fato de que nossas instituições campo são mantidas pelo Governo Federal e pela abrangência nacional conferida a lista. Colocamos algumas instituições mantidas pelos governos Estaduais que julgamos relevantes, atendendo aos seguintes critérios: 1) Curso de graduação em geografia com mais de 15 anos de existência; 2) Possui curso de pos-graduação *scripto sensu* em geografia com conceito mínimo 4 junto a CAPES; 3) Está situado em município com 200 mil habitantes ou mais.

SUL	Santa Maria- RS	Universidade Federal de Santa Maria- UFSM	7	420	2º Semestre
	Chapecó- SC	Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS	4	420	5º Semestre
	Pelotas RS	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	5	408	5º semestre
	Florianópolis SC	Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC	3	414	5º Semestre
	Curitiba- PR	Universidade Federal do Paraná- UFPR	2	195	7º Semestre
	Maringá- PR	Universidade Estadual de Maringá- UEM	4	480	3º ano= 5º Semestre
SUDESTE	São João Del-Rei- MG	Universidade Federal de São João Del-Rei- UFSJ	4	400	5º Semestre
	Belo Horizonte- MG	Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG	4	-	5º Semestre
	Uberlândia- MG	Universidade Federal de Uberlândia- UFU	4	420	5 Semestre
	Diamantina - MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2	60 (A carga horária do “estágio III” - 340h – é diluída na Prática de ensino integrada as disciplinas)	9º Semestre
	Viçosa- MG	Universidade Federal de Viçosa- UFV	4	525	5º Semestre
	Sorocaba- SP	Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR	4	420	5º Semestre
	Presidente Prudente- SP	Universidade Estadual Paulista- UNESP	4	420	3º ano = 5º Semestre
	Rio Claro- SP	Universidade Estadual	4	-	3º ano = 5º Semestre

		Paulista-UNESP			
	São Paulo-SP	Universidade de São Paulo-USP	01	400	10º semestre (licenc. Só pode ser feita após concluir bacharelado)
	Campinas-SP	Universidade de Campinas-UNICAMP	4	400	8º Semestre
	Rio de Janeiro-RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ	1	400	6º Semestre
	Rio de Janeiro- RJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ	5	400	5º Semestre
	Vitória-ES	Universidade Federal do Espírito Santo- UFES	2	400	6º Semestre
NORDESTE	Barreiras-BA	Universidade Federal do Oeste da Bahia- UFOB	4	408	5º Semestre
	Caicó- RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN	4	405	5º Semestre
	Natal - RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN	4	400	5º Semestre
	Mossoró- RN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte- UERN	4	400	5º Semestre
	Teresina- PI	Universidade Federal do Piauí- UFPI	4	405	5º Semestre
	Recife- PE	Universidade Federal de Pernambuco- UFPE	4	390	5º Semestre

NORDESTE	Delmiro Gouveia-AL	Universidade Federal de Alagoas-UFAL	4	400	5º Semestre
	Maceio -AL	Universidade Federal de Alagoas -UFAL	4	400	5º Semestre
	Campina Grande- PB	Universidade Federal de Campina Grande-UFCG	4	405	5º Semestre
	João Pessoa- PB	Universidade Federal da Paraíba-UFPB	2	300	5º Semestre
	Campina Grande- PB	Universidade Estadual da Paraíba-UEPB	4	360	5º Semestre
	São Luis-MA	Universidade Estadual do Maranhão-UEMA	2	315	7º Semestre
	São Luis-MA	Universidade Federal do Maranhão-UFMA	2	405	8º Semestre
	Fortaleza-CE	Universidade Federal do Ceará- UFC	4	400	5º Semestre
	Fortaleza-CE	Universidade Estadual do Ceará- UECE	2	-	7º Semestre
	Itabaiana-SE	Fundação Universidade Federal de Sergipe-FUFSE	4	405	5º Semestre
São Cristóvão -SE	Universidade Federal de Sergipe - SE	6	640	-	
CENTRO-OESTE	Dourados-MS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-UEMS	2	408	3º Série (Anual) = 5º e 6º Semestre
	Cuiabá-MT	Universidade Federal do Mato Grosso-UFMT	4	400	5º Semestre

CENTRO-OESTE	Cáceres-MT	Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT	3	420	6º Semestre
	Três Lagoas-MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - MS	4	400	5º Semestre
	Anápolis-GO	Universidade Estadual de Goiás- UEG	2	400	3º Serie (Anual)
	Catalão-GO	Universidade Federal de Goiás- UFG	4	416	5º Semestre
	Goiás - GO	Universidade Federal de Goiás - UFG	4	400	5º Semestre
	Goiânia-GO	Universidade Federal de Goiás - UFG	3	416	5º Semestre
	Jataí - GO	Universidade Federal de Goiás - UFG	4	416	-
	Brasília- DF	Universidade de Brasília-UnB	4	420	5º Semestre
NORTE	Macapá-AP	Universidade Federal do Amapá-UNIFAP	2	420	7º Semestre
	Marabá- PA	Universidade Federal do Pará- UFPA	3	408	8º Semestre
	Altamira-PA	Universidade Federal do Pará - UFPA	3	408	4º Semestre
	Santarém - PA	Universidade Federal do Oeste do Pará -	3	400	6º Semestre
	Belém - PA	Universidade Federal do Pará	3	360	8º Semestre
	Rio Branco-AC	Universidade Federal do Acre- UFAC	3	405	6º Semestre
	Porto Velho-RO	Universidade de Rondônia-UNIR	2	400	7º Semestre

	Boa Vista-RR	Universidade Federal de Roraima-UFRR	2	400	6º Semestre
	Porto Nacional-TO	Universidade Federal do Tocantins-UFT	4	540	5º Semestre
* Informações com acesso público ou enviadas pela coordenação dos cursos até 08 de maio de 2017.					

Fonte: Sites das instituições e contatos com as coordenações de curso
Elaboração: VALLERIUS, 2017.

O quadro acima nos fornece um panorama geral de onde insere-se o componente curricular Estágio Supervisionado nos cursos de Graduação em Geografia em algumas universidades brasileiras. Para a elaboração do quadro anterior foram realizadas visitas a *sites* da *internet* das respectivas instituições, bem como efetuado contatos com a coordenação dos respectivos cursos e seus departamentos²¹. Em alguns casos, tivemos acesso às ementas das disciplinas, aos projetos político-pedagógicos dos cursos e outras normatizações específicas (regulamentos, normas gerais, orientações) para o estágio.

Mostra-se bastante evidente a influência das normatizações na delimitação da carga horária e do momento do curso em que o estágio supervisionado encontra-se inserido. Na primeira década deste milênio, a maioria significativa dos cursos de graduação em Geografia promoveram debates sobre a reformulação da matriz curricular da disciplina de Estágio Supervisionado, respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por novas leis, resoluções que aperfeiçoaram a LDB.

Alguns pontos tocantes à Lei de Diretrizes e Bases incidiram sobre a proposta da indissociabilidade entre teoria e prática, o estabelecimento de uma carga horária mínima que todos os cursos de graduação em licenciatura, bem como as horas a serem dedicadas para o componente curricular de Estágio Supervisionado.

Ainda que na interpretação de determinados autores, os termos e componentes “Prática de Ensino” e “Estágio Supervisionado” não sejam exatamente sinônimos, diversas instituições de ensino superior brasileiras assim os tratam, denominando o componente curricular Estágio Supervisionado como Práticas de Ensino em Geografia. Por meio de nosso levantamento,

²¹ As instituições que não estão contempladas no quadro não apresentam as respectivas informações em um site oficial e/ou não responderam aos nossos contatos até o dia 11 de abril de 2017.

constatou-se que independentemente da denominação empregada, alguns cursos de Geografia exigem o cumprimento de uma carga horária inferior ao requerido pela legislação vigente. Assim, acabam por não respeitar, em sua plenitude, as determinações estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação.

É pertinente destacar que não entendemos a qualidade ou a validade de um estágio supervisionado pelo número de horas atribuídas ao mesmo. Porém, se nem o mínimo exigido pela legislação ainda vigente parece estar sendo cumprido, pode-se supor que exista uma necessidade imediata, o desejo era falar urgente, de ser e pensar o processo nas respectivas instituições que assim o estruturam.

O número de disciplinas oferecidas no currículo no período do Estágio Supervisionado varia significativamente conforme cada instituição. Em algumas instituições, inclusive, verifica-se a presença desde cursos com até sete disciplinas voltadas para a realização do estágio, até a presença de apenas duas destas matérias no currículo obrigatório. Já no que diz respeito ao momento do curso ao qual inicia-se o estágio (semestral, período ou ano que inicia as atividades da disciplina de Estágio Supervisionado), são raras as instituições que não atendem à orientação de ter seus estágios iniciados na segunda metade do curso. Na sua maioria, eles possuem início geralmente no primeiro semestre subsequente a integralização de 50% das disciplinas, tendo seu começo no 5º semestre.

Nosso levantamento observou ainda que, com exceção de um curso, que ainda segue um currículo cuja última atualização ocorreu em 1998, todos os demais cursos de graduação em Geografia listados promoveram uma ou mais reformulações em seus currículos na década de 2000.

A questão mais notória que este levantamento permite realizar diz respeito à necessidade de se repensar os currículos dos cursos de formação dos futuros professores de Geografia, bem como a organização do tempo dos estágios. Julgamos que, mantendo-se a mesma carga horária mínima exigida atualmente, uma possível distribuição mais equânime poderia ser a realização deste em uma proporção de 100 horas/ano, ainda que tal situação implique em uma mudança normativa dos mesmos. Isso evitaria – ou pelo menos amenizaria - situações como a descrita por Moro (2005, p. 03):

Um exemplo dentro do estágio da Geografia é o elevado número de estagiários que acabam trabalhando as coordenadas geográficas ou o fuso horário quando das aulas de estágio, na maioria das vezes no segundo semestre do ano letivo.

Repensar a distribuição da carga horária e da temporalidade da execução dos estágios no decorrer do curso é uma demanda importante e merece especial atenção e esforço. Nossa experiência empírica indica que os próprios alunos de licenciatura exigem – e por vezes, lamentam – o fato de, em sua grande maioria, estagiarem apenas na segunda metade do período que marca a formação inicial. Esta reflexão deve abarcar todos os sujeitos envolvidos na execução do estágio, aspecto que será abordado no próximo tópico.

2.3.2 Os agentes e os sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado: algumas considerações

O estágio supervisionado em Geografia possui seus agentes e seus sujeitos muito bem delimitados, a saber: o professor supervisor, o professor orientador, o estagiário, os alunos da escola, os colegas de classe, a própria escola e a universidade. Cada um destes atores envolvidos no processo possui papel relevante na trajetória de formação proposta no âmbito do estágio. É justamente nesta profusão de sujeitos e lugares envolvidos que reside uma das assertivas mais valiosas empregada neste momento, valendo-se da voz de Tardif (2002, p. 295) para apresentá-la: “ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens”. Esta pesquisa entende que tais elementos certamente contribuem para a formação profissional e pessoal do estagiário.

É importante frisar que tais aspectos confluem no intuito de qualificar a formação dos professores de Geografia e, em especial, durante o momento do estágio supervisionado. Para que seu esforço obtenha êxito não podemos descaracterizar, padronizar ou ignorar os alunos da escola, suas práticas, interesses, demandas e expectativas. O pouco contato com a escola e a sala de aula, as trocas de escolas, as atividades pontuais e por vezes com um baixo nível de envolvimento realizadas pelos estagiários, podem dar uma conotação artificial a experiência docente dos futuros professores da qual, quando do exercício da prática efetiva, se distanciam enormemente, por vezes, causando o estranhamento e a desmotivação para o exercício da carreira docente.

Nesse contexto, o contato próximo do estagiário com a escola – aqui mencionada como o campo de atuação do profissional – torna-se fundamental, para que lhe seja permitido interagir, conhecer, conversar, observar a dinâmica deste espaço. De forma semelhante, tanto a escola quanto o professor-supervisor devem, em conjunto, estar abertos à recepção deste

estagiário, compreendendo seu papel formativo, e subsidiando discussões, reflexões e experiências mais próximas da realidade docente.

Observa-se que as atividades de estágio tendem a homogeneizar as expectativas quanto aos alunos e igualmente das escolas, fato que conduz ao delineamento de práticas lineares a serem criadas e desenvolvidas pelos alunos estagiários nas escolas-campo. Há evidente virtude nesta proposta que concebe o planejamento como ato eminentemente pedagógico e intrínseco da atividade do professor, mas, por outro lado, considera os educandos da escola campo sujeitos passivos, desprovidos de experiências próprias e necessidades particulares que vão além das impostas pela universidade.

Se a pretensão é tornar o estágio também em uma atividade de imersão na realidade docente, deve-se transcender propostas que ignorem alunos e professores da escola-campo, para, junto com eles, construírem temas, conteúdos, didáticas, metodologias de trabalho, afinadas com a sua realidade e capazes de se promover um aprendizado que possa ser considerado significativo.

Ao se tratar especificamente do professor supervisor, é importante ter o cuidado para que não se rotule suas práticas, métodos, metodologias e procedimentos avaliativos, sob o prisma da “falta de atualização”, “tradicional”, “livresco”, etc. É necessário que o aluno estagiário seja capaz de compreender outros elementos, como, por exemplo, o estágio da carreira do professor (inicial, meio tempo, próximo a aposentar), considerando tempo de trabalho, expectativas e motivação. É importante considerar também a carga horária aplicada ao empenho da função, as exigências do sistema de ensino em que atua, o número de aulas e de turmas, os recursos que tem disponível, sua remuneração, etc. Todos esses elementos são imprescindíveis para se analisar a prática de um professor.

No transcurso das atividades pertinentes ao estágio é comum que o aluno estagiário produza aulas muito bem elaboradas, repletas de recursos, planejamento e leituras a serem seguidas. Toda uma sequência elaborada e bem distribuída, às vezes, verdadeiros “espetáculos”, causam aos alunos da escola-campo um robusto encantamento frente às novidades trazidas pelos alunos em formação. Não raro se ouve comentários do tipo: “porque nosso professor não faz assim?”. Contudo, esses alunos podem estar desconsiderando a situação peculiar da aula ministrada pelo professor estagiário, considerando-se inclusive o tempo de planejamento da atividade a ser desenvolvida, os recursos, os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento. Esta aparente “depreciação” do trabalho do professor faz com que muitos, ao sentirem que serão avaliados ou comparados com essas novas práticas

trazidas “por esse pessoal da universidade”, simplesmente recusem a recebê-los em sala de aula.

Outra característica bastante particular do Estágio supervisionado é a de estimular a cooperação e a articulação entre a universidade e a escola, além de permitir a experimentação da docência e a exploração do conhecimento teórico recebido nas disciplinas do curso de formação. Na visão de Pimenta (2004, p. 100), o estágio também se traduz como uma oportunidade importante da profissão docente:

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras.

Nesse contexto, a universidade deve ser capaz de atender à estas exigências com vistas a beneficiar os alunos em formação além de proporcionar uma relação de confiança, respeito e reciprocidade entre seus próprios alunos e os professores supervisores. Desta forma, a escola deve se preparar para receber esses alunos estagiários sem defensivas ou ressalvas, valorizando as novas práticas, as experiências que se tem debatido nas universidades. Elaboradas e apresentadas com transparência estas atividades produzirão benesses a todos os envolvidos que possivelmente passarão a nelas vislumbrar um significado e os convocará à reflexão das próprias práticas de ensino.

Ainda neste cenário de redefinição de papéis, seria interessante que os professores universitários se dispusessem a também ministrar aulas junto com seus estagiários²², tomando-se por princípio dois elementos basilares: o primeiro visa a romper a ideia que os professores da escola básica resguardam acerca dos professores universitários, ou seja, que estes são - detentores da teoria, mas desconhecem a realidade da escola e, por conseguinte, não conseguem ministrar aulas tal qual eles o fazem. O segundo, seria a desconstrução da imagem pertencente aos alunos estagiários que ao verem seus professores imersos na sala de aula de uma escola de ensino básico, teriam a possibilidade de visualizar como os alguns dos seus respectivos ensinamentos se efetivam – ou não – na sua prática.

²² Sugestão presente nas falas de sujeitos de nossas três instituições-campo. Tem-se a ciência de que talvez houvessem algumas dificuldades em implementar tal prática, porém a recorrência da menção a tal possibilidade pelos estagiários que participam de nossa pesquisa nos respalda a trazer esta discussão.

Seria proveitoso permitir que os professores da educação básica se envolvessem com as atividades acadêmicas, desenvolvendo aulas ou alguma outra atividade neste espaço. Esta poderia vir a ser um modo de perceberem a valorização de seus conhecimentos, ademais os alunos em formação teriam a relevante oportunidade de discutir à luz da prática de seus pares.

Tais processos seriam potenciais auxiliares na formação dos sujeitos neles envolvidos, podendo ainda contribuir para o estabelecimento de novas interfaces, capazes de favorecer a um fortalecimento de práticas escolares cidadãs. Poderia, inclusive, fazê-los caminhar ao encontro daquilo que Rodrigues (2008) defende como uma prática formativa equilibrada, reconhecendo e respeitando os ambientes e os sujeitos circunscritos neste importante período que é o estágio:

Ao enfatizar a escola como fundamental na formação de futuros docentes, acredito que tal formação não deve pender para o lado da universitarização, tampouco para o da escolarização. Antes, deve haver uma colaboração entre estes dois níveis de ensino, de modo que o futuro professor seja preparado adequadamente para lidar com a escola e seus problemas, sendo-lhes garantida a experiência prática e também os fundamentos teóricos desenvolvidos pelas disciplinas que estudam a educação (RODRIGUES, 2008, p. 155).

As relações que se estabelecem entre os agentes abarcados na perspectiva do estágio interferem diretamente no delineamento e na consolidação das posições identitárias dos futuros professores. A escola configura-se como espaço de interação entre os diversos indivíduos que a constroem e a produzem. Não há a palavra “nós” sem que se traga à baila um sentido de coletividade. Podendo ser considerados como construtos sociais, os sujeitos delineiam suas identidades na interação com os “outros”, pois como bem nos lembra Stuart Hall (2004) somos sempre “outros” além de “nós”. Reside aqui um outro importante papel – ou melhor seria chamar de desafio – posto na pauta de discussões e nas agendas mais urgentes do professor – de geografia e de qualquer outra área: compreender que as práticas não se constituem por universais, culturalmente padronizadas ou elaboradas para serem exercidas por/pelo “nós”. Ao invés disso, as abordagens se aconselham na pluralidade e nela encontram perfeita compactuação entre os mais diferentes agentes que perfazem o processo de ensino-aprendizagem. Nunes (2015, p. 150) parece sintonizar os seus pensamentos a este argumento quando declara:

Quando o professor não aceita essa condição de sermos sujeitos em construção no contato com o mundo, negando ao outro em sua diversidade, inviabiliza-se entender que nós somos diversos, que somos múltiplos e que nos transformamos, principalmente, porque nossa formação se deu e se dá no

encontro com os muitos “outros” encontros que ocorrem em cada lugar em que o mundo acontece, inclusive na escola.

Moita e Nóvoa (2013) corroboram com a ideia de que o espaço social e o familiar afloram como uma possibilidade de um “contributo”, um “acessório” em relação à vida profissional, ressaltando que se tais papéis podem assumir um caráter dominante em determinadas etapas da trajetória de vida do sujeito, jamais são exclusivos.

É neste contexto que concordamos que a identidade pessoal e a identidade profissional constroem-se em permanente interação, encontrando nesta relação dual uma variedade bastante ampla de associações estabelecidas, permeadas por ações de autocriação e de transformação, que são vivenciadas “entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração” (MOITA, NÓVOA, 2013, p. 139)

No próximo capítulo, iniciaremos algumas reflexões sobre nossa visão acerca da cidadania e as possibilidades do delinear de um perfil docente assentado em seus preceitos, além de dialogar com os sujeitos desta pesquisa de maneira mais próxima.

3 DELINEANDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL CIDADÃ: PROCESSOS E POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO

3.1 CIDADANIA: DISCUSSÃO DE UM CONCEITO

No percurso da elaboração desta pesquisa, partimos de uma discussão sobre a construção das identidades na pós-modernidade. Esta será fundamental no diálogo que pretendemos iniciar a partir deste momento. Também voltaremos a evocar possibilidades de convergência entre aspectos que revestem a formação profissional, o mundo do trabalho contemporâneo e outras questões aqui já mencionadas. A escolha pela terminologia “possibilidades de constituição” justifica-se pela concordância que este estudo traça com Carvalho (2002, p. 220) quando este anuncia: “seria tolo achar que só há um caminho para a cidadania”.

Todavia, até aqui, pouco dialogamos com o terceiro vocábulo que compõe a principal categoria de nossa análise: a identidade profissional cidadã. Assim, antes de aprofundarmos nossa discussão relacionada a esta temática, precisamos deixar clara a postura aqui reconhecida quanto a nossa compreensão do termo cidadania.

O conceito “cidadania” remete ao mundo Greco-romano. Segundo Temer, Tondado e Tuzzo (2012), tal conceito vem a possuir uma dupla gênese, na qual no campo de conhecimento que na perspectiva do povo grego vinculava-se a aspectos prioritariamente sociais, ao passo que, pelo ponto de vista da sociedade romana, abarcava uma relação que apontava na direção de aspectos políticos.

É da esfera da República Romana que descende, como herança, a origem do vocábulo. Conforme Funari (2014, p. 49) afirma, a palavra cidadania deriva do latim *ciuis*, que significa *ser livre*. Esse radical *ciuis* deu origem a palavra *ciuita*, cuja tradução remete não apenas à cidade, mas também à cidadania e ao Estado. Levando-se em consideração a concepção romana do vocábulo, a cidade apenas existe mediante a existência dos cidadãos nela abrigados, sendo o conjunto destes determinante para a formação ou origem da coletividade. Consequentemente, observa-se que desde a raiz latina, a palavra invoca, em sua essência, o direito à liberdade (TUZZO, 2014).

Tal concepção era tão presente à época do contexto histórico aqui abordado, que Cícero – pensador do período demarcado como final da República Romana, mais

precisamente por volta do século I a.C. – à ela se referia da seguinte forma: “recebemos de nossos pais a vida, o patrimônio, a liberdade, a cidadania”²³.

Uma vez mais evocamos Tuzzo (2014, p. 8) para salientar que:

O conceito mais formal de cidadania aceito no passado era sinônimo de membro respeitável com poderes e prerrogativas especiais em uma comunidade, com direito à participação política, à influência, à vez e voz. Assim, os patrícios (descendentes dos fundadores de Roma) eram os únicos cidadãos de pleno direito (proprietários, monopólio na ocupação dos cargos públicos e religiosos).

Há outros autores que defendem uma versão mais “lapidada” acerca do vocábulo cidadania e mais próximo daquilo que poderia ser entendido como um “conceito”. Sua gênese aloca-se inicialmente no período da Revolução Inglesa (séc. XVII), perpassando a Revolução Americana (séc. XVIII) e Francesa (séc. XVIII), consolidando-se, por fim, na Revolução Industrial (sec. XVIII e XIX) possivelmente por ter sido este último período o que trouxe uma nova classe social e o proletariado à cena histórica (ODALIA, 2015, p.168). Diz o autor que, sendo este proletariado um herdeiro da burguesia, não apenas dela teria herdado a proeminente força revolucionária, mas também buscou ampliar, nos séculos XIX e XX, os direitos civis que ajudou a burguesia a conquistar, por meio da revolução francesa.

Já na contemporaneidade, reconhecemos que quando nos referimos à cidadania, estamos falando sobre “una categoria dinámica, flexível, como proceso de descubrimiento y ampliación de nuevos derechos” (DONINI, 2011, p. 120). Julgamos igualmente pertinente apresentar a visão de Pablo Gentili (2000) que distingue a cidadania enquanto uma condição legal e como uma atividade desejável. No primeiro viés, de caráter formalista, o sujeito se constrói cidadão à medida em que lhe concedem direitos distintivos.

Compreendida como uma prática desejável, a cidadania se apresenta como um espaço de valores, ações e instituições comuns que integram os indivíduos, a eles concedendo a possibilidade de um mútuo reconhecimento enquanto membros de uma comunidade. Novamente, tomando por empréstimo o pensamento de Donini (2011, p. 121), tal perspectiva é a que apresenta um desafio mais amplo à intervenção política, social e pedagógica e transforma as práticas discursivas tradicionais em questões de ética e cidadania. Inserido em um determinado contexto o termo recebe influências das especificidades pertencentes ao lugar no qual é abordado. Como nos diz Pinsky (2014, p. 9),

²³ *A parentibus nobis vita, patrimonium, libertas, civitas tradita est*; In: M. TVLLI CICERONIS POST REDITVM IN SENATV ORATIO

É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-Nacionais contemporâneos.

Do excerto apresentado infere-se que não podemos ignorar as questões ou particularidades locais quando tratamos da existência (e do grau) de cidadania. Concordamos com as palavras do autor quando, na sequência do texto diz que sonhar com uma dita cidadania “plena” em uma sociedade pobre, na qual o acesso aos bens e serviços é restrito, seria algo utópico (2014, p. 10). Torna-se imprescindível declarar que os avanços da cidadania, se é que estes têm a ver com a riqueza econômica de um país e a própria divisão de seus bens dependem não somente destes, mas também das lutas, das reivindicações e das ações práticas dos indivíduos.

Possuir uma leitura e uma compreensão acerca das particularidades dos contextos locais é, de fato, imprescindível quando tratamos do tema cidadania. Para tanto, precisamos entender o cidadão como um sujeito incluso numa sociedade que não se restringe ou se limita às suas peculiaridades locais. Neste aspecto, corroboramos com a leitura de Garcia Pérez (2009, p. 06) relacionada ao debate aqui proposto:

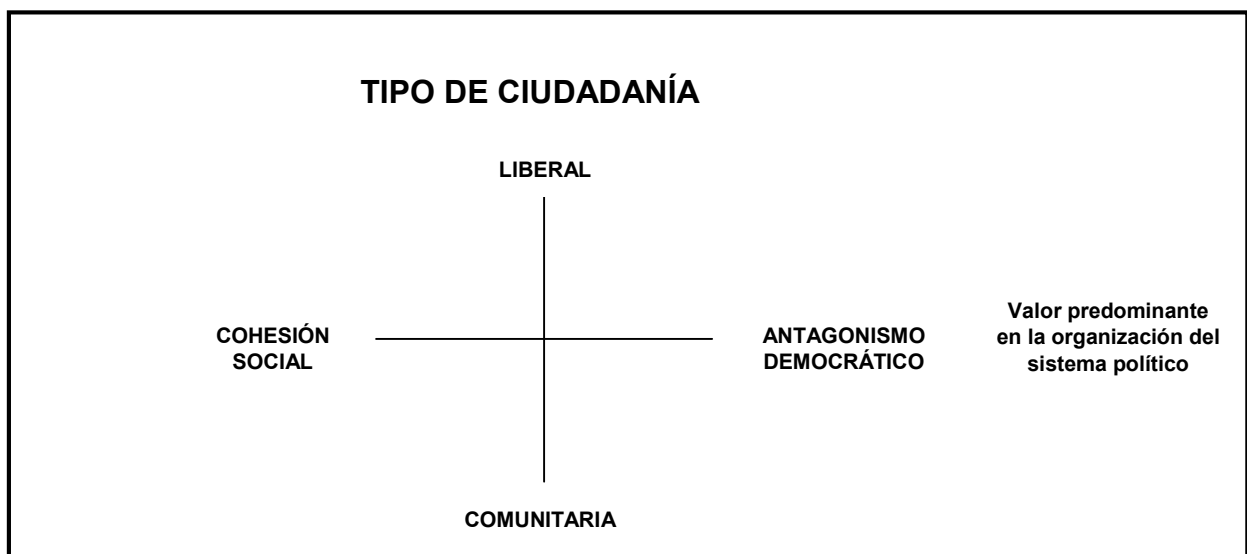
Hablamos, por tanto, de una “ciudadanía planetaria”, frente a la idea de “ciudadanía patriótica”, profundamente arraigada en la sociedad y fomentada desde la escuela tradicional; y ello por las razones expuestas, ya que las realidades de nuestro mundo exigen, más que nunca, de los ciudadanos respuestas a escala planetaria, que superen las estrechas fronteras de cada país o territorio.

Ter estas diferenciações e possibilidades de interpretações de um mesmo vocábulo-conceito, tão propalado pelo senso comum, e de certa forma, reconfigurado e recontextualizado conforme a escala de análise e as particularidades de cada local se faz importante, especialmente em um contexto no qual nossos discursos reverberam a necessidade de, por meio de nossa ação docente, potencializar a construção da cidadania.

Jimenez (2012) apregoa que se cabe a nós formar cidadãos, a compreensão desta posição teórica deve ser, ao menos, feita de maneira consciente. Caso contrário, corremos o risco de perder uma oportunidade para construir uma aprendizagem reflexiva baseada nas diversas conjunturas sociais e históricas que constantemente são tensionadas nos jogos de poder circunscritos na sociedade.

Ao ocupar a posição de “cidadão”, o sujeito está assumindo, ao mesmo tempo, uma face identitária, dentre tantas que são apropriadas na pós-modernidade. Neste processo, o ensino escolar, e essencialmente a Geografia, possui um papel fundamental. Afinal, como postula Milton Santos (1987, p. 21), “a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura”. Vejamos a seguir um esquema (esquema 01) proposto por Jimenez (2012), para auxiliar na compreensão sobre os possíveis eixos de interligação presentes na construção de uma formação cidadã em um espaço pedagógico.

Esquema 01: Tópicos y campos que orientan la formación ciudadana en el espacio pedagógico



Elaboração: Maria Jimenez / Fonte: JIMENEZ (2012)

O esquema apresentado vem a demonstrar a ampla diversificação de orientações que podem caracterizar a compreensão acerca do que é uma formação cidadã. Como percebe-se no esquema, são determinadas escolhas éticas e políticas inseridas em contextos institucionais e curriculares que, segundo Jimenez (2012), darão forma específica ao ensino de uma matéria.

Apesar de os referenciais existentes em relação à construção do espaço político na sociedade serem amplos, esta demonstração nos concede alguns subsídios para uma visualização, na condição de professores, “sobre las implicancias de una planificación de la enseñanza que juega entre las perspectivas personales del docente y las demandas sociales a las que debe responder simultaneamente” (JIMENEZ, 2012, p. 143). Na perspectiva da autora, demarcar uma posição é, sobretudo, uma questão ética e esta não deve ser compreendida como uma atitude de neutralidade, mas a consciência sobre as consequências da ação pedagógica empreendida no processo.

Reforçando a necessidade de (re)afirmação do conceito de cidadania dentro do espaço pedagógico e na constituição do sujeito, trazemos à baila novamente as palavras de Tuzzo (2014, p. 8):

O termo cidadania é histórico-social e depende do ambiente e das condições sociais em que uma pessoa está inserida, por isso a necessidade de também pensarmos a questão da sociabilidade que naturalmente torna um ser humano capaz de conviver em sociedade por meio da socialização, ou seja, a integração dos indivíduos em um grupo marcado por hábitos, costumes e regras específicas. Por conseguinte, um processo de conquistas e sempre em construção!

É neste contexto que se manifesta a necessidade de um ensino de Geografia que possa proporcionar subsídios para que, além das premissas básicas e esperadas que este conceda ao educando, ocupe um papel de potencialização e consolidação na formação de verdadeiros cidadãos. E o que viria a ser, de fato, um cidadão? Aquele sujeito que, espera-se, estaremos auxiliando a formar? Corroboramos uma vez mais com Santos (1996, p. 133), que assim define:

Ser cidadão, perdoem-me os que cultuam o direito, é ser como o estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o Estado. O cidadão seria tão forte quanto o estado. O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos.

O ensino da Geografia tem um papel fundamental no que tange ao papel ou ao exercício da cidadania e suas possíveis mutilações. A isto relacionado, Santos (1996, p. 135) oferece maiores detalhes:

Poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação.

Concordamos com Callai (2015) quando a pesquisadora ressalta que o enunciado de cidadania é proposição a ser pautada na escola e na sociedade. Contudo, aceitando e reconhecendo a desigualdade recém mencionada, nota-se que esta nem sempre efetiva-se na plenitude dentro e fora dos espaços escolares, tornando a questão “de que maneira podemos

auxiliar a escola na produção de ações que possibilitem contribuir com uma educação para a formação cidadã?” uma espécie de “mantra” que deve estar sempre presente no horizonte dos formadores e dos futuros professores.

E qual é o lugar da Geografia na escola? Na tentativa de responder a este quesito seria oportuno recorrer à voz de Cavalcanti (2014, p. 227) quanto nos lembra que a Geografia não se configura como uma disciplina considerada prioritária para a formação dos estudantes, mesmo considerando a relevância tanto dos fatos quanto dos fenômenos geográficos/espaciais na contemporaneidade. Indica, ao mesmo tempo, que devemos avançar neste questionamento e dar continuidade ao argumento: “Qual o lugar da geografia do aluno na escola e durante as aulas de Geografia”?

Ao tentar localizar possíveis respostas a esta indagação, já estamos, de certa maneira, valorizando o papel do Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura em Geografia. Estes momentos reforçarão os convites e as oportunidades de refletir sobre suas práticas – atuais e futuras - além de ser um momento peculiar para o exercício do (re)pensar práticas educativas pelo viés do papel desempenhado pelo cidadão em seu particular contexto.

3.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL: CAMINHOS PARA SEU DELINEAMENTO

Já argumentamos previamente neste trabalho que, apesar do reconhecimento da fluidez das posições e demarcações identitárias pós-modernas, ainda existem condições de pensarmos na existência de um perfil desejado, uma identidade professoral - mesmo que ela nem sempre acabe por se confirmar.

Os paradigmas pós-modernos tornam a busca por uma identidade vinculada a elementos profissionais uma tarefa árdua. Todavia, não vamos deixar de tecer algumas considerações a este respeito. Com relação a este argumento Bauman (2005, p. 51) acrescenta:

Houve um tempo em que a identidade humana de uma pessoa era determinada fundamentalmente pelo papel produtivo desempenhado na divisão social do trabalho, quando o Estado garantia (se não na prática, ao menos nas intenções e promessas), a solidez e a durabilidade desse papel.

Nos dias atuais, observa-se que esta espécie de repensar os elementos-chave de composição da identidade do sujeito ainda se encontra enraizada na estrutura do mundo do trabalho. Para além disso, também influencia na construção/manutenção de determinada espécie de capital social. Estar no exercício de uma atividade remunerada – especialmente em

sua área de formação - e regido pela égide legal proveniente de seus vínculos empregatícios, faz do trabalhador (de qualquer área, inclusive da docência) um agente a ser percebido – pelo menos perante sua família, amigos e pares – como indivíduo socialmente produtor e que além de estar inserido na coletividade, reflete sobre ela.

Partimos do pressuposto que mais do que uma categoria profissional, a docência compreende um papel social – e aqui não estamos corroborando com uma ideia de messianismo ou de voluntariado de nenhuma maneira. Durante o exercício do seu trabalho, o papel desempenhado pelo professor parece transcender à tarefa exclusiva de sanar dúvidas ou mesmo problemas relacionados apenas à disciplina. Quando exercido na sua plenitude, mesmo que tal afirmativa pareça ressoar como uma perspectiva idealizada, a prática da docência torna-se um labor que impacta afirmativamente na sociedade, especialmente no empoderamento dos sujeitos porquanto reflitam sobre o papel social que nela deveriam desempenhar.

Ao abordarmos a categoria “Identidade Profissional” – mediados pelas lentes acuradas que pairam por sobre uma provável identidade docente – ressaltamos que como qualquer outra posição identitária na pós-modernidade, esta categoria não se constrói linearmente, ao contrário, parece manter-se em permanente (re)construção e (re)configuração, influenciada pelos mais diversos contextos e as variáveis e por dimensões sociais com as quais se vincula de alguma maneira.

Dubar (2006, p. 85) refere-se às identidades profissionais como “maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego”. A construção de tais identidades se efetivaria a partir de alguns aspectos basilares, sendo eles: uma dupla transação (biográfica e relacional); de identidade para si mesmo (transação interna ao indivíduo); de identidade para o outro (transação externa entre o indivíduo e as instituições). Todas elas articuladas e processadas por mecanismos de pertencimento (qual é o tipo de homem ou mulher que se quer ser/ que se diz ser) e de atribuição (que tipo de homem ou mulher você é/que dizem que você é) ((SILVA, AGUIAR & MONTEIRO, 2014).

Recorrendo a trabalhos que versam sobre esta categoria, encontramos as obras de D’ávila (2009, 2012) que trata dos ciclos de vida da profissão docente nas quais o estudioso defende, dentre outros pontos postos em pauta, a ideia de que a identidade profissional docente não tem seu início na socialização formal, mas atravessa diferentes fases, tais como: a socialização pré-profissional (complexa, informal e que diz respeito à trajetória de cada

indivíduo) e a socialização profissional (trata da formação inicial que inaugura a profissionalização da docência, sendo esta uma fase mais formal).

Tal ideia, compartilhada por Gomes et. al (2013, p. 263), alerta quanto aos principais estudos que versam sobre a identidade profissional docente na contemporaneidade, identificando nestes uma maior

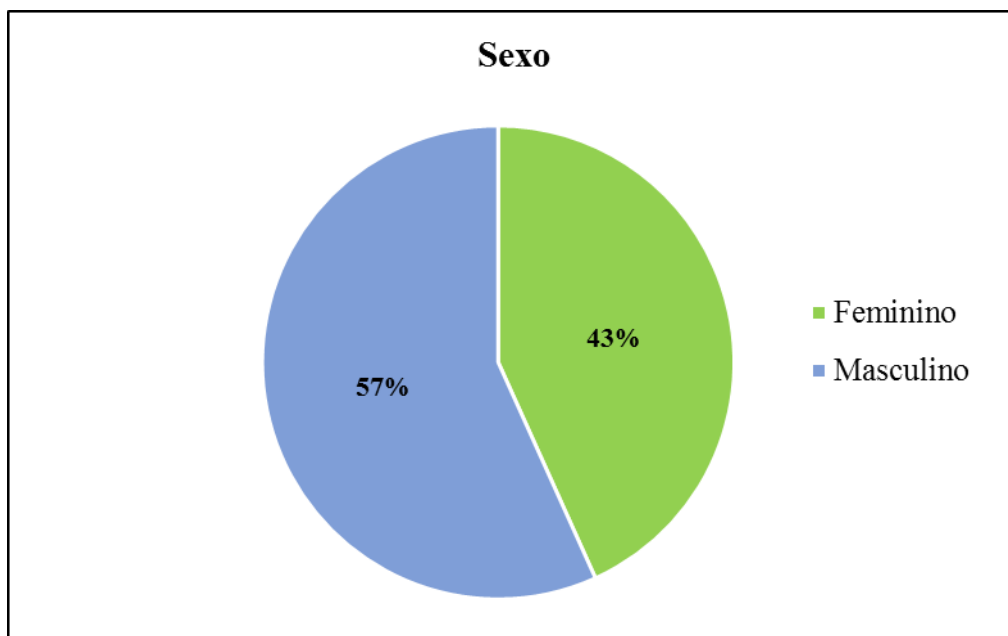
ênfase ao desenvolvimento profissional como sendo o principal meio de (re)construção da Identidade Profissional, realçando que a sua construção é um processo "precocemente" ativado pelas vivências e crenças anteriores à formação inicial de professores, que continuam durante a formação e no decorrer de toda a carreira profissional. Neste entendimento, pode-se concluir que a Identidade Profissional é uma construção contínua resultante do exercício das funções docentes, seja qual for o contexto e o período em que as interações com a comunidade escolar ocorram (com alunos, funcionários, encarregados de educação, professores, diretores).

Há também os estudos das professoras - já mencionadas nesta pesquisa - Silva, Aguiar e Monteiro (2014), que realizam uma interessante - análise na trama que envolve a construção dos tecidos identitários. Para estas autoras,

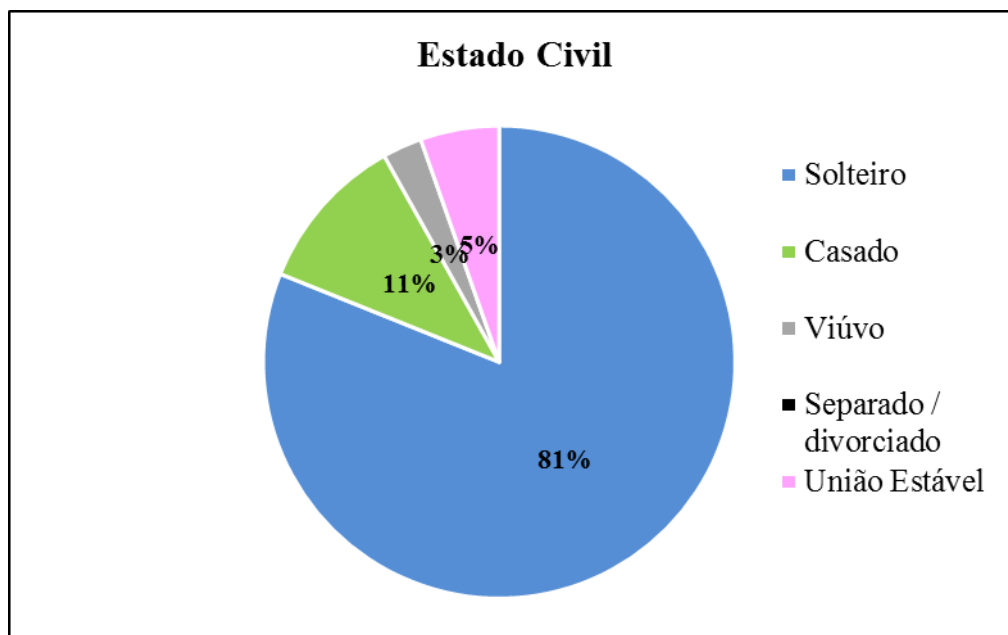
O processo de construção da identidade profissional docente é complexo e se constitui em diferentes espaços e tempos através de variadas trajetórias, sendo individual e coletivo, numa permanente reinvenção de relações pessoais e profissionais compartilhadas culturalmente (SILVA, AGUIAR, MONTEIRO, 2014, p. 753).

Para fundamentar tal afirmação, apresentamos alguns elementos que delineiam os sujeitos desta pesquisa, no intuito de compreender de forma mais acurada os traços característicos de seus perfis identitários iniciais, ponto que poderá subsidiar nossas reflexões acerca de suas perspectivas de uma formação para a cidadania. Os dados aqui apresentados servem de lastro para apresentar algumas informações iniciais sobre quem são os sujeitos abordados por este estudo²⁴. Destaca-se que todos os gráficos apresentados neste capítulo se referem a informações obtidas mediante a aplicação de questionário semiestruturado (instrumento 01) em nossas três instituições-campo (UFRGS, UFPA e UnB) no início do primeiro estágio docente, no ano de 2015.

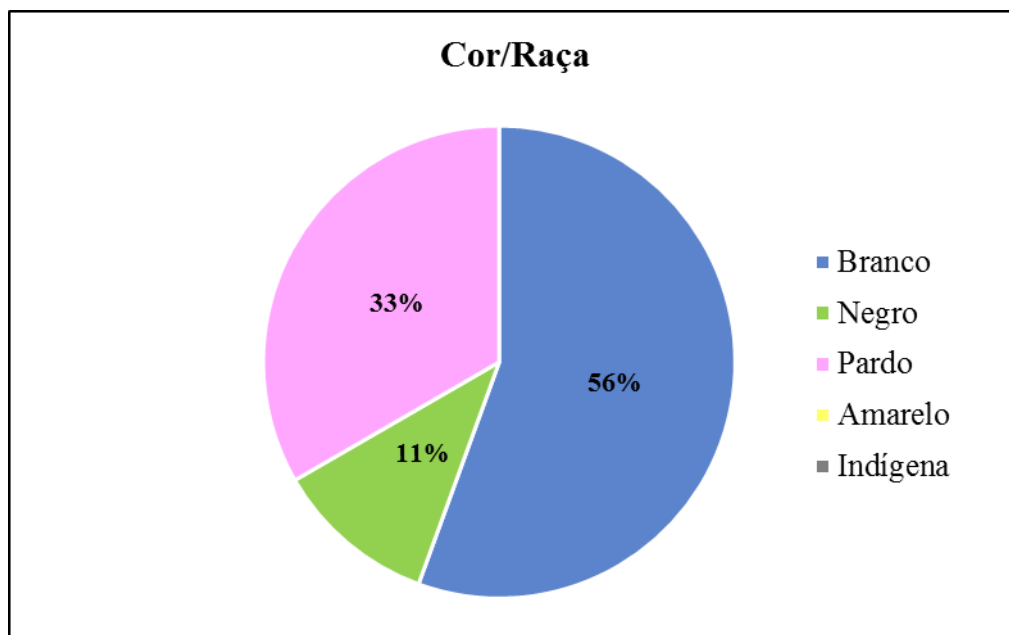
²⁴ Os dados indicados nos gráficos do Capítulo 03 correspondem a soma dos sujeitos participantes das três instituições, exceto quando disposto em contrário no respectivo título e foram elaborados por Vallerius (2017). Não apresentamos aqui os resultados de todas as questões de nosso instrumento, apenas as que julgamos que podem contribuir para o propósito do capítulo.

Gráfico 01 – Sexo dos sujeitos da pesquisa

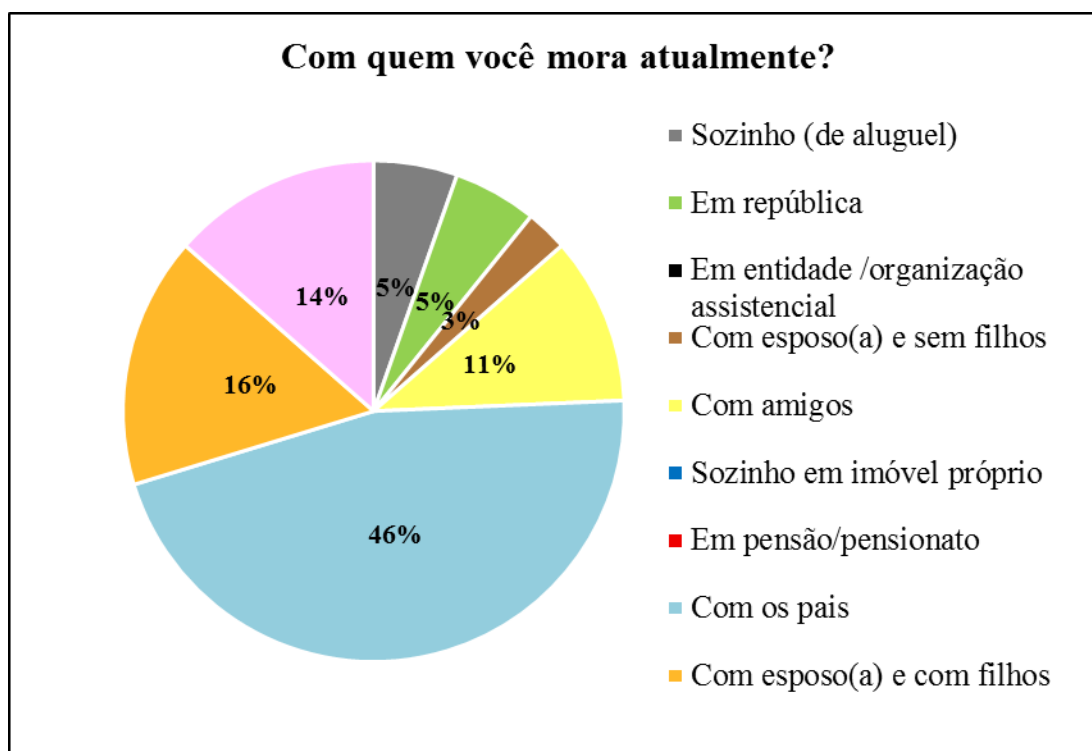
Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Gráfico 02 – Estado Civil dos sujeitos da pesquisa

Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
Elaboração: VALLERIUS, 2017.

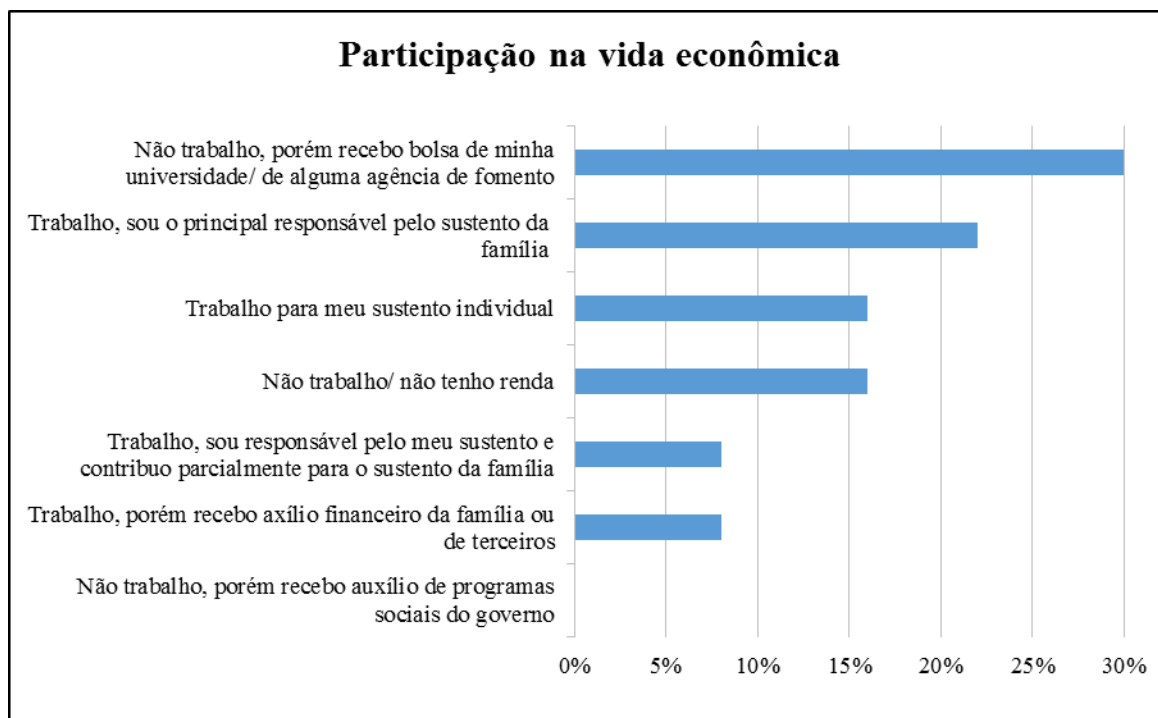
Gráfico 03 – Cor/Raça dos sujeitos participantes de nossa pesquisa

Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
 Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Gráfico 04 – Com quem residem os sujeitos de nossa pesquisa

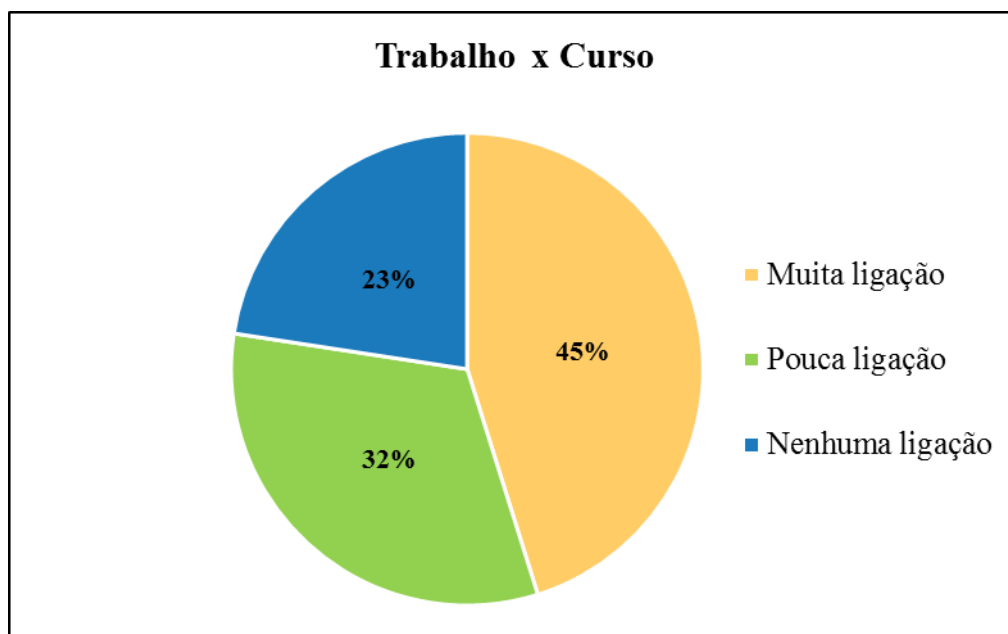
Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
 Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Gráfico 05 – Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?



Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
 Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Gráfico 06 – As atividades desenvolvidas no seu trabalho têm ou tinham ligação com seu curso?



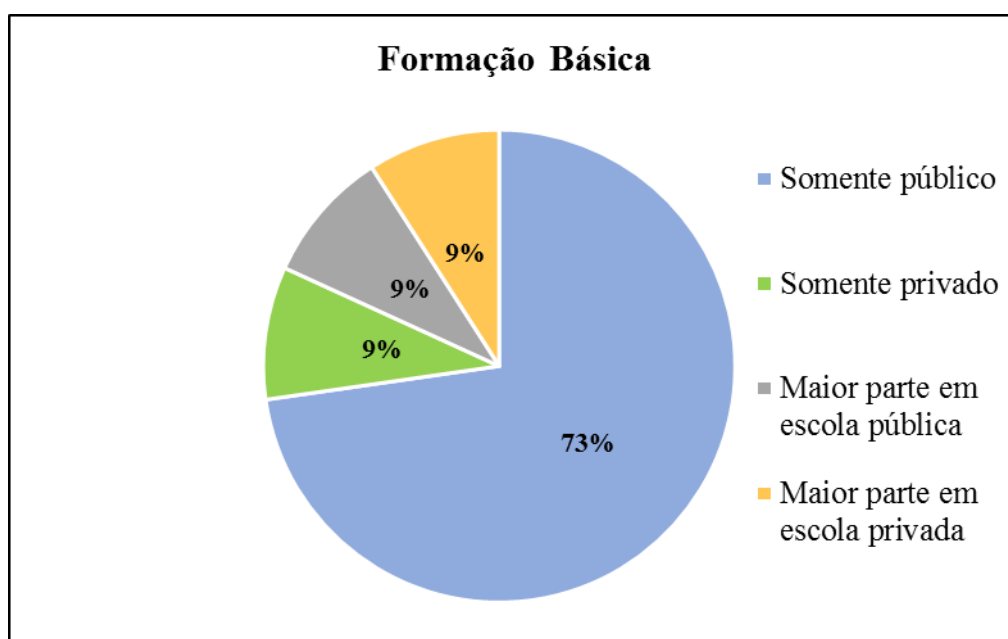
Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
 Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Os gráficos aqui apresentados indicam alguns elementos iniciais para compreendermos questões concernentes à identidade de nossos sujeitos, destacando que tais dados não visam estabelecer um modelo de indivíduo do tipo “sujeito-padrão”, ou mesmo uma respectiva identidade previamente delineada, mas indicar um pressuposto ponto de partida quanto as posições a serem apresentadas na sequencia desta investigação.

Com relação às singularidades presentes em cada uma das instituições apresentadas nos dados acima expostos (que aqui são colocados na soma das instituições), cabe destacar o baixo número de estagiários que se declararam como “negro” na UFRGS, bem como o número considerável de indivíduos que ainda residem com seus pais, especialmente na UnB, fato que ocorre em proporção inversa na UFPA. O relativo equilíbrio na proporção de gênero (57% masculino e 43% feminino), indicado na sistematização geral, também é retratado com pouca variação nas instituições. De modo geral os dados aqui dispostos apresentam pouca variação entre as instituições analisadas.

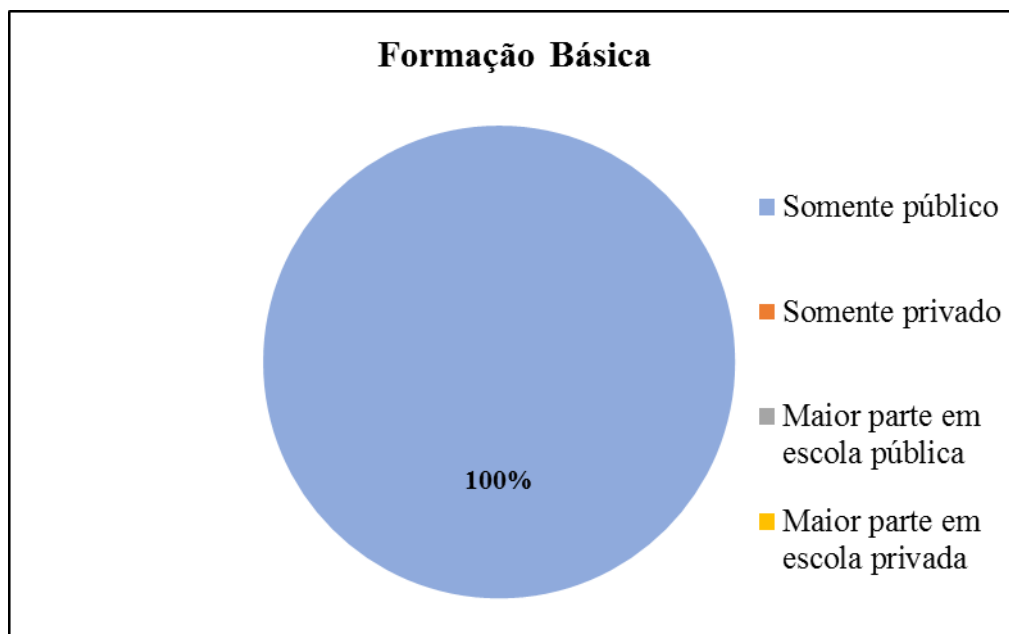
Diferentemente, os dados relacionados aos gráficos 07, 08 e 09 tratam dos espaços de formação escolar dos estagiários, onde a particularidades locais influenciaram bastante no resultado aferido.

Gráfico 07 – Tipo de estabelecimento onde os estagiários cursaram o ensino fundamental e médio.
Instituição: UFRGS



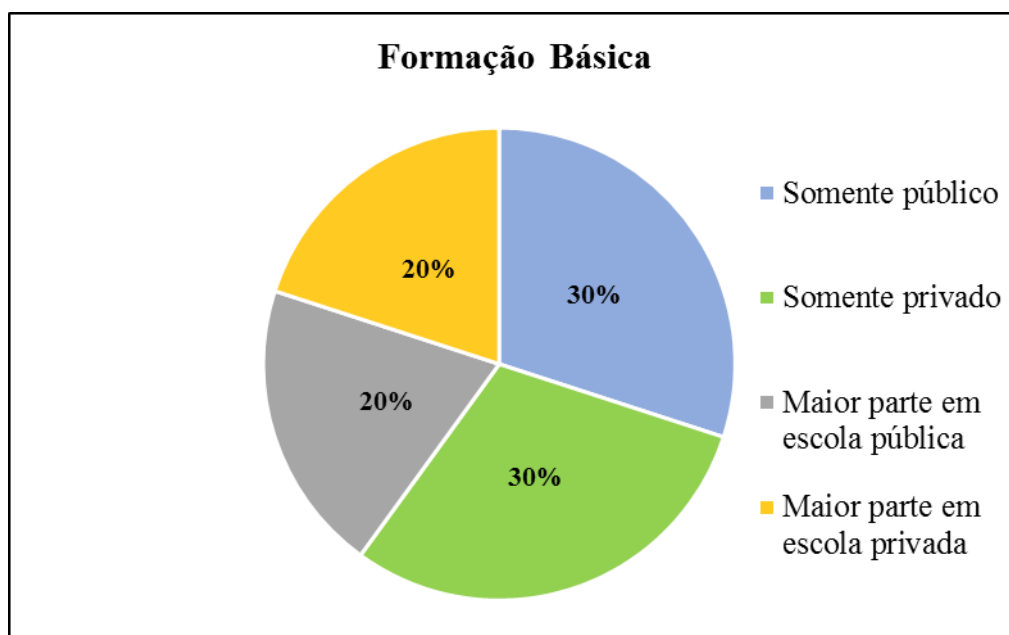
Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Gráfico 08 – Tipo de estabelecimento onde os estagiários cursaram o ensino fundamental e médio.
Instituição: UFPA



Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Gráfico 09 – Tipo de estabelecimento onde os estagiários cursaram o ensino fundamental e médio.
Instituição: UnB



Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Os dados extraídos dos últimos três diagramas refletem um cenário bastante heterogêneo na formação dos futuros professores no que diz respeito à natureza das redes escolares que frequentaram antes da sua formação inicial na universidade. Julgamos relevante compartilhar estas informações, pois já destacamos, em momentos anteriores deste estudo, a crença ou suspeita de que a identidade profissional do futuro professor se delineia também mediante as experiências escolares por ele vivenciadas.

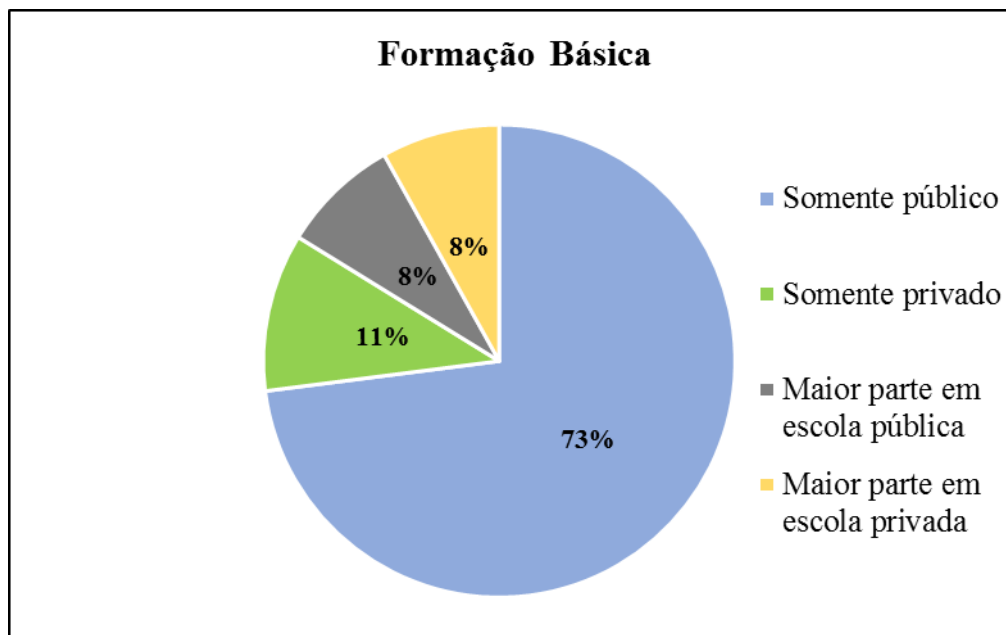
Dentre as universidades-campo abordadas por esta pesquisa, observa-se significativas diferenças na origem dos sujeitos que nelas ingressam. Enquanto na UFPA 100% deles são egressos de escolas públicas – inclusive porquanto ainda alunos destas instituições durante os ensinamentos fundamental e médio – na Universidade de Brasília a realidade é distinta, ou seja, metade dos estagiários estudaram, seja integral ou parcialmente, na rede de escolas privadas.

Numa análise inicial, procuramos compreender os contextos em que tais instituições deste circuito estão inseridas. Por exemplo, Altamira, no interior do norte do Brasil, possui uma rede privada de educação relativamente recente – salvo estabelecimentos específicos, geralmente vinculados a congregações religiosas que atuam na região. Muitos estudantes atendidos pelo Campus Universitário deste município são provenientes de cidades do assim considerado eixo da Transamazônica, trecho no qual a ausência de estabelecimentos escolares pagos é ainda mais latente.

Por sua vez, a UnB situa-se na capital federal, numa região na qual o número de estabelecimentos de educação – tanto públicos quanto privados – é significativamente maior, além do fato de aparentemente, o poder aquisitivo das famílias ser consideravelmente mais elevado frente à cidade de Altamira. Sobre esta particularidade, alguns dos sujeitos da pesquisa também indicaram que o período correspondente à sua frequência em estabelecimentos da rede privada foi viabilizado mediante a concessão de bolsas de estudo por parte das respectivas instituições.

Os dados expostos nesta pesquisa indicam que muitos futuros professores têm uma vivência – ainda que no desempenho de outros papéis – na educação pública básica e outros possivelmente terão o seu primeiro contato com a escola pública durante o período do estágio supervisionado. O gráfico 10, apresentado na sequência, ilustra o quadro resultante da análise destas afirmações ambientadas em nossas instituições-campo.

Gráfico 10 - Tipo de estabelecimento onde os estagiários cursaram o ensino fundamental e médio. Soma das instituições.



Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
Elaboração: VALLERIUS, 2017.

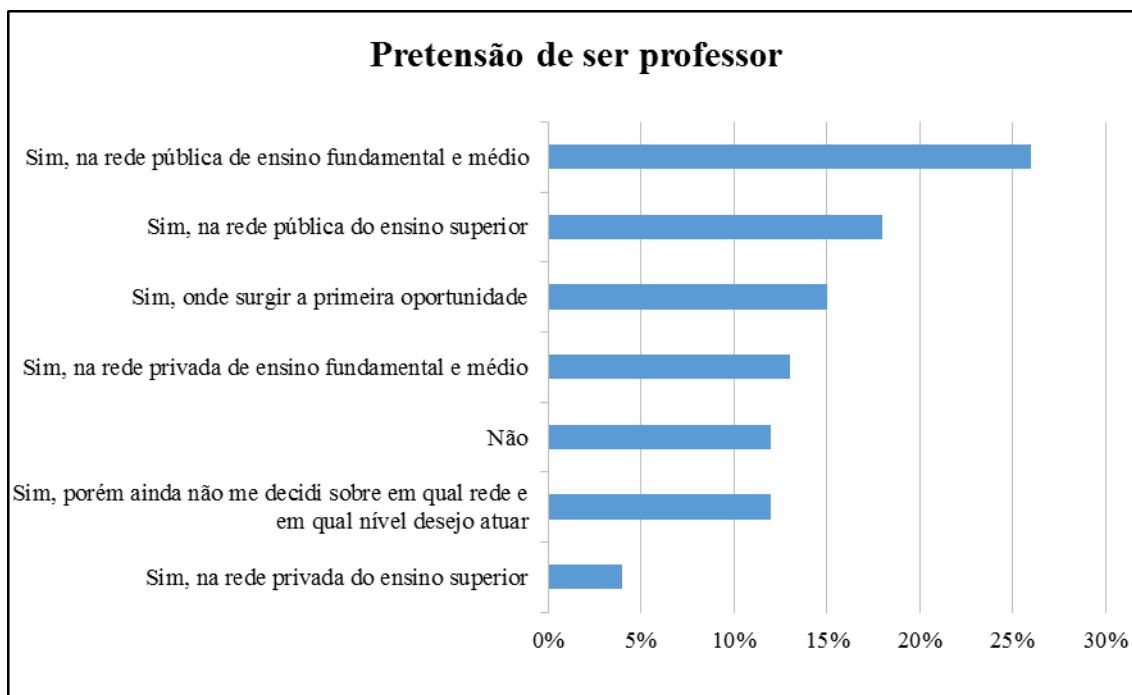
Tal quadro corrobora com os dados de outras pesquisas já realizadas previamente sobre os sujeitos que buscam uma formação no âmbito das licenciaturas. Dentre algumas, merece destaque a pesquisa que atende pelo nome de “Atratividade da Carreira Docente no Brasil²⁵”, promovida pela Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita realizada em 2010. Nesta, após serem ouvidos mais de 1500 estudantes de cursos de formação de professores, os resultados apontaram que 87% dos estudantes dos cursos de pedagogia e licenciaturas são egressos da rede pública de ensino.

Isto denota um possível conhecimento mais sólido dos espaços escolares da rede pública por parte dos licenciandos. Ao mesmo tempo, o processo de constituição de uma identidade profissional docente seguramente exibirá traços e marcas do período no qual os estudantes integraram os ensinos fundamental e médio nestas instituições patrocinadas pelo poder público. Entendemos que estas trajetórias poderão ditar inferências na consciência de pertencimento profissional do sujeito, no que diz respeito ao papel social de sua função, bem como no exercício dimensões políticas e coletivas da ação docente e um possível desejo mais premente de atuar em espaços pertencentes à esfera pública.

²⁵ Pesquisa completa disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/444/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura>. Acesso em 13 de abril de 2017.

O gráfico 11 nos aponta a predileção dos estudantes sobre o seu espaço de atuação profissional futura no momento inicial do primeiro estágio de regência:

Gráfico 11 – Pretensão dos estagiários em atuarem como professores



Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)

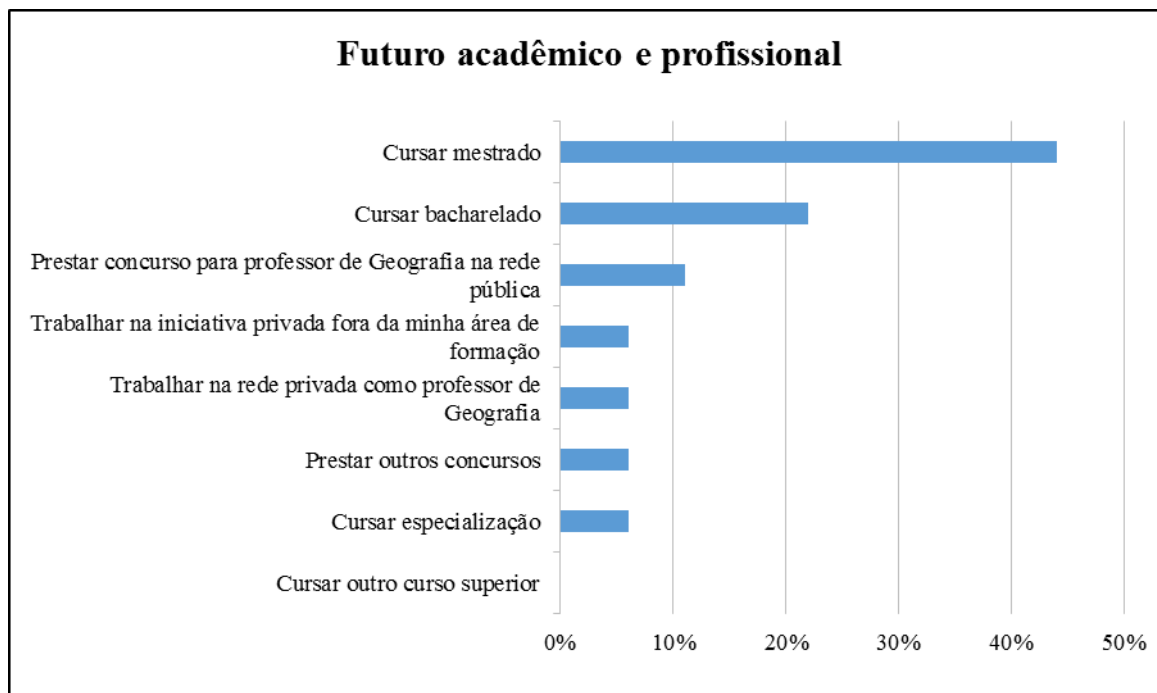
Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Se for efetuada uma soma dos estagiários que apontaram o desejo primaz por atuar em uma escola ou em uma universidade pública, temos quase a metade dos sujeitos contabilizados, sendo que parte relevante dos que responderam ao nosso questionário não tem preferência estabelecida ou não sabe onde deseja atuar futuramente. Por sua vez, percebe-se que há um baixo número de respostas favoráveis ao exercício docente em instituições do ensino privado.

Nota-se, por vezes, que questões de ordem ideológicas e filosóficas influenciam neste resultado. Se a grande maioria dos sujeitos abordados é egressa da rede pública escolar e a totalidade destes encontra-se frequentando uma universidade também de ordem pública, talvez seja compreensível tais predileções, por um processo de identificação com tais espaços.

Ainda que o desejo de atuar na docência seja perceptível, ao serem questionados sobre os seus anseios, num futuro imediatamente após a graduação, os estagiários contribuíram para a montagem de um cenário bastante heterogêneo e singular entre as instituições abarcadas por nossa pesquisa. Os dados são apresentados mediante uma sequência gráfica exposta a seguir.

Gráfico 12 – Projeção do futuro profissional após a conclusão do curso de graduação em Geografia.
Instituição: UFRGS



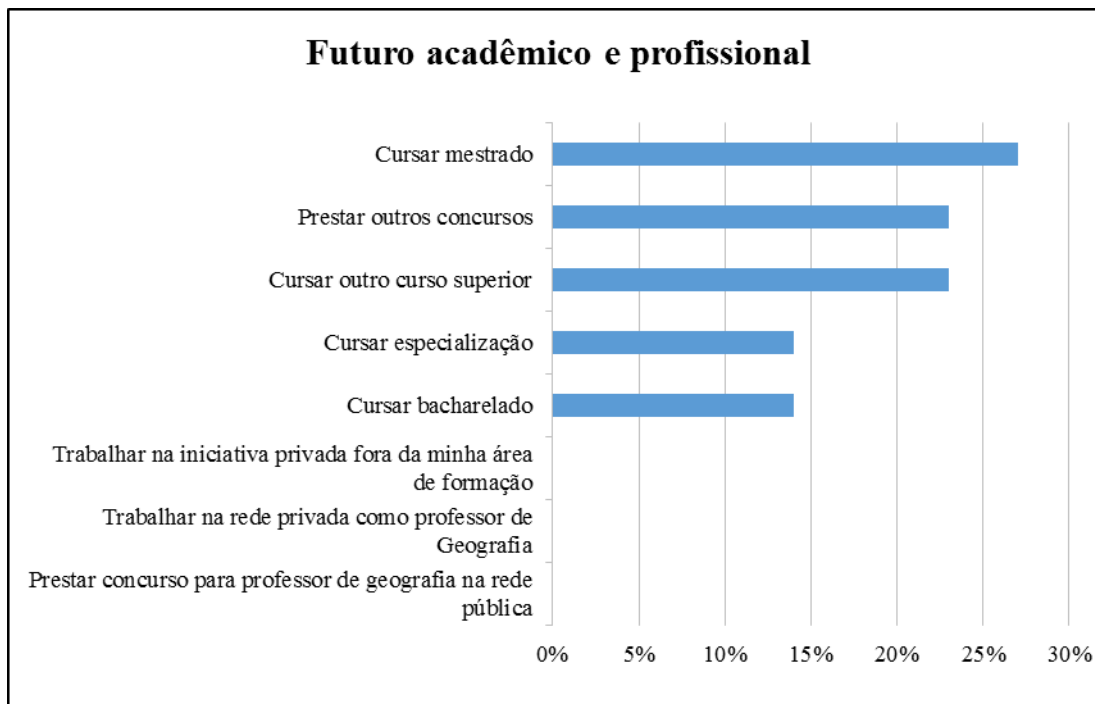
Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Frente a estes dados aparentemente díspares, nossa experiência empírica aponta que, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a tradição do seu programa de pós-graduação em Geografia acaba por exercer uma espécie de um incentivo aos egressos de seu curso de graduação para que sigam sua trajetória formativa. Talvez este fato explique a predileção pelo mestrado nesta instituição.

No que compete a Universidade Federal do Pará (UFPA), causa surpresa que ao analisarmos isoladamente o seu gráfico (Gráfico 13) no que tange aos anseios dos profissionais em atuar na docência, os números são expressivos quando observados os índices relacionados ao interesse pelo mestrado. Contudo, em um futuro imediato após a graduação, não há registro de respostas aos itens que fazem alusão aos interesses dos entrevistados por concursos públicos com vistas a atuação na área da docência ou mesmo o anseio por buscar posições no mercado de trabalho no âmbito da rede privada. A UnB, ao contrário, registra um índice significativo de estagiários que planejam atuar na rede pública de ensino.

Gráfico 13 – Projeção do futuro profissional após a conclusão do curso de graduação em Geografia.

Instituição: UFPA

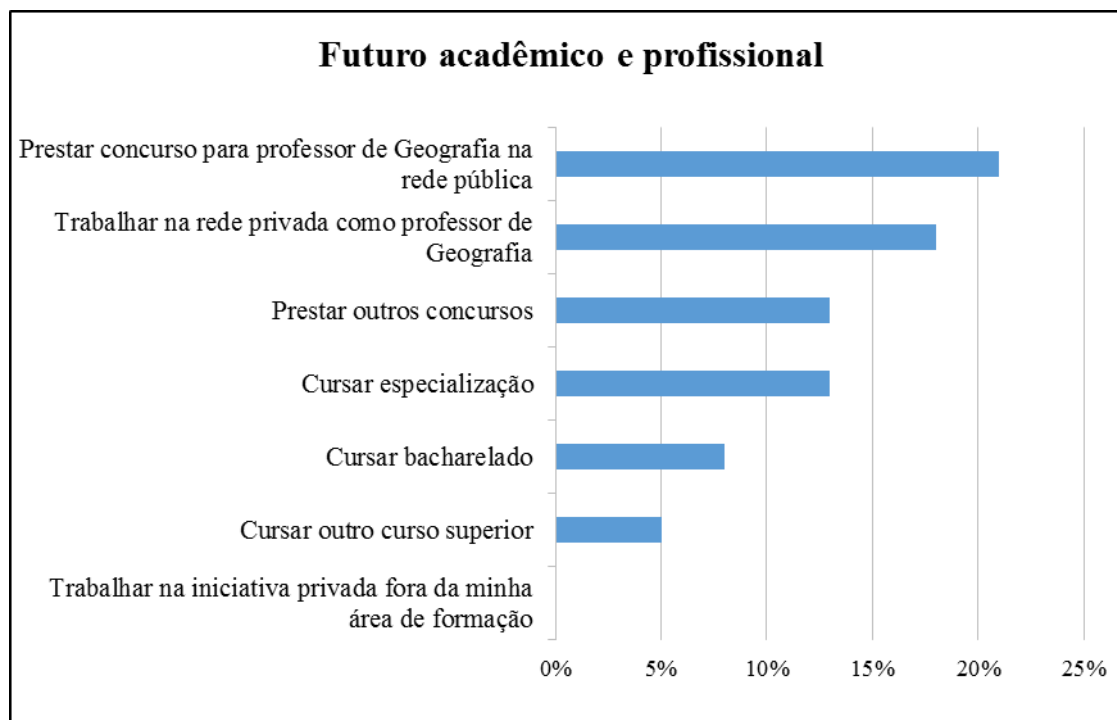


Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)

Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Gráfico 14 – Projeção do futuro profissional após a conclusão do curso de graduação em Geografia.

Instituição: UnB



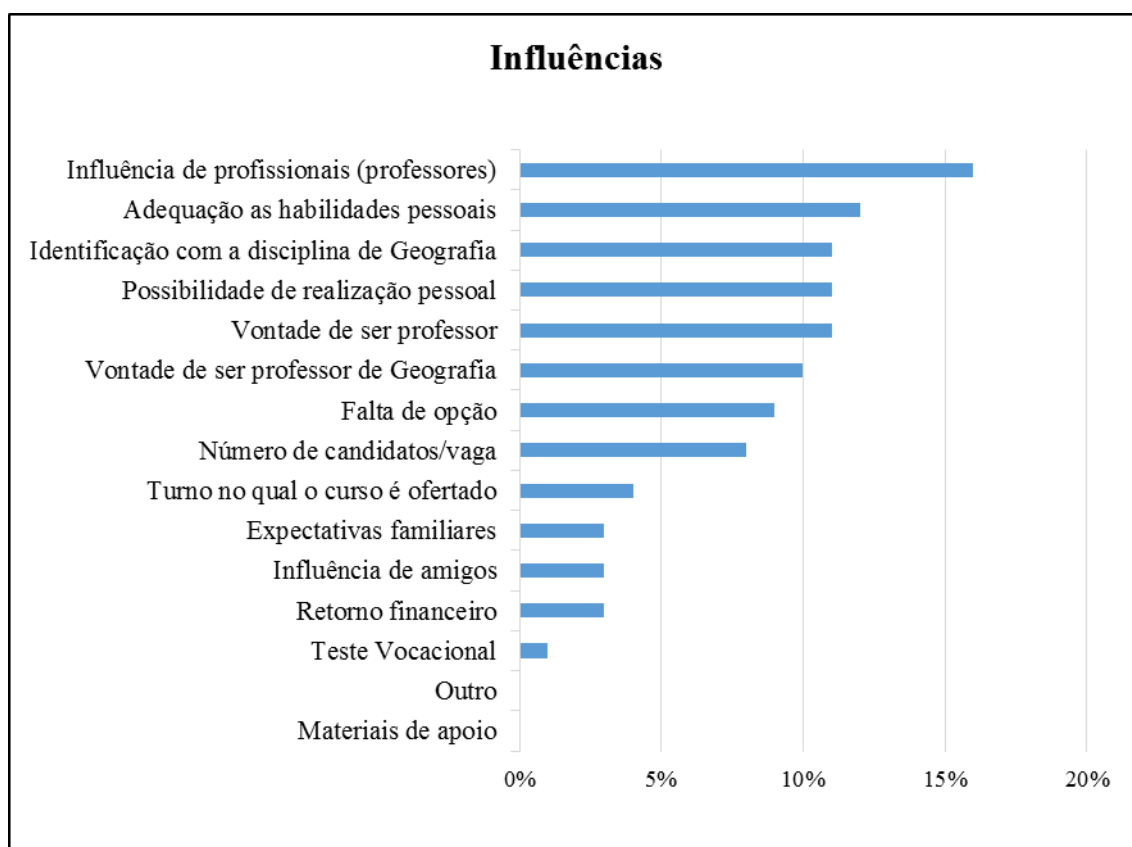
Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)

Elaboração: VALLERIUS, 2017.

É razoável considerar que também há uma expectativa de um retorno financeiro nas escolhas apresentadas. Uma bolsa mensal de mestrado tende a ser mais elevada que o salário de um professor em início de carreira na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo, os salários pagos aos professores do Distrito Federal encontram-se dentre os mais elevados da categoria no Brasil. Salientamos que os aspectos de remuneração e, essencialmente, de valorização profissional são elementos que permeiam uma identidade profissional.

A escolha de um curso de licenciatura e o possível vislumbrar de uma carreira docente, perfilam como momentos em que uma identidade profissional inicia afloramento dado que a própria opção por esta carreira, poderia indicar uma predisposição, no sentido de demonstrar um processo de identificação com o curso escolhido.

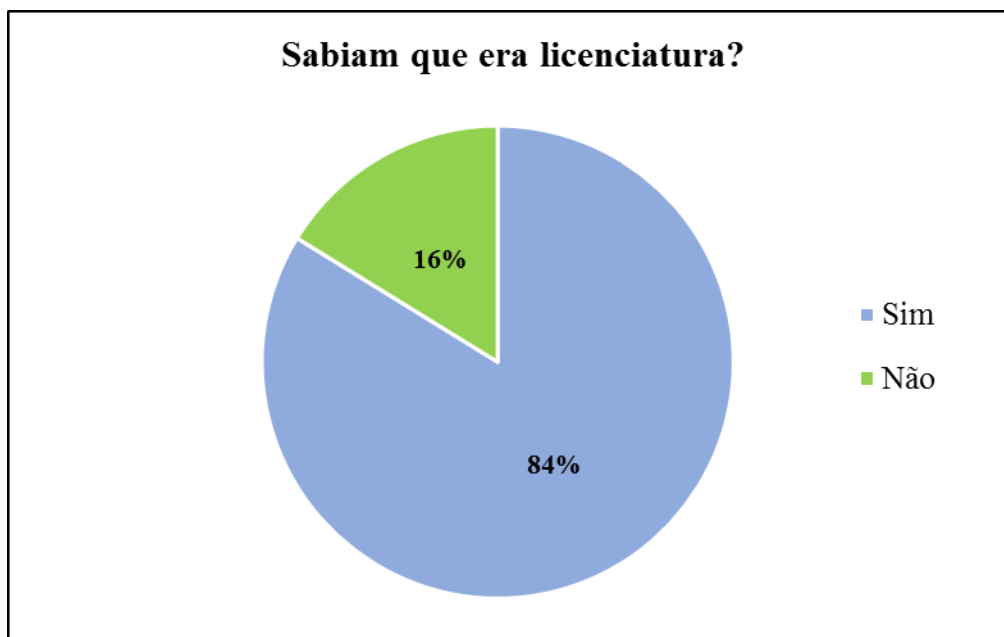
Gráfico 15 – Fatores de influência na opção pelo curso de geografia



Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)

Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Gráfico 16 – Clareza sobre o fato do curso escolhido ser uma licenciatura



Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
 Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Diante dos dados expostos, em especial nos gráficos de número 15 e 16 consecutivamente, pode-se considerar que o próprio testemunho dos professores quanto a sua vida na docência, serve de exemplo a futuros interessados por esta vertente de trabalho e, por consequência, desperta o interesse pelo curso de licenciatura. A fala de Pedro²⁶ (UnB) ilustra bem esse jogo que versa sobre influências, escolhas e oportunidades. Ele diz:

Eu tinha uma professora de geografia. Uma excelente professora, pra além da sala de aula. Ótima amiga! Em algumas conversas ela foi me mostrando o que era geografia, e o que era a função de ser professor, que as vezes a gente tem uma visão muito simplória e ela me mostrou o lado bom e ruim, os prós e contras e principalmente o que se trabalhava na geografia e aquilo foi abrindo a minha mente, como a divisão do Mar Vermelho... abriu mesmo, depois de muitas conversas com ela e com professores de sociologia, filosofia, uma de português que era muito bacana também como professora, muito próxima aos alunos, aqueles professores que são mais próximos dos alunos me chamaram mais atenção. Ai fui atrás deles pra conversar com eles, e essa de geografia que deu aula pra mim lá em Taguatingua, ela me mostrou o que mais me encantou na licenciatura, o lado mais humano mesmo, e o contato com o aluno me abriu a visão diferente do que eu tinha, **e foi ai que eu decidi, “eu quero a licenciatura, quero a sala de aula, quero geografia”, queria ser professor**²⁷ [...]meu modelo hoje eu falo, tava até comentando com meus colegas do estágio, encontrei um professor numa região mais periférica, por sorte e tudo que tinha nela eu vi encarnado nele,

²⁶ Os nomes de todos os sujeitos mencionados no decorrer da pesquisa são fictícios.

²⁷ Determinadas passagens foram por nós grifadas, com o intuito de ressaltar algumas falas que julgamos centrais nas ideias expostas pelos sujeitos.

então eu tive como exemplo do que eu quero ser no meu futuro, ela que me instigou a ser o que eu faço hoje, e ele que eu posso ver como é em sala de aula mesmo, que eu posso observar o que é ser professor, **e eu tenho eles como parâmetros do que eu quero ser quando estiver lá frente**, na sala de aula (PEDRO, UnB, 2015).

Noutras entrevistas registradas nesta pesquisa (instrumento 02), são frequentes os depoimentos similares ao do estagiário Pedro, na descrição das singularidades dos lugares de formação, mas com repetidas indicações de professores que serviram como modelos inspiradores, conducentes ao caminho da docência. O processo de identificação daqueles que poderiam vir a ser seus futuros pares nas escolhas profissionais também está na gênese de um delineamento identitário. O movimento reverso é igualmente possível, ou seja, a ausência de identificação com determinados modelos comparativos, dentre os quais “eu não desejo adotar - em especial na minha prática profissional, mas também no meu cotidiano, na minha vida familiar, etc”. Anderson (UFRGS) depõe sobre esta questão da seguinte forma:

Bom, é como a gente viu na aula [...], **eu tive vários modelos de não fazer e meu ensino médio foi recheado de modelos dessa magnitude** assim. Camaradas que chegavam lá ou tinham a postura altiva demais cativavam todo mundo, mas mantinham aquela distância de um quilômetro dos alunos (ANDERSON, UFRGS, 2015).

Deve-se questionar como se dará o processo de delineamento de uma identidade profissional de um indivíduo que adentrou em um curso de licenciatura com o desconhecimento do plexo de possibilidades que tal opção lhe possa oferecer. Qual a parcela de influência da formação inicial nas facetas identitárias de um estagiário que optou por uma formação acadêmica sem a clareza das prováveis consequências decorrente da sua escolha? O dado levantado indica que tal fenômeno não é pontual, uma vez que 16% dos entrevistados não tinham este esclarecimento.

Uma explicação possível que poderia justificar este percentual pode residir no fato de que, de nossas três universidades-campo, duas ofertam tanto o curso de licenciatura quanto o de bacharelado, ao passo que uma delas (UFPA) disponibiliza apenas a formação para a docência – e é justamente nesta instituição que tivemos os níveis mais altos de ciência sobre a ênfase do curso (87% dos estagiários sabiam tratar-se de uma licenciatura). Dentre os estagiários abordados, que demonstraram desconhecimento quanto ao seu curso ser da categoria de licenciatura há ainda aqueles que indicaram uma resposta afirmativa visto terem escolhido a licenciatura como uma segunda opção de curso. Em seu testemunho, Elis (UnB) confirma este argumento:

Eu não escolhi a licenciatura, porque eu entrei no bacharelado e a minha segunda habilitação é a licenciatura. Eu sempre tive a ideia de fazer as duas coisas, tanto o bacharelado, quanto a licenciatura, mas a licenciatura se apresentou pra (sic) mim como mais uma opção, mas eu sempre tive vontade de ao menos ter alguma experiência em sala de aula, futuramente, porque eu sempre quis seguir a carreira acadêmica e eu vejo que sala de aula é maior parte dessa área aqui dentro. **Eu vejo o que é a sala de aula na educação básica, eu quero ter essa experiência e depois eu quero seguir pra educação de nível superior.** E geografia foi porque, eu sempre gostei de geografia na época da escola e eu sempre viajei com os meus pais, meu pai era geólogo, sei lá acho que tem um pouco a ver também. Sempre fui muito curiosa e meu pai sempre respondia minhas perguntas e é isso, minha mãe é da educação e meu pai é geólogo, acho que juntei um pouco das duas coisas e saiu geografia (ELIS, UnB, 2015).

Podemos indicar que, em um cenário de formação inicial em um curso de licenciatura os desafios para a compreensão de elementos que pautem a sua identidade profissional são talvez ainda maiores, já que o delinear de uma consciência profissional, em tese, aparenta se solidificar mais tardiamente e a influência dos espaços de prática ganham ainda mais relevância.

A questão da identidade profissional parece aflorar no momento em que o sujeito percebe-se como professor, e passa a enxergar-se membro ativo e integrante de uma categoria profissional com deveres e direitos salvaguardados pela lei. Pode-se supor que, ainda que acreditemos na fluidez das posições identitárias pós-modernas os sujeitos não abandonam, no processo de sua formação profissional, uma percepção que os insere num contexto social mais amplo, desempenhando papéis tal qual componentes de um grupo, agentes da coletividade.

Levando-se em consideração os dados colhidos nesta pesquisa sobre um perfil inicial dos sujeitos oriundos de lugares diversos, caberia lembrar a cobrança robusta irradiada, tanto de origem familiar quanto aquela que emana da dimensão social circundante, pelo pressuposto sucesso na carreira. Neste estudo, estão presentes ainda alguns indicativos que denunciam a falta de apoio e de reconhecimento das mais diversas dimensões da sociedade quando da escolha do indivíduo por um curso de licenciatura. Para Marisa (UnB), isso se deve, dentre outros fatores,

Talvez pela mídia também que colabora muito e também a vivência em sala de aula, em alguns lugares é muito difícil, assim, a gente vê ai notícias de professores que são agredidos em sala de aula, tanto verbalmente quanto fisicamente e a gente também vê notícias dos professores em greve, dos professores sempre lutando pra uma melhoria salarial ou de qualificação e a gente vê que o governo não dá esse aparato, necessário aos professores. Na minha visão não é um incentivo a carreira e também não é uma forma de agradecer, um profissional tão importante, não é tão bem valorizado, digamos assim (MARISA, UnB, 2015).

Já nas palavras de Cássia (UFPA),

[...] eles falam toda vez **“você vai passar quatro anos estudando e pra você ser professora?”**, mas ai eu falo “um médico teve o que? Um bom professor, um bom advogado, teve o que? Um professor. Então o professor é a base de tudo, o professor é que vai te formar, o professor, pode ser de geografia, português, história, então a gente tem que valorizar mais o professor, o que seria da gente se não fosse o professor? Como a gente iria aprender? Eu vejo essa (sic) perspectiva, tem muitas críticas “ah mas você vai trabalhar, você vai ter umas setenta turmas pra ganhar três mil reais, você não vai ter mais fim de semana, não vai ter tempo de estudar mais... Você não vai ter tempo pros amigos, pra um *happy hour*”, mas eu vou estar contribuído pra sociedade, eu posso ensinar os seus filhos um dia, você não vai querer colocar seu filho numa boa escola, com um bom professor, pra ele ter um bom desempenho, uma boa carreira? (CÁSSIA, UFPA, 2015).

Pode-se considerar que tais pressões influenciam - seja no reforço, seja na negação - eventuais posições identitárias do sujeito vinculadas à sua prática profissional.

Evocamos Bauman (2012, p. 45) que contribui para este debate ao anunciar o seguinte pensamento:

Os jovens da geração que agora está entrando ou se preparando para entrar no chamado “mercado de trabalho” foram preparados e adestrados para acreditar que sua tarefa na vida é ultrapassar e deixar para trás as histórias de sucesso de seus pais; e que essa tarefa (excluindo-se um golpe cruel do destino ou sua própria inadequação, eminentemente curável) está totalmente dentro de suas possibilidades. Não importa onde os pais conseguiram chegar, eles chegarão mais longe. Pelo menos é assim que foram ensinados e doutrinados. Nada os preparou para a chegada do novo mundo inflexível, inóspito e pouco atraente, o mundo da degradação dos valores, da desvalorização dos méritos obtidos, das portas fechadas, da volatilidade dos empregos e da obstinação do desemprego; da transitoriedade das expectativas e da durabilidade das derrotas; um novo mundo de projetos natimortos e esperanças frustradas, e de oportunidades mais notáveis por sua ausência.

Partindo de tais pressupostos, uma possível identidade profissional cidadã no âmbito da docência terá seu possível desenvolvimento mediante a reflexão e a execução de projetos educacionais de intervenção que possuam um significado direto na vida dos alunos e que visem à transformação da realidade. Espera-se que tal objetivo se traduza em uma prática docente capaz de envolver elementos da coletividade em sua ação cotidiana, além de abordar a Geografia como ciência potencializadora da cidadania

Esta pesquisa vislumbra o estágio supervisionado em Geografia como uma das mais importantes etapas possibilitadoras deste processo. Configurando-se como um espaço no qual a identidade profissional de um professor encontra um campo fértil para o seu amplo desenvolvimento, inclusive contributivamente nas reflexões que alcançam os desafios emanados da temática da cidadania, pode-se inferir que tais questões influirão de maneira decisiva em possíveis delineamentos identitários. Para isso, contudo, as concepções do que são os tempos e os espaços do estágio, das suas razões de ser, da função da Geografia escolar e da maneira como o mundo vem sendo lido pelo professor orientador e pelos professores em formação, são fatores fundamentais para o sucesso deste processo.

3.3 A GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Mesmo na perspectiva de pensadores que possuem uma concepção sobre cidadania (e sobre educação também) mais próxima a elementos de nacionalismos e do civismo, indicar uma delimitação conceitual para uma formação cidadã torna-se uma tarefa árdua. Mendo Henriques (2000, p. 37) declara:

A educação para a cidadania toca todos os registos da existência humana: desde as redes de proximidade da família, escola e comunidade local, até os grandes espaços públicos da vida nacional, e das suas pertenças europeia, lusófona e global, no caso português. Por outro lado, o conceito de educação é aproximável de conceitos que levantam problemas profundos como sejam formação, ensino, e socialização, entre outros. Assim, não é pacífica, nem nunca será, a caracterização conceptual da «educação para a cidadania», quer pelos reflexos no processo educativo, quer pela clarificação preliminar que exige de conceitos da ciência e da filosofia política

Trouxemos a menção anterior apenas para pontuar que uma eventual complexidade na delimitação do que devemos entender por uma formação cidadã não se restringe a teóricos mais próximos de nossa linha de compreensão sobre a mesma. Sob o ponto de vista desta pesquisa, pensar em uma formação cidadã implica em dialogar de alguma maneira com a compreensão do espaço onde os sujeitos atuam com a intensão de compreender práticas pautadas na tolerância, no respeito, na democracia e no compartilhamento coletivo. Dito isto, entendemos estar em consonância com a compreensão das professoras Costella e Schaffer (2014) sobre o que é, em suas perspectivas, ser um cidadão. Dizem as estudiosas:

Ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente – para isso, é necessário compreender as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas (COSTELLA, SCHAFFER, 2012, p. 14).

Cavalcanti e Souza (2014, p. 02) nos lembram que “uma das metas do ensino de Geografia, mais que a assimilação passiva e reprodutiva de conteúdos geográficos, é promover o desenvolvimento amplo do aluno para a sua atuação na sociedade enquanto cidadão”. Mas não é só isso, a atuação do professor desta ciência, com sua formação técnico-científico-cultural contribuem para que os jovens exerçam de maneira consciente a sua cidadania (SOUZA, 2012, p. 44).

Em um período histórico no qual os problemas globais não são pequenos ou simples – ao contrário, possuem uma complexidade que nem sempre nos permite avaliar sua profundidade em uma primeira análise – cada vez mais os olhares da educação recaem sobre a geografia para buscar apoio na compreensão de aspectos que o currículo tradicional não contemplava de maneira suficiente (GARCIA PEREZ, 2011), evocando elementos que poderiam ser classificados como uma educação para a cidadania.

Um quesito se apresenta: seria a Geografia uma ciência capaz de auxiliar na construção de uma formação cidadã? E poderia a escola de fato educar para a cidadania?

Em nossa compreensão e sob os holofotes através dos quais entendemos a cidadania contemporânea, pensamos que, por mais que não tenhamos condições de apresentar uma resposta conclusiva para tais interrogativas, há indícios que apontam para uma resposta afirmativa para ambas as questões expostas. Na perspectiva de uma cidadania participativa em todas as suas possíveis dimensões, seu exercício não estaria sacramentado e garantido automaticamente, pelo contrário, exigiria um movimento e ações constantes dos indivíduos porquanto construtos sociais coletivos sendo a escola um espaço potencialmente favorável para a efetivação deste processo. Afinal, lembramos que a Geografia tem, em sua gênese, a capacidade e a possibilidade de sugerir propostas aos múltiplos problemas enfrentados pelos sujeitos e por sua expressão coletiva, por dizer, a sociedade.

Relacionado à esta discussão, Cavalcanti e Souza (2014, p. 6) afirmam:

[...] a escola e as disciplinas escolares se articulam historicamente ao projeto de formação da cidadania. Pela escola, pode-se empreender significativos esforços para questionar o sentido mais restrito de cidadania e promover situações que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos sobre a sua realidade social, sobre seu direito a condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, sobre o direito de

acesso ao conhecimento e aos espaços da cidade. Assim, pode-se atribuir à escola a responsabilidade direta e indireta com a cidadania. Direta, quando ela possibilita às pessoas a construção do conhecimento e a tomada de uma consciência crítica sobre a realidade. Indireta, quando se crê que o saber e a consciência crítica possibilitam outras práticas capazes de mudar a realidade.

Percebe-se que a escola se constitui como um espaço propício para desenvolver práticas e reflexões favoráveis ao exercício da cidadania. No que tange mais especificamente à geografia escolar Garcia Perez (2011, p. 12-13) contribui para este debate ao anunciar o seguinte pensamento:

Trabajar sobre problemas sociales y ambientales relevantes [...] es una opción adecuada para contribuir al desarrollo de la educación ciudadana de los alumnos. Concretando un poco más, la Geografía puede abordar, de forma ventajosa, el tratamiento de problemas relacionados con la ciudad y la ciudadanía, prestando especial atención a las cuestiones de participación ciudadana.

A opção pela abordagem teórica da Geografia escolar frente aos problemas sociais e os desafios que compõem as agendas de debates na contemporaneidade parece estar de acordo com a demanda pela formação de indivíduos mais conscientes dos papéis a serem socialmente desempenhados e da busca pelo ensino de uma Geografia que caminhe em direção a uma Educação Cidadã.

Tal processo requer mais do que atitudes simplistas, urge por uma formação docente que atenda a estas reivindicações,

Si queremos que la enseñanza de la Geografía promueva realmente la educación ciudadana, es necesario – en mi opinión – revisar la agenda de la didáctica de la Geografía (mas que meramente “enseñar Geografía, “educar desde la Geografía”)y de la formación del profesorado (organizar dicha formación no en base a asignaturas sino en torno a “problemas practicos profesionales” de los docentes) (GARCIA PEREZ, 2015, p. 30).

Esta preparação do professor e a identificação deste com a prática de uma Geografia escolar que tenha elementos de uma formação cidadã passam também pelas marcas identitárias da própria disciplina. Perguntam Costella e Schaffer (2012, p. 40):

Que Geografia é esta com a qual eu, professor, tenho intimidade? Dentre as práticas que realizo, quais encaminham para a compreensão do lugar em que vive meu aluno? Que práticas são viáveis para que ele, a partir deste entendimento, alcance a compreensão do lugar do outro?

Reforçamos a importância do estágio supervisionado da licenciatura em Geografia neste processo, tratando-se de um espaço que oportuniza o pensamento abarcados pelos autores acima citados. Como nos diz Cacete (2015, p. 09), “devemos aprender sempre com o estágio, com a escola” e pensá-lo em uma perspectiva de uma formação também cidadã.

Para que se consiga transcender, para não dizer transformar a realidade de uma comunidade ou até mesmo fenômenos em maiores escalas que perfazem a vida do indivíduo, a Educação Geográfica julga relevante que os estudantes (re)conheçam a sua especificidade no mundo. Este argumento traduz-se no “fazer um aprendizado significativo, com base nos conteúdos da matéria de ensino escolar, unindo instrução e educação, de modo que os temas trabalhados e os conteúdos abordados sejam carregados de significado[...] avançando para além da informação” (CALLAI, 2015, p. 215). Reconhece-se que não é suficiente restringir a expectativa da consolidação de uma educação geográfica passível de ser classificada como “eficaz” mediante a simples apresentação de informações. Observa-se um diálogo profícuo entre Callai (ibid.) e Savater (2006, p. 47/48) quando este último argumenta:

Como van a transmitirse valores morales o ciudadanos sin recurrir a informaciones históricas, sin dar cuenta de las leyes vigentes y del sistema de gobierno establecido, sin hablar de otras culturas e países? [...] Y como puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin inculcarle respeto por valores tan humanos como la verdad o exactitud o la curiosidad?

Tomamos por aposta a premissa de que a cidadania ocupará um espaço dentro da educação geográfica em uma proporção adequada à forma pela qual será trabalhada pelo docente em sala de aula. Esta, por conseguinte, deriva diretamente da sua formação, tanto aquela a que designamos como formação “inicial”, sendo aqui considerado o curso de graduação – como as experiências e valores situados quando ainda na condição de estudante de ensino fundamental e médio.

3.3.1 – A cidadania na visão dos sujeitos da pesquisa

Como já mencionado neste estudo, as perspectivas ou abordagens que circunscrevem o conceito de cidadania são bastante diversificados. Diante da possibilidade de sua múltipla leitura refletir sobre esta temática torna-se relevante.

Esclarecemos de imediato que todos os nomes aqui mencionados são fictícios²⁸, visando a preservação dos estudantes que participaram desta pesquisa. Cabe pontuar que o total de sujeitos abordados durante o processo deste estudo perfazem o total de 36 indivíduos, atendendo a alguns parâmetros básicos de seleção, tais como: estarem matriculados em curso de licenciatura em Geografia e realizando seu primeiro estágio docente; ter idade máxima de 35 anos²⁹ e não ter concluído outra graduação anteriormente. Tais critérios foram elencados no intuito de privilegiar sujeitos que estão em sua formação inicial e que possuem, a priori, menor experiência profissional e acadêmica.

Ainda sobre os sujeitos, é pertinente esclarecer que 36 estagiários responderam o questionário inicial (inst. 01). Destes, 18 (06 de cada instituição campo) concederam entrevistas individuais (inst. 02). Do questionário complementar (inst. 03) e dos grupos focais (inst. 04), participaram 21 sujeitos na soma das instituições. Esta discrepância nos números é explicada pela distância temporal entre um momento e outro, o que randomiza os sujeitos em algum grau, a não matrícula de alguns discentes no estágio docente subsequente, a ausência no momento da aplicação dos instrumentos ou a natureza específica dele (neste caso, do instrumento 02, para o qual definimos um número de 06 estagiários por instituição).

Em um primeiro momento, dentro de nosso questionário 01, perguntamos na questão de número 22, sobre as 03 coisas que mais preocupavam os estagiários, mediante uma suposta ordem hierárquica de importância. Torna-se pertinente lembrar que tal questionário foi aplicado na primeira quinzena do primeiro estágio de docência de cada um dos sujeitos, quando ainda se encontram, em um modo geral, na 2ª. metade do curso de Geografia.

As respostas obtidas foram divididas em três grandes categorias³⁰, conforme o quadro apresentado na sequência:

²⁸ Os nomes foram escolhidos aleatoriamente, sendo que nenhum dentre os nomes empregados coincide com o de sujeitos da pesquisa.

²⁹ A ideia inicial era trabalhar com sujeitos de até 30 anos, porém, a partir de nosso questionário inicial (instrumento 01), percebemos que tal condição reduziria nosso universo de sujeitos em uma proporção que poderia afetar a quantidade e o espectro de alcance de nossa pesquisa.

³⁰ Algumas respostas não continham elementos para uma classificação imediata ou de exclusividade frente a apenas uma das categorias. As respostas estão apresentadas na íntegra no Quadro 04. As cores com as quais as palavras estão grifadas no quadro 04 indicam sua vinculação a categorização apresentada no Quadro 03.

Quadro 03: Classificação das respostas a questão nº 22 do questionário 01:
Cite as três coisas que mais te preocupam no momento, por ordem de importância

	Categoria	Exemplos de respostas
01	Pessoal (individual/familiar)	“Bem estar-Familiar” “Formação dos meus filhos”
02	Social (explícita/implícita)	“Sistema de saúde decadente” “Alto índice de criminalidade no Brasil”
03	Profissional/Acadêmica (Individual/categoria)	“Futuro profissional” “Conclusão do curso”

Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa
Elaboração: VALLERIUS, 2015.

Na sequência (quadro 04), apresentamos o resultado deste questionamento:

Quadro 04: As três coisas que mais preocupam os sujeitos da pesquisa, por ordem de importância (2015)³¹.

	Primeiro tipo de resposta	Segundo tipo de resposta	Terceiro tipo de resposta
01	Saúde dos pais	Sistema de ensino do país	Futuro de nós professores
02	Não ser bom professor	Retorno financeiro	Mercado de trabalho
03	Relacionamentos entre pessoas	Aquecimento global	Poder fazer a diferença no mundo e descobrir como fazer isso.
04	Salário	Carreira	Situação das escolas
05	Bem-estar familiar	Desvalorização da escola	Preservar minha espiritualidade
06	Desenvoltura em sala de aula	Poder trazer a minha área de pesquisa para a sala de aula	Poder me manter financeiramente
07	Não ter estabilidade financeira	Não ser feliz com minha profissão (docência)	Não atingir as expectativas dentro da sala de aula
08	Condição financeira do professor da rede pública	Não alcançar os objetivos na carreira docente	NÃO RESPONDEU
09	Reconhecimento	Estabilidade financeira	Formação
10	Bem estar e saúde da família	Preconceito por causa da minha sexualidade	Conseguir emprego após a faculdade

³¹ Estes questionários, como já mencionamos, foram aplicados em algum momento das duas primeiras semanas do primeiro estágio supervisionado realizado pelos nossos sujeitos. Na UFRGS e na UFPA, sua aplicação ocorreu no primeiro semestre de 2015. Já na UnB, no segundo semestre do mesmo ano.

	Primeiro tipo de resposta	Segundo tipo de resposta	Terceiro tipo de resposta
11	Falta de segurança	Sistema de saúde decadente	Educação ofertada no Brasil
12	Péssimo salário da categoria dos professores	A má formação nas faculdades	Falta do curso de licenciatura e bacharelado para poder escolher
13	Injustiça social	O uso da “Geografia” enquanto ferramenta de transformação na escola	A hegemonia da formação ideológica apresentada
14	TCC	ILEGÍVEL	Falta de tempo devido a profissão
15	Organização social	Meio ambiente / sustentabilidade	Avanços tecnológicos
16	Ser um bom professor da Geografia	Questão salarial	NÃO RESPONDEU
17	Não ter estabilidade financeira ao fim do curso	Não conseguir concluir a graduação	Não conseguir cursar o bacharelado em Geografia
18	Família	Realização	Se a Geografia vai me realizar profissionalmente
19	A formação dos futuros profissionais da educação	A explicação do professor em sala de aula	A repercussão que a má transmissão dos valores humanos pode trazer
20	Defender o TCC	Ingressar no mestrado	O atual modelo de educação pública do Brasil
21	Família	TCC	Conseguir cursar psicologia
22	Não conseguir concluir o TCC	Não conseguir estabilidade financeira	NÃO RESPONDEU
23	A decadência do ensino básico	Baixo salário mínimo e alto custo de vida	Alto índice de criminalidade no Brasil
24	Regulamentação formal da Casa de Educação Popular	Meu reassentamento a ser realizado pelo Incria	Nacionalização da Casa de Educação Popular
25	Descaso da educação básica no Brasil	Obter êxito no curso e adentrar no âmbito educacional	Ter uma base teórica consistente e contribuir na construção de uma boa educação e na formação de cidadãos críticos
26	Não conseguir exercer a função de professor como desejo	Não ser reconhecida profissionalmente	Que minha família entenda que minha formação é importante e que isso é o que eu gosto, que é para meu bem pessoal e intelectual.
27	Futuro profissional: ser professor ou atuar em outra área?	Se escolher ser professor, como encarar a realidade escolar?	Minha independência financeira
28	Emprego depois de formada	Não fazer especialização	NÃO RESPONDEU
29	Falta de emprego	ILEGÍVEL	Falta de plano de saúde
30	Ter Capacidade: Domínio de Conteúdos, Método	Conseguir emprego em alguma escola	Salário
31	Concluir a graduação	Ingressar no mercado de trabalho	Estabilidade Financeira
32	Crise Econômica	Dificuldade em conseguir	Cortes de verba da

	Primeiro tipo de resposta	Segundo tipo de resposta	Terceiro tipo de resposta
		emprego	educação
33	Falta de emprego para todos	Sociedade não se importa com a geografia	Governo de SP: Cortes na geografia integral
34	Mercado de trabalho	Minha assimilação de conhecimento	Futuro do País
35	Finalizar meu TCC	Ingressar no mestrado	Falta de dinheiro
36	A visibilidade social do professor na atualidade	Valor do salário na iniciativa privada	A educação básica: está falha e decadente

<i>Legenda - Distribuição por instituições</i>	
01-11	UFRGS
12-26	UFPA
27-36	UnB

Fonte: pesquisa com questionário semiestruturado (2015)
Elaboração: VALLERIUS, 2017

Dentre as preocupações elencadas pelos sujeitos da pesquisa nota-se a presença dos mais diferentes aspectos. Desde aqueles que surgem a partir de expectativas de caráter extremamente individual e imediato, até outros que fulguram como elementos que denotam uma preocupação de caráter social e coletivo, em forma multi-escalar. Neste contexto, as inquietudes decorrentes das incertezas que ressoam do futuro acadêmico e profissional são aquelas que se apresentam de forma mais contundente nas respostas colhidas.

Respostas como o “futuro profissional”, a “valorização profissional” e o “retorno financeiro”, eminentemente ligadas a uma questão de perspectiva profissional, de carreira, de um possível retorno pelos esforços empregados na formação, se fazem presentes com recorrência nas falas de nossos sujeitos, indicando uma preocupação frequente dentre os futuros professores de Geografia.

Com base nestas respostas, percebemos que muitos dos quesitos envolvidos diretamente com a profissionalidade do docente e com a sua vinculação com o mundo do trabalho, já se presentificam no decorrer da formação do professor, sendo apontadas no início do primeiro estágio de docência, mesmo antes dos possíveis contatos com a escola e com colegas de profissão. Metade dos estagiários (47,2%), aproximadamente, apontaram, como elementos primordiais de preocupação os aspectos anteriormente descritos.

Este indicativo nos denota que durante o percurso de sua formação o professor traz à tona preocupações quanto ao seu futuro enquanto profissional e que está ciente dos desafios que tendem a ser a ele apresentados ao completar a etapa de sua formação inicial como licenciado em Geografia.

As inquietudes - de natureza porventura pessoal ou familiar apontadas pelos professores em formação, se pulverizam entre os diversos elementos apontados. No que concerne às preocupações de ordem social, quase a metade dos estagiários abordados pela pesquisa indicam pelo menos alguma intranquilidade relacionada à esta categoria. À ela relacionadas, emergem questões que fazem referência não somente a problemas com o cenário da educação brasileira na contemporaneidade, mas recaem em problemas sociais que afligem o universo da população, como o alto índice de criminalidade e o aquecimento global.

Falas como as do tipo: “Poder fazer a diferença no mundo e descobrir como fazer isso” e “contribuir na construção de uma boa educação e na formação de cidadãos críticos” também apontam para uma preocupação que transborda questões individuais, familiares ou profissionais e denotam traços e posições que se aproximam de uma possível dimensão cidadã em suas aflições. Em um determinado momento do curso, mais precisamente no período compreendido como a etapa inicial do estágio de docência, questionamentos basilares surgem, por exemplo: reflexões sobre o mercado de trabalho, possibilidades de uma formação continuada como um curso de pós-graduação, múltiplos desafios ainda a cumprir durante o decurso da graduação, dentre outras.

Como tais respostas nos auxiliam a compreender a perspectiva quanto ao conceito de cidadania construído por estes sujeitos? Pensamos que ao elencar tais inquietações, temos um indicativo sobre alguns aspectos, como, por exemplo, se as necessidades consideradas imediatas dos indivíduos abordados se sobrepõem àquelas descritas como de longo prazo, se as que compõem os processos decisórios de questões individuais se antecipam na ordem de prioridade frente a aspectos coletivos, e se a escala local é valorizada em detrimento de temáticas e desafios globais. Pensamos que, em algum grau, esses elementos nos indicam um viés de formação cidadã em suas trajetórias (ou não) e se esta formação encontra eco nas suas demandas contemporâneas.

No momento das entrevistas individuais, os licenciandos em Geografia foram questionados em qual perspectiva compunham o mosaico daquilo que entendiam pela palavra cidadania. Cabe lembrar que as entrevistas individuais (nosso instrumento de coleta 02) foram realizadas no início do primeiro estágio de docência de nossos sujeitos. Apresentamos, na

sequência, algumas das respostas, iniciando pela resposta de um estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

Cidadania cara! Há eu acho que todos nós, temos, temos um papel aqui na, no planeta né? A gente tem uma, uma de alguma coisa a gente tem que levar daqui algo, todas as pessoas que tão no planeta tem o seu papel, então cidadania pra mim, meu entendimento é que a gente tem que fazer o bem pra alguém nós aqui como professor, o médico, o médico até meu pai que é metalúrgico alguma coisa que ele está fazendo dentro do chão de fábrica está servindo pra alguém. Então tudo que nós fazemos é pra alguém naquela forma de, de se trabalhar de receber um salário em troca daquela mão de obra que a gente está executando, mas a gente tem que gostar daquilo e é essa parte da cidadania. O pedreiro quando vai assentar tijolo ele está fazendo o papel de ajudar o dono daquela casa ah... ah... a faxineira a mesma coisa então todos nós temos esse papel e nós temos que reconhecer isso como cidadão. Não é negativo nenhum ser uma pessoa alguém ser uma empregada doméstica ser uma faxineira ou, ou ser pedreiro ou ser motorista ou ser manobrista eu acho que todos nós temos nosso papel e todos nós **recebemos algo em troca. Às vezes bem menos do que a gente gostaria né? Mas esse é o papel do cidadão.** Um motorista de ônibus eu penso nisso eu já pensei nisso o papel do motorista do ônibus que nos leva todos os dias pra faculdade ele talvez não tenha consciência daquilo, talvez ele esteja trabalhando de motorista pra ganhar o seu salário, está bravo com o trânsito, está bravo com o dia de chuva e frio os vidros estão todos embaçados né? Que aqui em Porto Alegre acontece muito isso de inverno chuvoso e frio e então talvez ele não reconheça o papel dele de levar o aluno todos os dias pra faculdade e é esse cara que está na faculdade no qual vai se tornar um profissional. Então o papel do cidadão é isso de se reconhecer nessa na sociedade, então cidadania eu acho que pra mim é isso (JARDEL, UFRGS, 2015).

Por sua vez, trazemos agora uma sucinta, porém interessante, fala de uma discente da Universidade de Brasília sobre o que ela entende por cidadania:

Ah cidadania é isso que a gente constrói nas nossas relações, mas no direcionamento interior de cada sujeito né? Então cidadania seria uma colaboração que o sujeito constrói com a sua família, com a escola, em sociedade em geral (ALCIONE, UnB, 2015).

Na sequência, compartilhamos a fala de um discente da UFPA, que assim respondeu à questão:

É muito parecida com a de cidadão é... Como eu falei, estar dentro de um processo social, estar vivendo, inter-relacionando, mas automaticamente você ter a preocupação de sempre estar a fazer a leitura desse seu contexto social e tentar codificar e transformar sempre para melhor, **a cidadania ela**

sempre vai muito além do que está na sua proposta normal, vai além dos direitos e deveres a cidadania ela perpassa por um processo que a gente costuma chamar de solidariedade, de companheirismo, que vai muito além do assistir, que vai muito além do ajudar, vai muito além da caridade, muitas pessoas nos batem nesse sentido, de que ser cidadão é me ‘complacer’ com o próximo, com os problemas que estão acontecendo, ainda que não seja comigo, na minha casa ou na minha escola. Pra mim, ser cidadão é isso, você ter a percepção de estar aqui em Altamira, nessa região, mas estar preocupado com o que acontece no Oriente médio nesse momento né, eu estar em São Paulo mas estar preocupado com o que acontece pelos atingidos pelo complexo hidroelétrico de Belo Monte, é essa solidariedade, ir para rua. Hoje inclusive, tivemos uma experiência assim, quem não consegue compreender isso, no bate inclusive, hoje recebi uma mensagem de uma pessoa que dizia que teve uma manifestação no sindicato dos professores na secretaria de educação, e a mensagem fala assim “olha, me responde uma coisa, o que alguém que não é professor, alguém que nem é concursado, alguém que nem formado é, tá fazendo bagunça no meio da manifestação e etc...” Isso para mim é ser cidadão. Aí Platão faz uma pergunta que é magnífica que ele pergunta, “porque que gente critica as injustiças? Criticamos as injustiças pelas ações injustas ou por medo de sofrer-las”. Eu acho que no momento em que você critica as ações injustas por elas mesmas, não por medo de sofrer-las, não você ser empírico e individualista, então para mim professor, cidadania se resume a isso. Na solidariedade universal, aquilo que Freire vai chamar de solidariedade humana, no âmbito urbano como Chê também colocou, “se você treme de indignação ao ver uma injustiça acontecer em qualquer lugar do mundo, nós somos companheiros”, e nós estamos praticando uma cidadania orgânica (RENATO, UFPA, 2015).

São estes testemunhos que nos mostram como a perspectiva cidadã no âmbito da formação é complexa justamente por que as interpretações se multiplicam. Com base nas palavras de Oliveira (2002), e em sua releitura apresentada por Cavalcanti e Souza (2014), um indivíduo apenas seria classificado como um cidadão completo quando passa a atender de forma plena as seguintes dimensões da cidadania: 1) a dimensão civil, com garantia de seus direitos e deveres cívicos; 2) a dimensão política, com a segurança de participar politicamente da vida em sociedade; 3) a dimensão socioeconômica, que possibilita a contestação junto às forças do Estado de bens sociais e culturais, que garantam a manutenção sua vida e dos demais; 4) a dimensão cívica, responsável pelas normativas que garantem a convivência saudável dos sujeitos; 5) a dimensão do consumo, que é o que garante a possibilidade de o cidadão garantir o seu direito ao consumo de bens materiais, sociais e culturais; 6) a dimensão do pertencimento, que traduz-se na organização territorial na qual o cidadão está assentado; 7) a dimensão espacial, relativa à espacialidade vivida pelo cidadão.

Tomando como parâmetro as considerações de Oliveira (2002), percebemos que nas respectivas respostas há elementos da vivência com o local, com as suas preocupações cotidianas e com as práticas espaciais que estes desenvolvem e exercitam. Percebe-se, dentre outros aspectos, uma perspectiva muito presente da leitura da expressão cidadania conquanto uma prática social, diretamente associada aos espaços pertinentes aos sujeitos sejam eles potencialmente classificados como espaços do trabalho, sejam lugares ditos da reflexão ou socialização,

3.3.2 A Educação Cidadã na formação dos sujeitos da pesquisa

A cidadania aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em sua apresentação, quando salienta que “A constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, pela primeira vez na história, inicia a explicitação dos fundamentos do Estado brasileiro elencando os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos (BRASIL, 1998, p. 19). Na sequência, o mesmo documento alerta que “os fundamentos do Estado Democrático de direito são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político (BRASIL, 1998, p. 19).

Outras passagens do mesmo documento que usam/envolvem o termo cidadania reforçam a compreensão deste documento sobre o este conceito, como, por exemplo, no seguinte segmento:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política (BRASIL, 1998, p. 17).

O relevante documento também pontua que “a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições” (BRASIL, 1998, p.19).

Concebendo uma reflexão com a qual concordamos, Callai (2015, p. 27) diz:

Num processo de desconstrução do discurso apresentado, parte-se da ideia de que as proposições são adequadas a uma educação cidadã, e a formação para a cidadania, enquanto proposições, estão adequadamente de acordo com os preceitos constitucionais de uma educação republicana. O mundo, no entanto, é desigual e os lugares têm características que se apresentam como definidoras de rumos de cada sujeito no contexto do grupo em que vive.

Neste mesmo contexto, Callai (2015) declara que a cidadania proposta pelos PCN não se distingue do que Milton Santos argumenta como o discurso que pode deixar a impressão de que nele os direitos humanos fundamentais estão plenamente contemplados e que o exercício da cidadania se encontra “oferecido” no espaço escolar para que seja posto em prática.

Igualmente, reforçamos e ressaltamos a perspectiva cidadã que a Geografia escolar traz em sua gênese, ainda que nem sempre o desenvolvimento, o afloramento deste viés se dê no espectro do visível, do palpável, do mensurável. Concordamos com Aigner (2006, p. 11) quando este ressalta que

A Geografia, ao proporcionar novas leituras do espaço vivido cotidianamente, é um poderoso instrumento para a construção da cidadania ao fortalecer a identidade através da valorização do lugar e da compreensão da articulação deste com o espaço global.

Algumas percepções e compreensões de cidadania de nossos sujeitos serão abordadas na última sessão desta pesquisa. Trataremos, inclusive, de algumas considerações acerca de como a cidadania encontra-se versada e trabalhada no âmbito da formação dos estagiários, especialmente mediante as suas próprias lentes.

Como já destacamos anteriormente, compreendemos que o estabelecimento de uma educação para a cidadania é algo desafiador. Por conseguinte, nós professores de Geografia não podemos nos eximir destas urgentes agendas de discussões, tendo grande responsabilidade neste cenário.

Concordamos com Pineda-Alfonso e Garcia Perez (2015, n/p), quando nos lembram que

Desde esta perspectiva, educar habría de ser, sobre todo, preparar a nuestros alumnos y alumnas para participar en la gestión de los graves problemas actuales y para comprometerse, como ciudadanos y ciudadanas, en su solución. Y en ese sentido, las ciencias sociales, y especialmente la geografía, tienen algo importante que decir, por su potencialidad para favorecer una mejor comprensión de la sociedad y para propiciar la intervención de los ciudadanos en la misma.

Os cursos de formação de professores estão atendendo à esta demanda? Ou ainda: como os sujeitos avaliam a sua formação inicial mediante a perspectiva de uma atuação com um viés cidadão?

Abaixo, evocamos algumas repostas trazidas pelos sujeitos da pesquisa quando questionados: “A formação recebida e construída na escola e na universidade foi ou tem sido uma formação cidadã?³²”

Começamos com uma fala de André (UFRGS), que diz:

É muito interessante acabar com o equívoco de que formação cidadã é formação na vida, isso não é formação cidadã. Formação cidadã envolve tu ensinar aquela pessoa que não tá sozinho, não importa se ele é rico se ele é pobre se ele é preto, se ele é branco se ele é homossexual se ele é transexual, ele tem que entender que não está sozinho, que ele vive em conjunto e esse conjunto é como se fosse um corpo. Todos dependem de todos para que a coisa ande. Então, assim, não interessa o lugar que tu está, tem coisas por exemplo, roubar é errado, mentir é errado, lixo no chão é errado em qualquer lugar do mundo tem lugar, que matam pessoas por causa dessas questões. Eu acho que uma formação cidadã deveria, muito mais do que pensar que o pobre deve saber o seu lugar, é muito mais do que tu ter que entrar numa vila, envolve isso mesmo: tu ensinar a pessoa que ela não tá sozinha e que ela tem que respeitar esse meio pra ser respeitada. Como eu sou cristão eu penso muito no que Jesus disse: que a gente não pode fazer pra ninguém o que a gente não quer que façam pra gente. E acho que isso é ser cidadão, porque se tu tiver respeito tu vai ter todo o resto, tu vai respeitar quem tá perto de ti, tu vai respeitar quem tá longe de ti, tu não vai jogar xi... lixo no chão, tu não vai poluir, tu vai estudar, tu vai aprender, tu vai te formar como uma pessoa, tu não vai fazer mal pra ninguém. Eu acho que basicamente é ser cidadão (ANDRE, UFRGS, 2015).

No intuito de para colaborar com esta discussão, compartilhamos a fala de Adilson (UFPA). Ele diz:

Então, na universidade a gente, ainda, teve a sorte de pegar vários professores que já possuem uma consciência crítica bem elevada, assim, um dos principais pontos da Geografia, essa formação do cidadão cada vez mais crítica, acho que talvez outros cursos como o de biologia, ou cursos bem técnicos mesmo, como agronomia, engenharia florestal, eles não possuam essa visão crítica que a geografia tem, a partir da leitura de teóricos como, por exemplo, de Milton Santos que escreveu e colocou as suas ideias em torno disso, da Geografia se apresentar como disciplina crítica, na tentativa de compreender os problemas que acontecem né? **Na sociedade poder apontar soluções prováveis né?** Pra tentativa de melhoramento da vida dos cidadãos (ADILSON, UFPA, 2015).

Já a fala de Rafael (UnB), nos indica que a formação cidadã recebida na universidade é limitada. A fundamentação para este argumento se encontra no seguinte testemunho:

³² A presente questão não constava de nosso roteiro inicial para a entrevista (instrumento 02), porém, tivemos a percepção já na realização da primeira entrevista, que seria esta uma questão interessante. Assim, a mesma foi incluída como a 11ª questão para todos os entrevistados.

Mais ou menos, porque é exatamente isso, **eu sinto falta da extensão, desse maior envolvimento com a comunidade, se eu sair daqui sem saber como me envolver com a comunidade, sem projetar, como bolar soluções, sem interagir com a comunidade, que é fundamental, isso tu não aprende num ano.** Mas, assim, a menor experiência que você tem com a comunidade ela vai te marcar ela vai te deixar uma coisa importante, mesmo que seja o fracasso do fracasso, você vai olhar pra aquela experiência e “cara eu sei como não fazer”, eu acho que na formação isso faltou, a Geografia quase não teve projetos de extensão ao longo da formação (RAFAEL, UnB, 2015).

Também neste sentido, julgamos importante apresentar a visão dos futuros professores de Geografia no que tange à avaliação de sua formação profissional. Para nossos sujeitos, quando convidados a responder à pergunta “Como você avalia a sua formação dentro e fora da universidade?”³³, as críticas à formação inicial que recebem foi frequente. Ilustram essas posições as seguintes declarações:

Fernando (UFRGS):

Essa é uma crítica que a gente faz, né (sic)? Muito forte, é muito deficiente a formação do professor a exemplo da UFRGS... tu só vai ter contato com essa parte da licenciatura propriamente dita a partir do 6º semestre com a disciplina do [...] É. Eu acho que é muito pouco né, pra quem tá formando um profissional que vai trabalhar em sala de aula, acho que falta muito... Falta muita estrutura pro (sic)... Pro licenciando ele, **eu o estágio eu acredito que deveria ser durante o curso e não no final do curso, eu acho que deveria ter mais disciplinas práticas e não teóricas**, eu acho que a FACED ela tem muita teoria tem muitas questões que ficam muito no... No, na discussão e na prática é completamente diferente, **eu acho que tem muita professora que se forma e faz um pós, faz um doutorado e só quer ficar ali naquele mundinho fechado dela, e só quer falar de educação sendo que ela não tem nem experiência de chão de fábrica né, chão de fábrica que eu digo, chão de escola né?! Então, é muito fácil a gente falar sem ter conhecimento de causa, acho que como engenheiro na fábrica que eu trabalhei 10 anos de metalúrgica e eu dizia “O engenheiro pode calcular o que ele quiser lá né? Mas quem sabe fazer a peça é eu, é meu colega de chão de fábrica, é a gente que sabe operar um torno ou uma usinagem...”** O engenheiro sabe que tem que fazer peça lá, mas ele vem perguntar pro (sic) operador de máquina como é que se faz... E assim eu acho que na FACED, acho que as professoras gostam muito de falar o que tem que fazer, mas não tem experiência ou se tem não parece que transmite essa experiência de escola pra nós né? (FERNANDO, UFRGS, 2015).

³³ Reconhecemos que os elementos formativos do professor não residem exclusivamente nos bancos da universidade, por isso a questão contempla os espaços para além dos muros da instituição.

Marina UFPA:

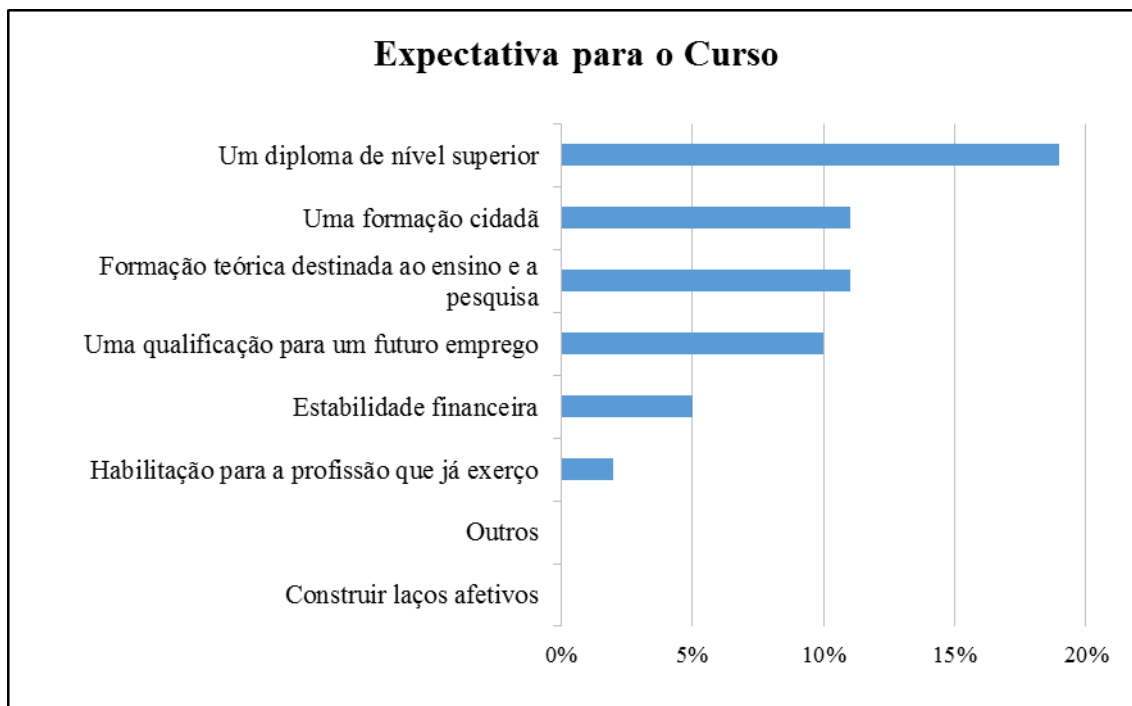
Aqui, nessa formação agora, eu entendo que, a gente tá sendo muito formado pra bacharel, pra ser pesquisador do que pra ser licenciado de fato, é o que observo, as disciplinas de licenciatura em si, a gente não tem. Se eu for observar eu tive mais de pedologia, mais de geomorfologia, climatologia, do que de fato pra didática, pra trabalhar com o aluno, saber lidar com ele, saber colocar atividade que instigue mais ele a gostar do ensino do que, “ah tu é pesquisador vai ganhar mais”. Foi isso que eu venho ouvindo desde a 7ª série, fui pro 9º ano, já vim com essa ideia de ser bióloga porque era mais bonito, era mais interessante, era mais bem visto do que ser uma geógrafa, do que ser uma licenciada. E olha que a disciplina de Geografia, na sétima série até o ensino médio eu nunca tive um professor, que ficasse, “esse professor é ótimo professor de Geografia”, “eu adoro Geografia” porque de fato não tive um professor que alimentava a vontade de ser professor um dia. E na universidade a gente observa isso, que eu, não é formado pra ser ou se é aquele professor que vai pra sua aula, a partir do seu estágio, pensando que é uma boa coisa, não é bem assim (MARINA, UFPA, 2015).

Marisa (UnB):

Fora da UnB eu não acredito que tenha sido muito boa, tanto que precisei de um curso pré-vestibular pra complementar minha educação, agora aqui na UnB, eu particularmente eu tenho gostado, porque aqui a gente estuda tanto a teoria quanto a prática junto e os professores que eu ‘peguei’ eu dei sorte, na minha opinião, porque são muito bons professores, bem formados, bem qualificados e até agora eu tô achando muito bom (MARISA, UnB, 2015).

Nesta mesma linha de pensamento, indagamos também “o que eles vieram buscar” no curso. Com base nas respostas obtidas em nosso questionário (instrumento 01), temos um indicativo de que a obtenção de uma formação cidadã não é exatamente um propósito da busca por uma formação superior. Contudo, parte dos estagiários tem como uma das suas expectativas ser contemplado com uma formação cidadã, vide a questão 17 do nosso instrumento 01, representada no gráfico 17:

Gráfico 17 – Expectativa dos sujeitos na obtenção/alcance mediante a realização do curso de graduação em Geografia



Fonte: questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (2015)
 Elaboração: VALLERIUS, 2017.

Com base nos depoimentos recém apresentados, podemos pensar que as instituições formadoras de professores de Geografia têm elementos que possibilitam uma formação voltada para uma educação cidadã. Todavia, nem sempre estas aparecem de maneira mais explícita, e, assim, ecoam críticas a aspectos formativos dos tais cursos. Percebe-se (não apenas na fala dos sujeitos, mas também nelas e por elas) que os desafios à construção de uma formação cidadã não necessitam ser transpostos apenas no âmbito das escolas, mas também das universidades.

Neste sentido, valoriza-se uma vez mais o Estágio Supervisionado como um espaço que tem potencial de contribuir para uma formação docente que atente para aspectos da cidadania. Cabe destacar que, até o momento, apresentamos dados referentes ao início do estágio docente, reforçando que vemos neste um espaço profícuo para explorar elementos de formação cidadã de maneira muito particular, e que possibilita que uma dimensão profissional com tal tenha condições de ser potencializada. Também consideramos que algumas concepções de cidadania apresentadas aqui se apresentarão de maneira distinta após o estágio, conforme tentaremos demonstrar no próximo capítulo.

Isto posto, destacamos que optamos por apresentar, neste capítulo, depoimentos dos sujeitos de pesquisa e apresentar algumas das características dos estagiários de licenciatura

em Geografia que são abrangidos por esta pesquisa. No próximo, traremos análises que dialogam de maneira direta com os elementos identitários dos sujeitos e suas singularidades, suas práticas espaciais e a influência destas no seu delinear identitário.

De igual forma, apresentaremos os elementos e os indicativos necessários, para não dizer possíveis, no sentido de trazer posições e traços referentes a uma possível Identidade Profissional Cidadã do professor. Tais análises, que se pretendem mais aprofundadas do que aquelas até agora explicitadas, estarão assentadas não apenas nos dois instrumentos de coleta de dados já parcialmente apresentados aqui, mas também nos instrumentos 03 (questionário complementar) e 04 (grupo focal).

4 O DELINEAR DA IDENTIDADE PROFISISONAL NA FORMAÇÃO INICIAL E A DIMENSÃO CIDADÃ

No capítulo anterior, discutimos os dados e posicionamentos materializados nas falas de nossos sujeitos no início de seus respectivos estágios supervisionados. Nossa investigação envolveu, lembramos uma vez mais, dois grandes momentos de coleta e produção de dados, sendo que o primeiro deles (Instrumentos 01 e 02) foram empregados no início do primeiro estágio, e o segundo (com a utilização dos Instrumentos 03 e 04) no final do último deles. Assim, no presente capítulo, incorporamos os dados apontados pelo questionário complementar e pelos grupos focais, buscando problematizar e dar a compreender aspectos importantes do processo de constituição de uma concepção cidadã que, defendemos, encontra no estágio um espaço propício para o seu desenvolvimento.

4.1 ELEMENTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Falar de uma identidade profissional docente, como já foi abordado anteriormente, não é tarefa simples, visto, é interessante destacar, a complexidade conceitual que a envolve. Este é um conceito em constante evolução e transformação, posto que não representa atributos fixos, mas relacionais. Com isso, a identidade profissional docente configura-se como, ao invés de identidade rígida ou estável, um processo resultante de um complexo e dinamizado equilíbrio, no qual a própria imagem enquanto profissional necessita estar em harmonia com os diversos papéis que os professores interpretam na sociedade (BEIJAARD, MEIJER & VERLOOP, 2014).

Assim, não pretendemos traçar simplesmente perfis rígidos e imutáveis desta dimensão identitária do sujeito, mas sim conhecer possíveis interfaces comuns das dimensões reconhecidas pelos futuros professores como sendo aquelas nas quais eles próprios, de certa forma, vão se agarrar e se assentar na tentativa de alcançar uma segurança ou pertencimento profissional. Como afirma Marcelo (2009, p. 114), “a identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores”.

De tal feita, para buscar elementos que apontem a identidade profissional docente, deve-se considerar quais seriam as características dessa identidade, apontadas como marcantes, por quem está realizando seu estágio supervisionado de docência e que, em

alguma escala, possivelmente já refletiram em dado momento sobre o tema. Embora se considere a subjetividade da questão, acreditamos na importância de entender quais são os pontos de convergência das posições identitárias dos professores em formação e de suas respectivas visões sobre elementos que delineiam os profissionais que almejam ser a fim de encontrar e problematizar o feixe representacional e identitário que atua na formação dos docentes.

Desse modo, em nossas entrevistas individuais (Instrumento 02), reservamos um momento para escutá-los acerca de suas visões e opiniões sobre os elementos da identidade de um professor (questão 10: “Quais seriam os elementos mais marcantes da identidade de um professor?”). Após a análise das respostas, elaboramos o quadro 05, apresentado na sequência, no qual as respostas dos estagiários foram divididas dentro de sete categorias com o intuito de facilitar a leitura e interpretação dos elementos aqui aferidos, a saber: preocupação social; preocupação com a aprendizagem; sentimentos positivos pela docência e pela profissão; respeito aos saberes dos outros; elementos de ética e valores profissionais; conhecimentos pedagógicos e científicos e código de conduta e apresentação pessoal.

Dada a natureza do instrumento utilizado e a amplitude da questão, quase a totalidade dos nossos 18 sujeitos entrevistados nos concedeu respostas que perpassam mais de uma categoria proposta, o que demonstra a intersecção, na visão deles, dos elementos mais marcantes da identidade docente. Ilustramos tais informações por meio do quadro 05.

Diante das manifestações dos participantes desta pesquisa, podemos perceber que o principal elemento que constitui a identidade de um professor vem a ser a existência de sentimentos positivos pelo exercício da docência e pela profissão em si. Em relação a isso, cabe destacar que a ideia da docência enquanto “dom” ou habilidade nata, é patente nas respostas de alguns participantes. A perspectiva de realizar-se profissionalmente mediante a prática docente e o “amor” pela profissão também foram elementos recorrentes nas respostas.

Quadro 05 – Elementos da identidade de um professor

Sujeitos	Preocupação Social	Preocupação com a aprendizagem	Sentimentos positivos pela docência e pela profissão	Respeito aos saberes dos outros	Aspectos vinculados à Ética profissional	Conhecimento pedagógicos e científicos	Códigos de conduta e apresentação pessoal
UFRGS							
01							
02							
03							
04							
05							
06							
UFPA							
01							
02							
03							
04							
05							
06							
UnB							
01							
02							
03							
04							
05							
06							

Dados: Entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa em 2015 e 2016

Elaboração: VALLERIUS, 2017

Também foram apontados em maior número como elementos que constituem a identidade docente: a preocupação social, o respeito aos saberes já construídos pelos colegas e estudantes e a postura ética e comprometida de seu exercício profissional. Considerando essas quatro características, percebemos que todas elas podem ser potencializadas no âmbito do estágio supervisionado. No que tange ao sentimento positivo pela docência, os espaços de prática oportunizam o desenvolvimento de um exercício de aprendizagem que coloca os estagiários em contato direto com o espaço e com as ferramentas necessárias para a execução da profissão, permitindo a consolidação de olhares pré-existentes positivos ou concedendo um espaço ímpar para o seu autoconhecimento pessoal e profissional – que propicia o afloramento de posições e sensações frente à docência. Mas cabe lembrar que o estágio também tem o papel de colocar em tensão estas ideias pré-existentes, uma vez que estes discursos são produtos do senso comum, de uma concepção conservadora sobre o profissional da educação, por isso merece ser questionada nos dias atuais.

Por sua vez, a preocupação social, apontada na pesquisa, também se vê como algo passível de ser despertado, desenvolvido ou estimulado no período do estágio. Questões desse âmbito podem ser debatidas nos encontros ditos teóricos do componente curricular, além de serem potencializadas quando o sujeito acaba realizando seu estágio em espaços e lugares que se distanciam de sua vivência, cujas dinâmicas, particularidades e especificidades podem convidá-lo ou forçá-lo a ter um olhar ou um cuidado mais apurado com tais questões.

No que tange à posição de respeito aos saberes já constituídos – dos colegas de profissão, dos estudantes, dos demais indivíduos –, novamente apontamos que o estágio supervisionado concede espaços que permitem refletir e exercitar esta característica. Endossamos que o respeito aos saberes prévios dos estudantes, bem como aos conhecimentos oriundos da vivência dos sujeitos é um dos elementos fundamentais de uma identidade profissional no âmbito da docência, sob as nossas lentes. Já as questões relativas à ética profissional, da mesma maneira, encontram no momento de estar no espaço-escola, da prática profissional no estágio, tempos e espaços para serem descobertas, repensadas ou amalgamadas.

Para além das categorias mencionadas, entendemos que todas as sete divisões do quadro 05 contemplam (em maior ou menor escala) nuances de uma identidade profissional que possui um potencial de cidadania em sua gênese – e sobre a qual falaremos mais especificamente no item 4.3 deste trabalho. Na próxima seção, abordaremos outros pontos da construção de uma identidade com um potencial cidadão: os lugares e as práticas espaciais

exercidas pelos nossos sujeitos. Compreendê-las é primordial para as nossas análises – e para a construção de uma ideia de cidadania esperada.

4.1.1 A dimensão do lugar e as práticas espaciais na construção da identidade profissional

Em nosso percurso textual e investigativo, já manifestamos várias vezes a complexidade dos processos de delineamento identitário na contemporaneidade. No que tange à formação de nossos sujeitos, futuros professores de geografia, o cenário não é distinto ou menos complexo.

Também se pontua que a constituição de uma identidade sofre continuamente a influência cultural e histórica dos momentos vivenciados pelo sujeito e se constitui socialmente por meio das relações que este vai construindo no transcorrer de sua vivência. Assim, nesse momento, convém destacar algumas considerações sobre determinadas posições identitárias dos sujeitos desta pesquisa, que de alguma maneira terão impacto em seu delineamento identitário profissional. Apresentamos, a seguir, dados do questionário complementar (Instrumento 03), para nos auxiliar a elucidar de onde falam os sujeitos³⁴.

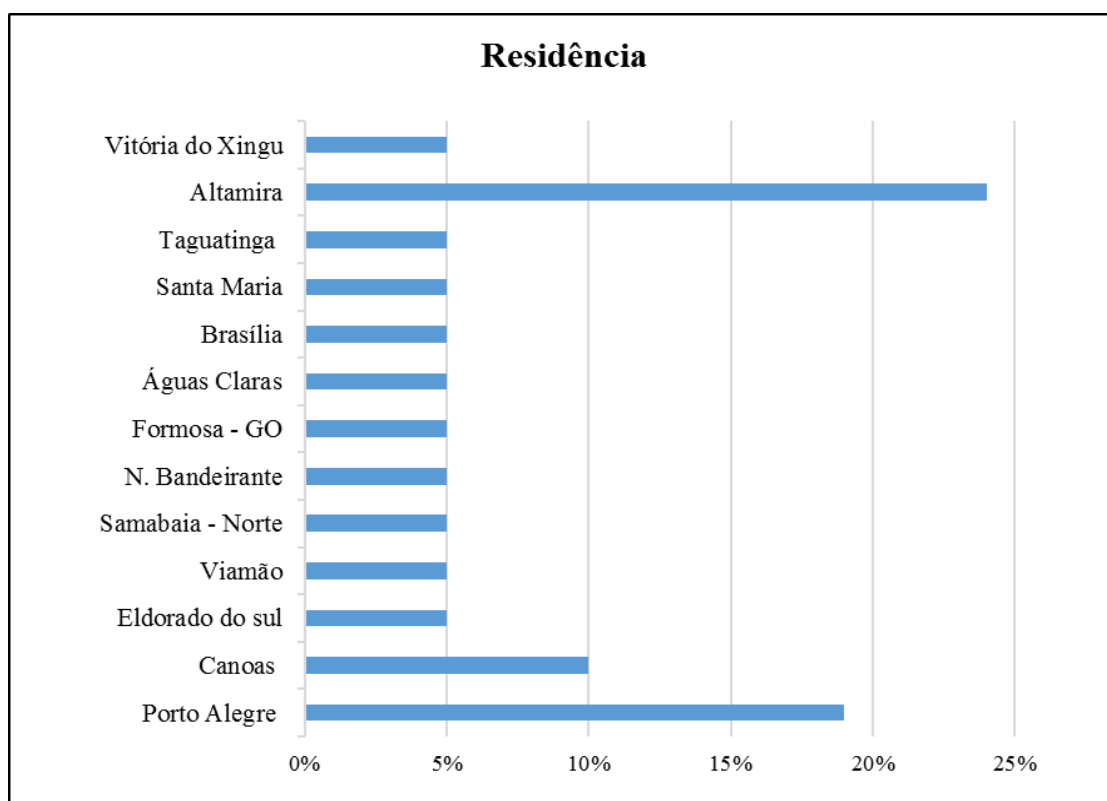
Inicialmente, nossa pesquisa aponta quase $\frac{1}{4}$ de nossos sujeitos residem em Altamira (vide gráfico 18), cidade do interior do Pará, com aproximadamente 109 mil habitantes (IBGE/ 2016) e onde o curso de licenciatura em Geografia é ofertado de maneira regular há menos de 10 anos. Por sua vez, Porto Alegre, a capital gaúcha, sede da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é o local de residência de quase 20% dos estagiários que participaram desta pesquisa. Ofertado em uma cidade, cuja população está estimada em 1.481.019 habitantes (IBGE/2016), o curso de geografia da UFRGS foi criado em 1943 e disponibiliza duas ênfases/habilitações (Bacharelado e Licenciatura) e em dois turnos distintos (Diurno e Noturno). Também recebe um contingente significativo de estudantes que residem nas cidades da Região Metropolitana de Porto Alegre (tais como Canoas, Viamão e Eldorado do Sul, dentre outras).

Já a Universidade de Brasília tem seu curso em funcionamento desde 1969 na Capital Federal, cuja população estimada é de 2.977.216 habitantes (IBGE/2016). Embora parte das informações aqui apresentadas já tenham sido mencionadas na Introdução desta tese, quando

³⁴ Optamos por apresentar este dado acerca da cidade de residência dos sujeitos apenas neste momento do trabalho para facilitar uma possível vinculação, quando interpretados, aos aspectos que envolvem as práticas espaciais destes.

justificamos a escolha de nossas instituições-campo, entendemos que clarificar o contexto de onde os sujeitos são oriundos e as relações que estes mantêm com seus espaços nos auxilia também a elucidar as diversas dimensões de suas respectivas identidades.

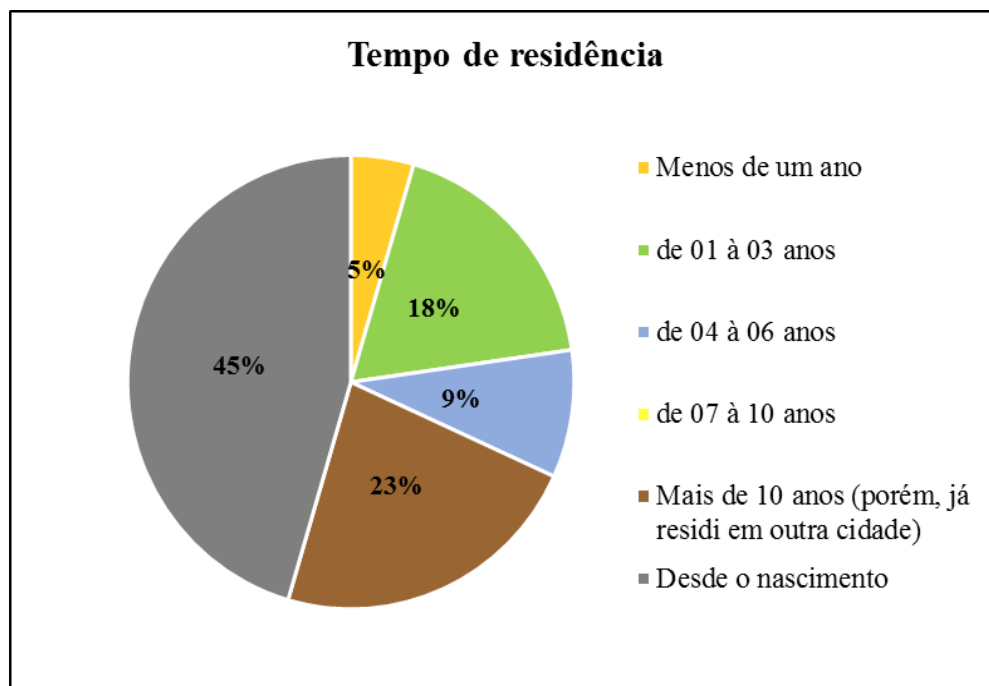
Gráfico 18³⁵ – Cidade de residência dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Questionário (instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015/2016

Já conforme visualiza-se no Gráfico 19, quase a metade dos estagiários entrevistados moraram desde o nascimento na mesma cidade, e outros 23% residem há mais de dez anos, período considerável, que indica a potencial existência de laços e vínculos consolidados dado o tempo contínuo de vivência e interação com o /no lugar.

³⁵ Todos os gráficos apresentados neste capítulo são de elaboração de VALLERIUS (2017).

Gráfico 19– Tempo de residência na cidade atual

Fonte: Questionário (instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015/2016

Também é importante destacar que 100% dos nossos indivíduos participantes da pesquisa residem em locais classificados como zonas urbanas, recaindo sobre os espaços urbanos grande parte de sua atuação enquanto sujeito, o que também interfere na construção nas possibilidades de exercício da cidadania. Como reforça Cavalcanti (2014, p. 217),

A cidade, considerada em seu todo um espaço público, está relacionada ao exercício da cidadania, e aos modos de existência das pessoas que ali vivem. O espaço assume assim, um papel importante para a prática da gestão urbana democrática e participativa. Os lugares da coabitação, dos encontros e de copresença, onde se pode expressar as infinitas diferenças, divergências, contradições dos vários grupos presentes, são potenciais da vida pública e da prática cidadã.

Assim, a totalidade dos nossos sujeitos, tendo a cidade como o seu espaço principal, coloca-os em uma igualdade relativa no ponto de partida de seus delineares identitários: todos se posicionam mediante as lentes de um estudante de licenciatura em Geografia, realizando estágio supervisionado de docência e possuindo na cidade seu local de residência e estudo (bem como a quase totalidade de suas respectivas práticas espaciais). Destaca-se que tratamos

como relativa tal igualdade, dadas as características sociais, espaciais e profissionais de cada um dos lugares onde estão situadas as instituições-campo de nossa investigação.

Também relativizamos essa igualdade, dado que os sujeitos possuem suas identidades pautadas em suas próprias singularidades e na alteridade. Isto fica expresso nas palavras de Vieira (2012, p. 352):

Na vida pós-moderna aumenta o desejo por querer ser diferente, fato que se percebe através da acentuação do que é particular em cada sujeito. Como a liberdade individual é a referência que guia os indivíduos pós-modernos ser igual a todos pode ser sentido como uma perda da liberdade. Portanto, é preciso distinguir-se da maioria, exagerar as particularidades e, igualmente importante, estampar para si mesmo e para os outros as próprias peculiaridades. Exemplo desta atitude talvez seja a adoção de tatuagens que inscrevem no corpo, num nível concreto, algo característico ou incomparável do sujeito.

Esses sujeitos, estagiários e possíveis professores têm suas preferências, suas posições delineadas e demarcadas em diversas dimensões, e têm na sua formação inicial um ponto de convergência, de encontro cotidiano e de possível perspectiva de atuação profissional.

Os seus lugares e seus espaços também apontam isto. Suas práticas espaciais, sociais e culturais, em algum momento, incidiram em sua perspectiva de atuação enquanto professor de Geografia. E é justamente nas particularidades e nas singularidades dos seus lugares que residem indicativos de práticas espaciais comuns entre os discentes estagiários. Vejamos exemplos, com base nas respostas do questionário complementar (Instrumento 03).

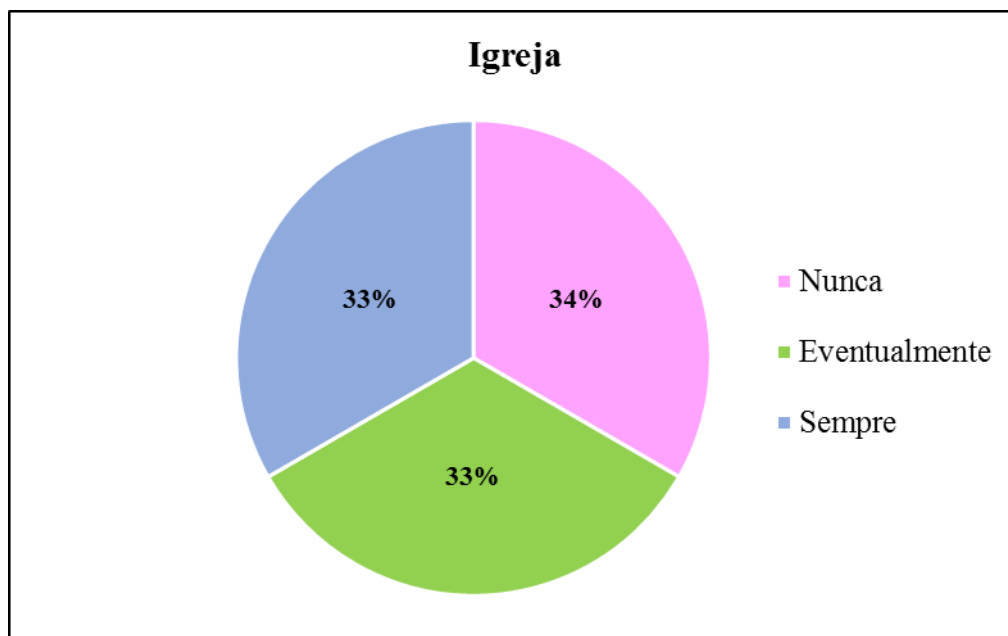
Na questão 4, do referido questionário, perguntamos com que frequência os sujeitos participam dos seguintes espaços:

- a) Igreja;
- b) Teatro;
- c) *Shopping*.

Após a apresentação dos resultados deste item, apresentaremos a percepção sobre os problemas do local onde eles residem.

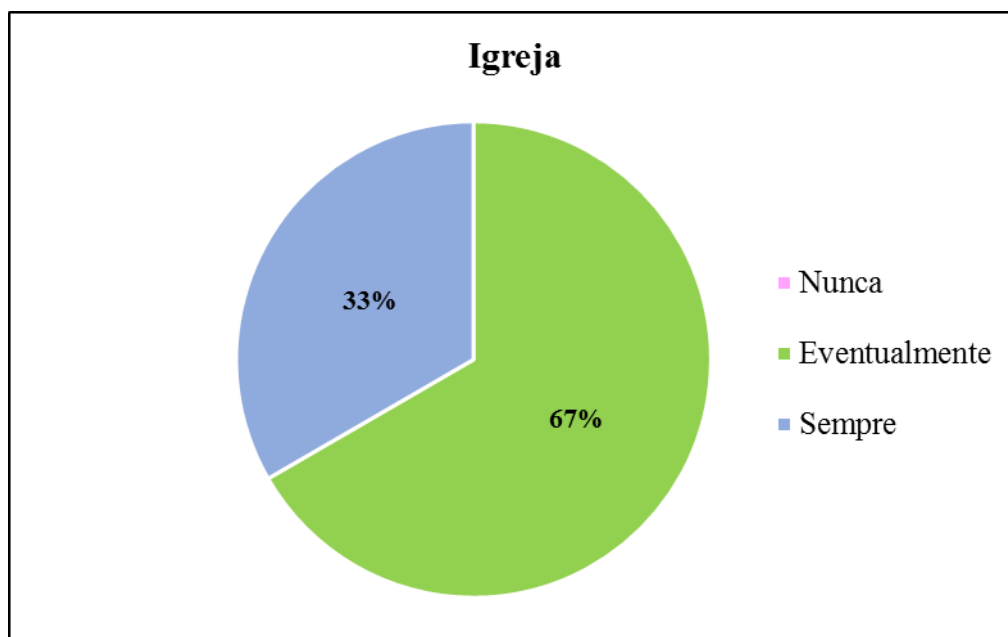
a) Igreja:

Gráfico 20 – Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFRGS à Igreja



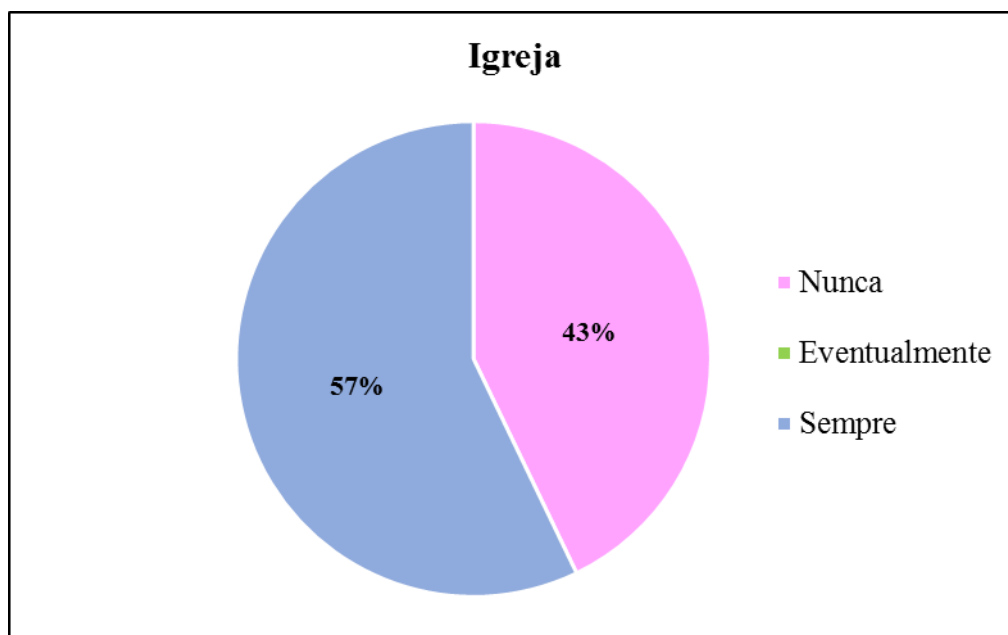
Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015

Gráfico 21 – Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFPA à Igreja



Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015

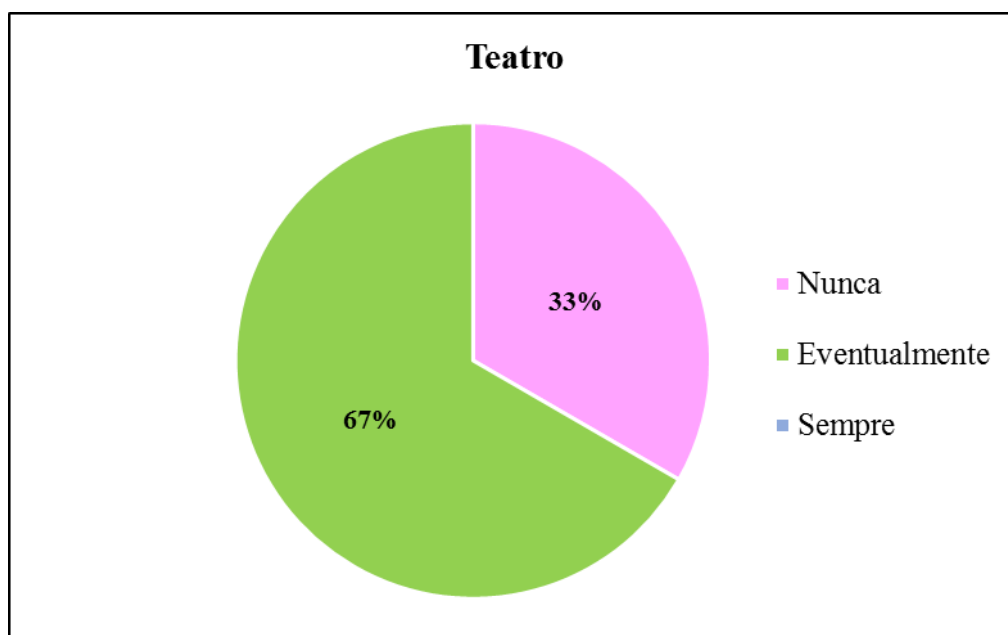
Gráfico 22 – Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UnB à Igreja



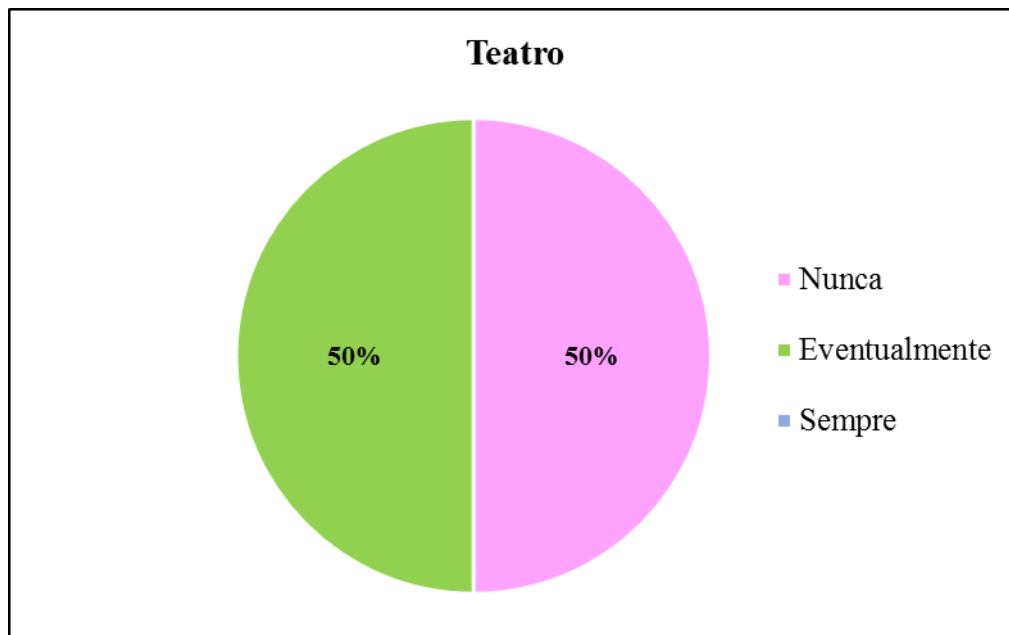
Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2016

b) *Teatro*:

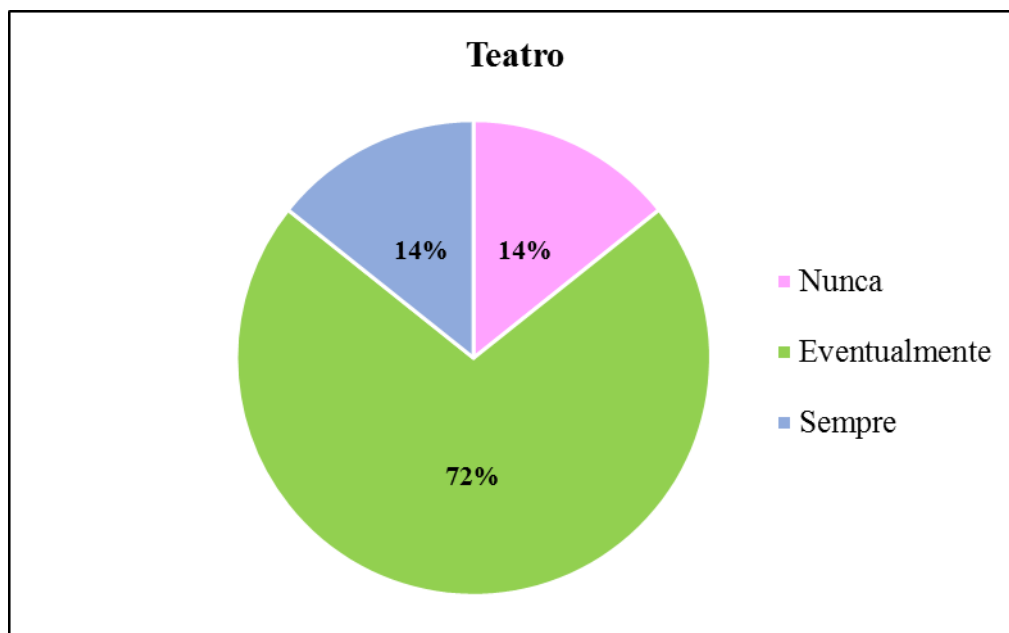
Gráfico 23 – Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFRGS ao Teatro



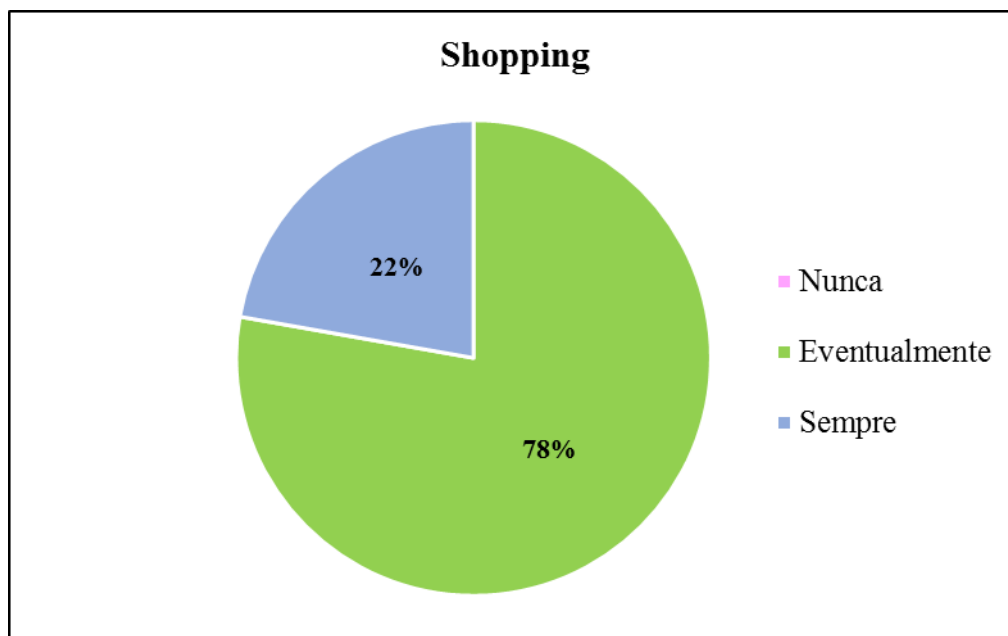
Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 201

Gráfico 24 – Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFPA ao Teatro

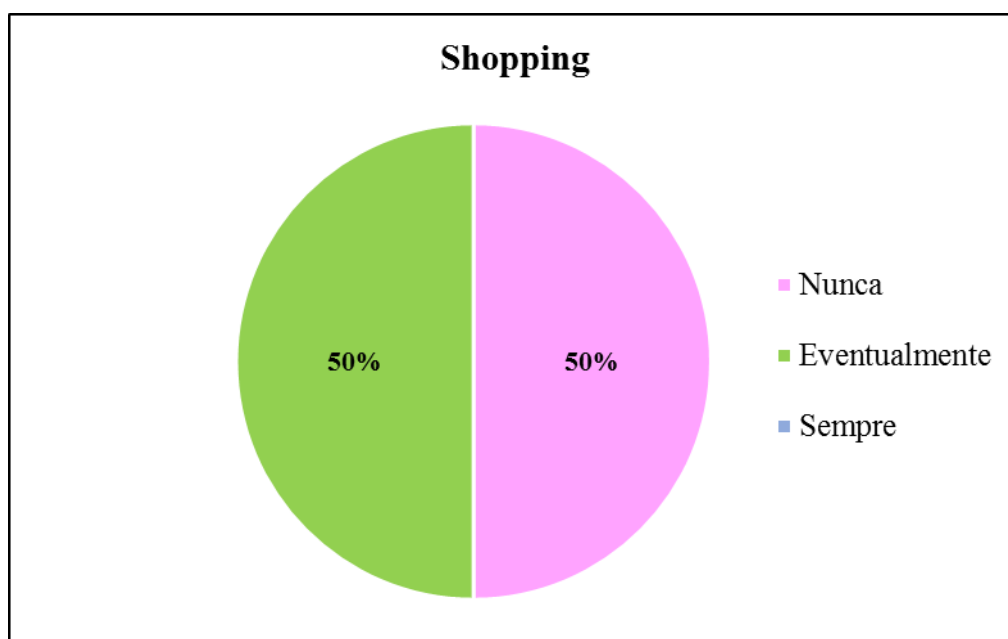
Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015

Gráfico 25 – Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UnB ao Teatro

Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2016

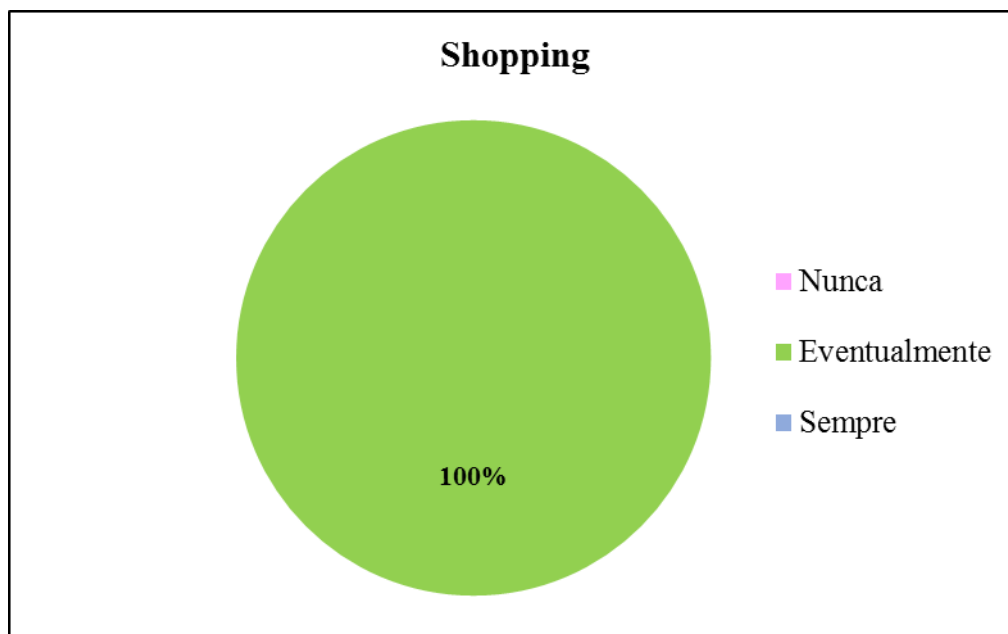
*c) Shopping***Gráfico 26** – Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFRGS ao Shopping

Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015

Gráfico 27 – Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFPA ao Shopping

Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015

Gráfico 28 – Frequência dos estagiários de licenciatura em Geografia da UnB ao Shopping³⁶



Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2016

Para além destes espaços aqui apresentados, teríamos outras informações oriundas de nossos instrumentos para comprovar a pluralidade de determinadas práticas, porém pensamos que estas são bastante representativas, já que se referem a práticas da espiritualidade (igreja), da cultura (teatro) e do consumo (shopping). A discrepância na frequência, no acesso e na preferência pela ocupação de tais espaços é visualizada sem maiores esforços. Enquanto em Altamira (município cuja influência católica na ocupação é latente e com um alto índice de igrejas pentecostais – proporcionalmente à população residente) não foram obtidas respostas que indicam que nunca frequentam tais espaços, nos estudantes da UFRGS este número se aproxima de representar a 1/3 dos sujeitos. Já na UnB, há quase uma divisão paritária, entre os estagiários que assinalaram que nunca frequentam a igreja frente aqueles que apontam sempre participar de uma.

Elementos de crenças, práticas espirituais e religiosas são dimensões relevantes na constituição de um sujeito, mesmo quando este afirma a sua não-crença em algo, de modo que dificilmente um profissional teria uma prática não condizente com os princípios mais valorizados nesta esfera da espiritualidade. No âmbito da docência, por vezes, os professores têm a possibilidade de atuar em escolas confessionais ou religiosas da rede privada, as quais

³⁶ Apesar de a informação indicar 100% das respostas para uma mesma variável, o que tornaria dispensável um gráfico, optamos pela sua apresentação com vistas a manter um padrão de representação dos dados obtidos.

nem sempre condizem com sua religião ou com sua fé. A escolha, então, passa por uma consciência e uma responsabilidade do profissional, e de um processo de (re)conhecimento de seus valores e seus limites. Este é um processo que, quando realizado com consciência, pode encontrar também no estágio supervisionado de professores de Geografia um espaço para a reflexão e o diálogo: convidar o estagiário a pensar sobre até que ponto as suas crenças e sua fé (ou a ausência dela) podem interferir em sua atuação nestes locais.

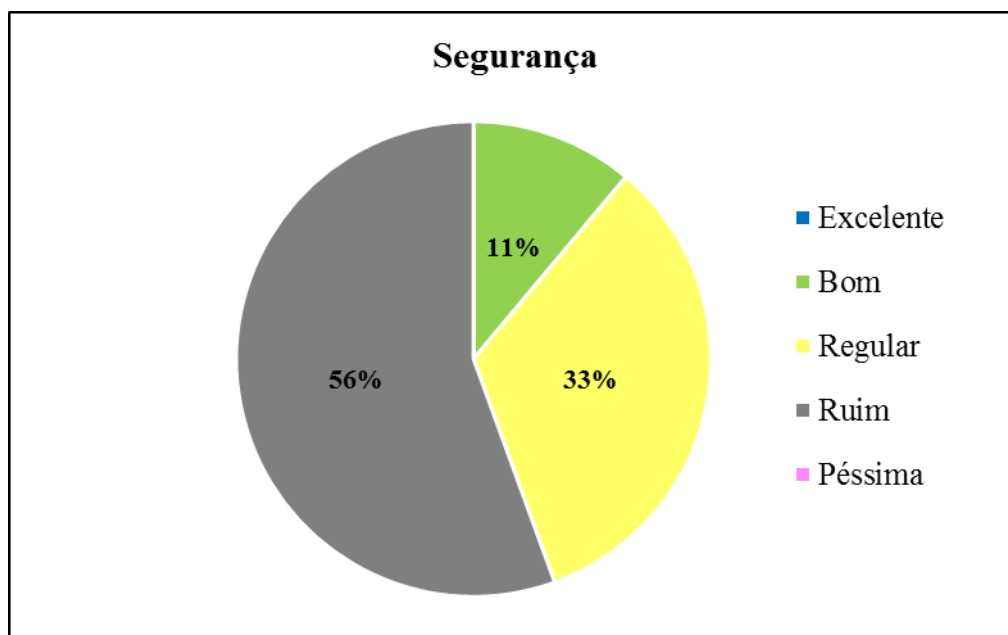
O acesso a um aparelho de cultura e lazer como o teatro também não é uniforme e se mostra mais restrito, conforme o local de análise. Em Altamira, poucas são as peças em cartaz com alguma frequência, e a cena cultural local, apesar de promissora, ainda não conseguiu massificar seu público. Por outro lado, os estagiários que estudam em Brasília indicam um acesso bem mais frequente às salas.

Também julgamos pertinente mencionar os dados referentes à frequência em *shoppings centers*, celeiros do consumo e sinônimo de lazer urbano para muitos. Os dados são bastante distintos entre os locais, destacando que não existe um público assíduo a *shoppings* em Altamira (o único estabelecimento comercial que usa essa denominação na cidade é de pequeno porte se comparado àqueles existentes nos grandes centros) e o comércio de rua ainda é muito valorizado.

Os dados da UFRGS já indicam que os sujeitos têm nestes centros comerciais uma opção de lazer e consumo da qual fazem uso de maneira mais constante. Já o gráfico correspondente aos estagiários da UnB não apresenta variação, indicando uma homogeneidade na frequência eventual deste item.

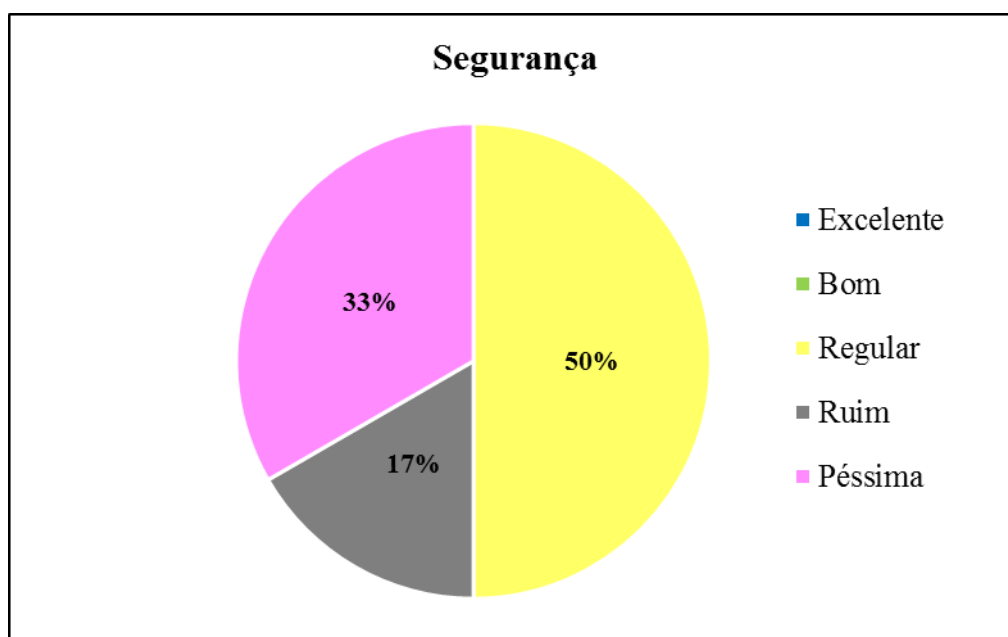
Outro dado que deve ser compartilhado aqui é a percepção dos estagiários frente aos problemas que seus locais de vivência apresentam. Vejamos as avaliações específicas dos estudantes de licenciatura em Geografia, separados por instituição, no que tange à segurança frente ao seu local de vivência.

Gráfico 29 – Avaliação da segurança no local onde vive – Estagiários de licenciatura em Geografia da UFRGS



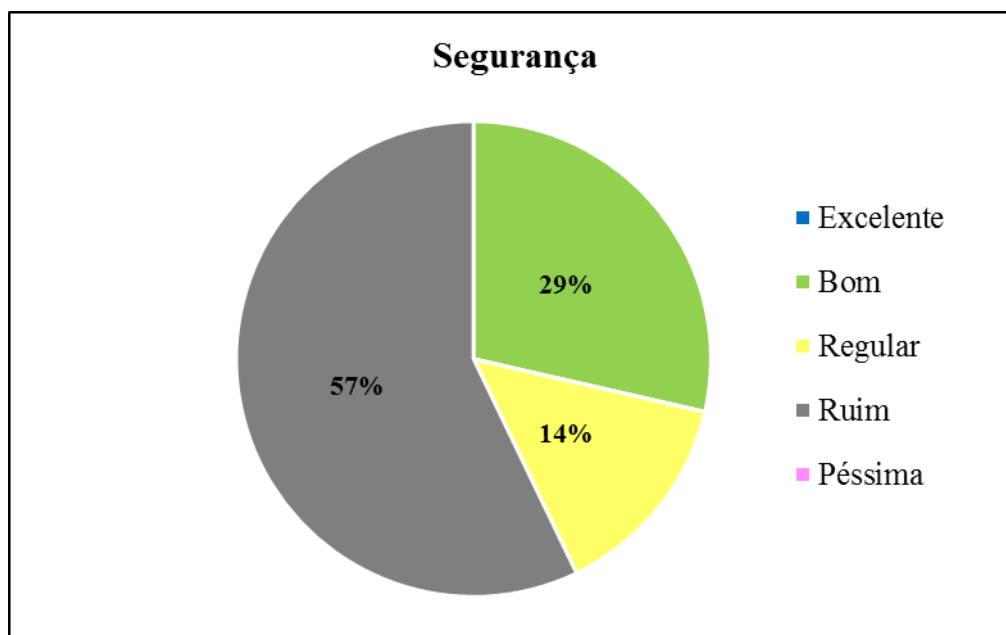
Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015

Gráfico 30 – Avaliação da segurança no local onde vive – Estagiários de licenciatura em Geografia da UFPA



Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015

Gráfico 31– Avaliação da segurança no local onde vive – Estagiários de licenciatura em Geografia da UnB



Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2016

A insegurança urbana (e a percepção desta) afeta diretamente o uso e o consumo da cidade, interferindo no exercício de possíveis práticas espaciais. A percepção da falta de segurança é comum entre nossos sujeitos, porém o quadro mais grave encontra-se em Altamira, detentora de um alto índice de homicídios. A microrregião a qual pertence o município paraense de fato, ocupa a 8º posição dentre as mais violentas do país e também é a mais violenta do Pará³⁷. Do total entrevistado, 1/3 dos sujeitos indicam que segurança no local onde vive encontra péssima, ao passo que quase a metade daqueles residentes em Brasília, Porto Alegre e seus respectivos entornos, apontam que a segurança está “regular” ou “boa”.

Porém, será que nossos sujeitos têm uma concepção formada sobre o que seria uma prática espacial? E para para refletir sobre quais são as que realizam, de maneira individual e coletiva? E será que o estágio supervisionado entra neste contexto?

Buscamos respostas para algumas destas inquietações com a realização de nossos grupos focais. Quando perguntados sobre “quais as práticas espaciais que você estabelece com o local onde você mora”, alguns sujeitos assim responderam:

³⁷ Fonte: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/03/para-tem-quatro-microrregioes-entre-mais-violentas-do-pais-diz-ipea.html>. Acesso em 18 de abril de 2017.

Tentar fazer o aluno se existenciar (sic) naquele lugar, então a questão da prática seria isso mesmo, ele ter noção de que ele faz parte daquilo ali.” (JARDEL, UFRGS, 2015³⁸).

De trazer a geografia, a gente tem o conhecimento da teoria e trazer essa teorias pro cotidiano do aluno e de que forma o aluno usa isso ai, e de que forma a teoria que a gente tem e que a gente estuda, que a gente sabe e que vai usar em sala de aula e de que forma o aluno pode estar enxergando isso na vida dele. Ai a gente tentar trazer uma linguagem em forma de trabalhos, exercícios, perguntas e dinâmicas em sala de aula que possam trazer (ZÉLIA, UFRGS, 2015).

Pensamos que tais respostas auxiliam a contextualizar bem a relevância de “espaços” como o estágio supervisionado, dado que os sujeitos, quando indagados acerca de práticas espaciais, a trazem para o âmbito de suas possíveis práticas docentes. Trata-se, assim, de um reforço na perspectiva potencializadora do estágio como um momento para a consolidação de práticas condizentes com as práticas exercidas cotidianamente, não apenas dos alunos escolares, mas também dos professores.

Já quando questionados sobre as práticas exercidas pelos sujeitos, trazemos a resposta de Fernando (UFRGS), que se aparenta bastante interessante, especialmente pela vinculação do estágio como palco da primeira prática social lembrada pelo graduando:

Tem vários tipos de práticas né, eu estou estagiando numa escola que pertence ao meu bairro e com relação a isso meus alunos se sentiram um pouco mais à vontade comigo, por eu ser do mesmo lugar que eles e eu consigo através dos conhecimentos que tem no bairro eu consegui mostrar pra eles a mudança que houve no próprio bairro. Eu que tenho lá meus 30 anos e eles uns quinze, então eu consigo mostrar pra eles as mudanças que ocorreram no bairro ou locais que a gente antigamente chamava de Rua do “Valão” hoje em dia é “Avenida Pinheiro de Carvalho Braga” então, a gente sempre fala né, ou eles me perguntam “ah, professor onde o senhor mora?” Eu falo que na “Rua do valão” eles não sabem onde é, ou o que era o valão, que hoje é uma avenida totalmente coberta, com praças, com símbolos um local totalmente modificado. E mostrar pra eles essa mudança fica fácil até pela BR, por que se eu for mostrar pra eles no mapa o que é norte e o que é sul, eu consigo mostrar pela BR que atravessa pro norte ou qual é o sentido para o sul e a partir. Daí eles começam a localizar num contexto mundial, e eles conseguem ver isso, só depende da situação.

Dentre as práticas espaciais citadas pelos nossos participantes, temos:

³⁸ Por uma questão de padronização gráfica, optamos por manter o parágrafo com recuo de 4cm mesmo em citação inferior a quatro linhas.

Quadro 06 – Categorização das respostas relativas às práticas espaciais dos estagiários de licenciatura em Geografia da UFRGS, UFPA e UnB

Práticas de caráter individual	Práticas de vivência de espaços da/na cidade	Práticas de mobilidade urbana	Respostas vinculadas ao estágio
Dar informação a alguém	Jogar bola na praça	Pegar o ônibus ou o trem	Práticas muito mais voltadas ao exercício da docência
Tomar banho	Assistir a um show	Minha mobilidade e deslocamento na cidade	O estágio de docência
Conversar na minha casa	Participar de coletivos: poetas, sindicatos, etc	Caminhar pelas ruas da cidade para ir de um lugar a outro	A minha aula no estágio
	Ir à igreja		

Fonte: Grupos focais realizados junto aos estudantes de licenciatura em Geografia da UFRGS, UFPA e UnB (2015/2016)

Elaboração: VALLERIUS, 2017

No âmbito dos grupos focais, obtivemos uma série de respostas dos sujeitos da pesquisa, as quais, de alguma maneira, puderam ser classificadas dentro das que são apresentadas pelo quadro 06. Também optamos por criar estas quatro subdivisões, compreendendo a natureza específica das respostas e entendendo que, de certa forma, as quatro abrangem todas as repostas apresentadas.

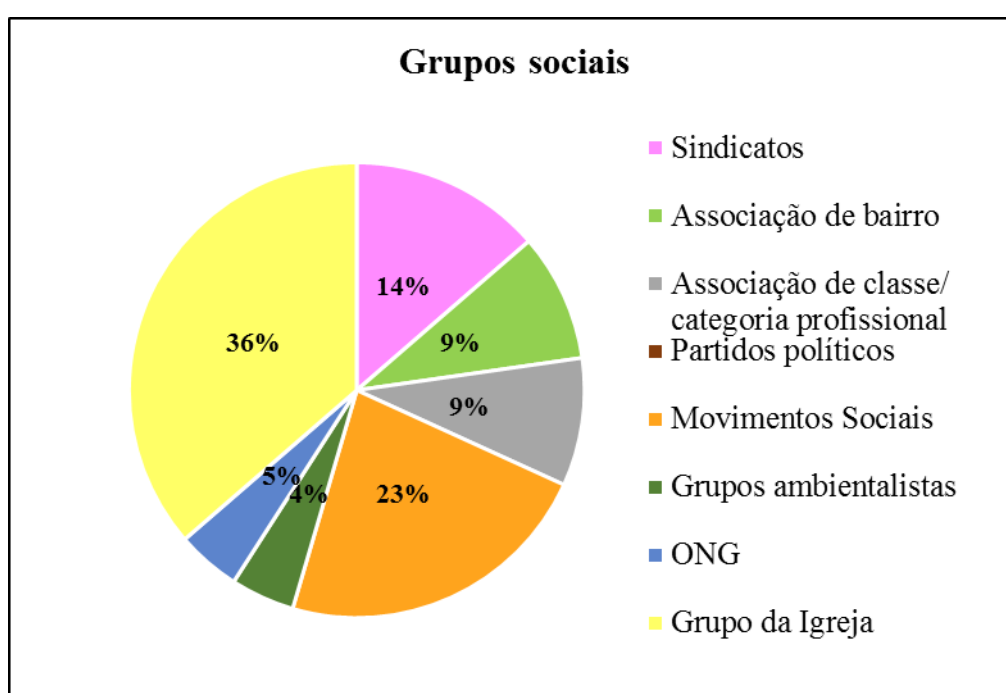
Nos grupos focais, também foi percebido, dentre os estagiários, que o termo “prática espacial” está em alguma escala associada à realização do estágio, dado que nos três grupos foram levantadas respostas com este viés. Também se pode aferir uma correlação existente entre a compreensão de práticas espaciais e práticas cidadãs, onde a segunda, para diversos de

nossos sujeitos, teria vinculação com a primeira, porém dotada de um viés de reflexão e de consciência, além de uma ação que denotasse uma transformação.

Para além desta tabela, apresentamos ainda as respostas dos sujeitos acerca de quais são os grupos sociais dos quais eles participam e com os quais interagem, informados em nosso questionário complementar (Instrumento 03).

Os dados são apresentados na sequência no Gráfico 32:

Gráfico 32 – De quais destes grupos sociais você participa/pertence?



Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015/2016

Todos esses dados possuem apresentação relevante, visto ensejar a compreensão de que os elementos componentes da identidade e da formação dos futuros professores de Geografia dialogam e coexistem com outros espaços para além da formação inicial. Suas práticas espaciais cotidianas nos permitem perceber como estes vivem e interagem com o espaço urbano e quais são os outros espaços de influência em sua constituição profissional e especialmente, cidadã.

As menções ao estágio supervisionado indicam que este momento possui, também, significância e relevância para nossos sujeitos, sendo incorporado na dimensão de suas práticas espaciais cotidianas.

4.2 DISCURSOS E PRÁTICAS NO CAMINHO DE UMA POSSÍVEL FORMAÇÃO PROFISSIONAL CIDADÃ

Em seções anteriores, fizemos menção aos desafios da formação do professor de Geografia na contemporaneidade. Desta vez, dialogamos de maneira mais próxima a nossa perspectiva de uma formação profissional com um viés cidadão. Para tanto, cabe evocar as palavras de Callai (2003, p. 28), que sustentam nosso posicionamento no que tange à posição dos cursos de formação de professores de Geografia contemporâneos.

Uma postura de compreender o mundo mudando constantemente e o papel do homem nesse processo e permitir que a formação do geógrafo não pense apenas no conteúdo a ensinar, mas ensine-o a aprender, a buscar as verdades e as informações, tratando-o como um cidadão que ao buscar a sua formação seja capaz de entender o papel que poderá desempenhar na sociedade como um agente de transformação.

Assim, pensar nos desafios da formação de uma identidade profissional do professor de Geografia é tarefa que compete também aos espaços de teoria e prática propiciados nos cursos de formação inicial. Temos clareza de que esta formação, bem como a construção da identidade do professor, requer reconhecer o potencial de uma perspectiva cidadã na qualificação dos mesmos.

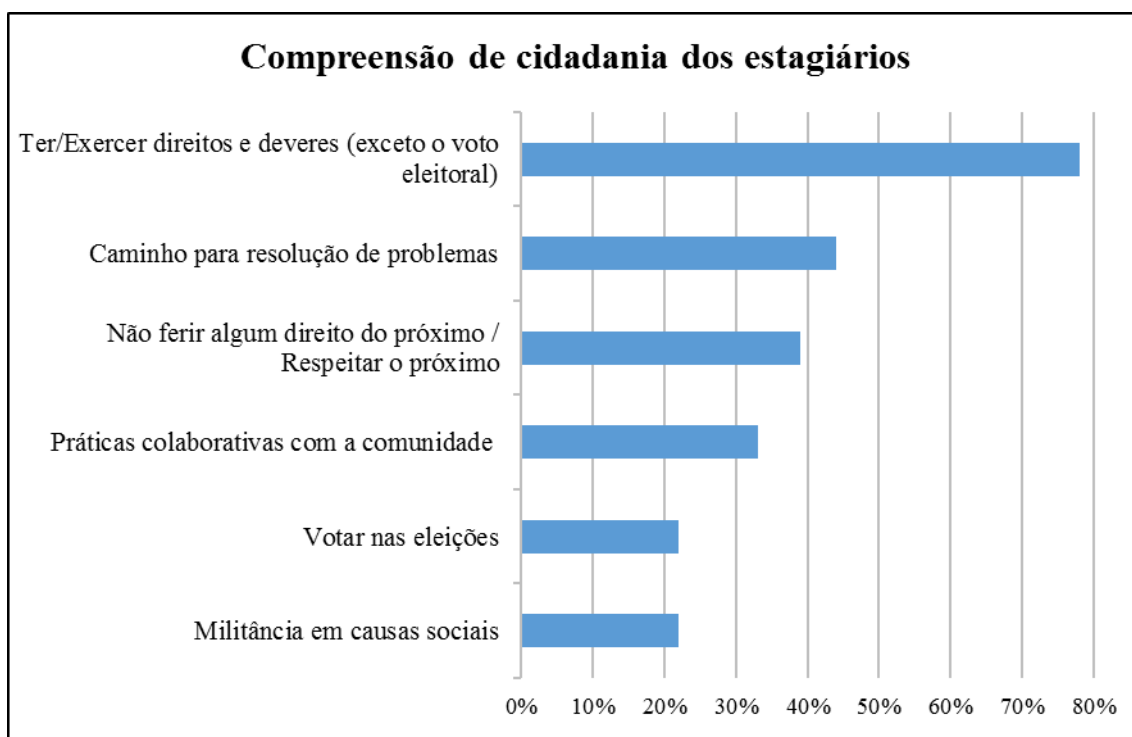
Conforme mencionamos em outras seções, a concepção de cidadania é bastante plural e, por vezes, os espaços escolares negligenciam sua conceituação ou resumem-na a participação eleitoral ou a aspectos relacionados ao civismo. Por outro lado, não podemos pensar em cidadania como algo dissociado do espaço-escola. A dimensão cidadã da formação cresce dentro de um contexto onde a promoção da consciência crítica dos sujeitos sobre as suas realidades, sobre os direitos de manifestar-se politicamente, culturalmente e religiosamente é incentivada, daí também ser responsabilidade da escola propiciar tais mecanismos de transformação.

É neste sentido que corroboramos com as palavras de Souza (2009, p. 07),

Nesse papel da escola, está também a Geografia. Porém, há de ser uma disciplina que supere a lógica da Geografia escolar que visa a caracterização do quadro natural no espaço, a descrição da relação homem-meio, a simples localização de fenômenos no espaço etc. Enfim, uma Geografia descontextualizada da realidade escolar, que não promove a reflexão do aluno sobre os temas da disciplina; uma disciplina distante da noção de cidadania que se busca construir na atualidade.

Para a superação do quadro descrito por Souza (2009), a formação do professor de geografia precisa dar conta de ofertar uma possível formação que esteja atenta e pronta para atender a diversas frentes e que, essencialmente, não se afaste da formação para a cidadania. Todavia, o que os estudantes pensavam sobre cidadania no início do estágio? Perguntamos sobre isto nas entrevistas individuais (Instrumento 02) e o resultado obtido, pôde assim ser representado:

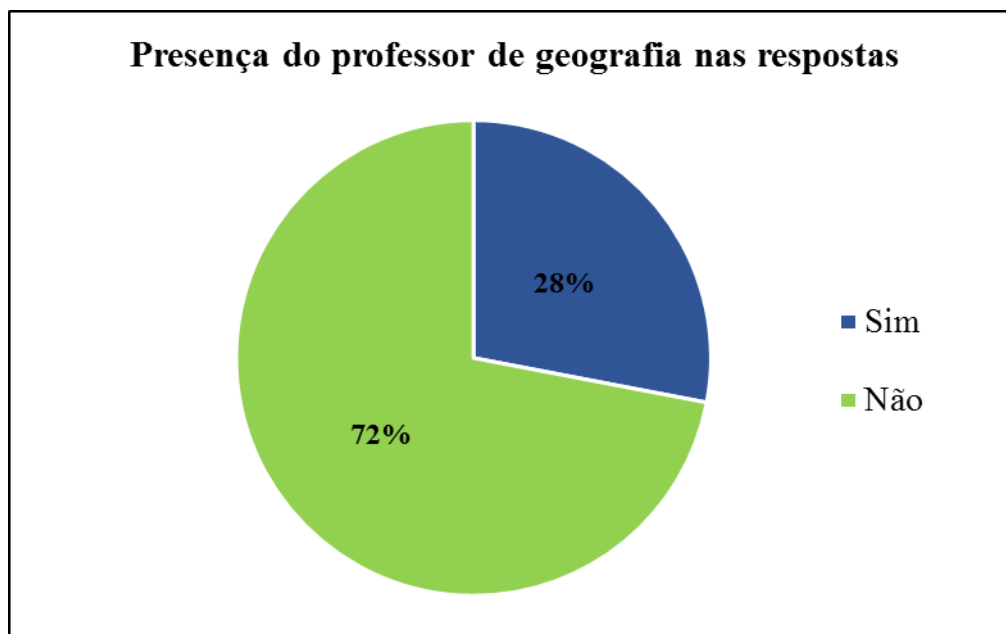
Gráfico 33 – Compreensão de cidadania dos estagiários de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa



Fonte: Dados classificados mediante interpretação de respostas obtidas a pergunta “O que você entende por cidadania?” (Instrumento 02) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015

No próximo gráfico, nos deparamos com a incidência de respostas à mesma pergunta presente no gráfico acima, no entanto, diferentemente do que ocorreu nos primeiros casos, em algum momento, mencionaram o professor de geografia (seja o sujeito, seja a ação) quando trataram de sua compreensão de cidadania, o que muda o tom das respostas e denota um visão engajada da própria profissão e campo disciplinar com a causa da formação cidadã.

Gráfico 34 - Presença do professor de Geografia nas respostas dos estagiários sobre cidadania



Fonte: Dados classificados mediante interpretação de respostas obtidas a pergunta “O que você entende por cidadania?” (Instrumento 02) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015

Por meio destes dados, percebemos que a compreensão de cidadania de nossos sujeitos (já apresentada brevemente no capítulo 03 e retomada agora) era razoavelmente difusa no início do estágio. Assim, a própria impressão sobre uma eventual formação cidadã fica também relativamente complexa. Porém, percebe-se que a ideia da cidadania enquanto “ter/exercer direitos e deveres” segue bastante arraigada.

Também julgamos pertinente salientar que, das seis categorias criadas por nós para a análise destes dados, quatro delas trazem em sua gênese a perspectiva da participação, dado que denota alguma ação do sujeito para que se concretizem. Porém, respostas mais diretas que se aproximassem de uma “tradução de cidadania” como sinônimo de participação pura e simples, não ocorreram³⁹.

Já próximo do final do estágio dos nossos sujeitos, na realização do grupo focal, retornamos as reflexões sobre a temática, e perguntamos aos estagiários sobre a compreensão deles acerca da cidadania. Apresentamos inicialmente a categorização das respostas obtidas mediante a participação dos sujeitos de cada instituição:

³⁹ Julgamos relevante destacar a ausência de respostas com a questão da participação mais explícita, dado que a literatura corrente sobre cidadania (PINSKY, 2014; GARCIA PEREZ, 2011, dentre outros) vinculam fortemente a cidadania à participação, posição com a qual concordamos.

Quadro 07 – A compreensão sobre cidadania dos estagiários de licenciatura em Geografia das instituições-campo

UFRGS	
Participante 8:	Direitos, Participação
Participante 4:	Participação, Direito de participar
Participante 2:	Pensar o coletivo, Práticas Colaborativas
Participante 1:	Respeitar ao próximo
Participante 6:	Direitos e Deveres
Participante 5:	Caminho para resolução de problemas, participação
Participantes 3 e 7	<i>Não se manifestaram sobre a questão</i>
UFPA	
Participante 2:	Direitos, Participação
Participante 5:	Direitos e Deveres, práticas docentes transformadoras
Participante 3:	Direitos e Deveres, Militância em causas sociais
Participante 1:	Direitos e Deveres, Participação, Voto eleitoral
Participante 6:	Direitos e Deveres, Consciência Social
Participante 4:	Direitos e Deveres, Participação
UnB	
Participante 2:	Participação, Organização
Participante 5:	Ser membro de grupos sociais, estudar
Participante 6:	Ter conhecimento e devolver para a sociedade
Participante 1:	Dar exemplo, Respeito
Participante 3:	Cotidiano dos alunos para a aula
Participante 4:	Envolvimento em ações transformadoras
Participante 7:	Prática de ações cotidianas, pensar a coletividade

Fonte: Grupos Focais (instrumento 04) realizados próximo ao final do estágio supervisionado dos estudantes de licenciatura em geografia das respectivas instituições. 2015/2016.

Elaboração: VALLERIUS, 2017.

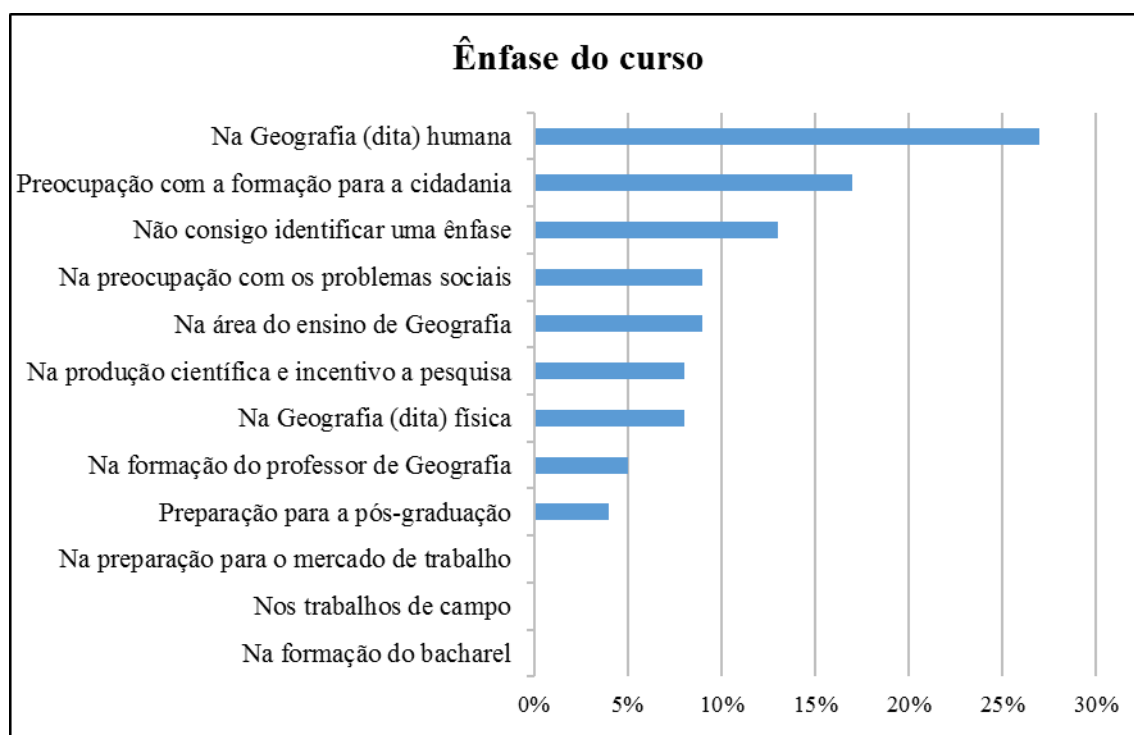
Antes de tudo, destacamos que, pela natureza do grupo focal ser um tanto distinta da entrevista individual, optamos por uma sistematização menos rígida e mais singular das respostas. Independentemente disso, percebe-se que, após transcorridos os dois estágios de docência, a compreensão e percepção acerca de cidadania de nossos sujeitos mostram-se um tanto distintas das iniciais.

Percebemos um incremento considerável no âmbito das respostas que compreendem elementos que fazem menção à participação como uma das dimensões da cidadania. Participação é aqui traduzida como a ação de um sujeito social em espaços de luta, reivindicação e de caráter comunitário, que expandem a participação em eleições estabelecidas para a escolha de governos, prática clichê da cidadania. Reitera-se aqui que o envolvimento e a participação do sujeito nesse evento é importante, porém essa ação encontra-se mais próxima de uma dimensão de cidadania que nos parece restrita face ao conceito dessa categoria.

Para além dessas manifestações, na nossa segunda rodada de coleta de dados, empregamos o questionário complementar (Instrumento 03) e buscamos compreender a percepção de como nossos sujeitos, já ao final do estágio, veem o principal eixo e/ou ênfase do seu respectivo curso. Perguntamos a eles, no questionário complementar (Instrumento 03), sobre qual é a principal ênfase (ou enfoque) que eles percebiam na formação proposta pela graduação de licenciatura em Geografia que estavam cursando. Os dados são apresentados no Gráfico 35. Ademais, realizamos os grupos focais, nos quais abordamos novamente a percepção de cidadania de nossos sujeitos, cujos dados analisaremos mais adiante.

Com base nas respostas apresentadas pelos estagiários, constata-se que os cursos de graduação analisados priorizam, na visão destes, uma formação na Geografia dita humana. Contudo, o dado que mais nos chama a atenção é que o item “preocupação com a formação para a cidadania” encontra-se em segundo lugar, o que denota que, em algum grau, os estagiários conseguiram perceber – não exclusivamente, mas também pelas experiências no estágio – que há essa preocupação nas propostas formativas do professor de geografia.

Gráfico 35- Principal ênfase do curso de licenciatura em geografia das instituições-campo segundo os estagiários



Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015/2016

Para escutar um pouco mais nossos sujeitos neste momento⁴⁰, também evocamos três falas de estagiários que nos parecem significativamente elucidativas dos traços que o estágio colaborou para o delinear de uma prática com um viés cidadão – e, por conseguinte, no possível desenvolvimento de uma dimensão cidadã na sua identidade profissional. Vejamos as palavras de Clarice (UFRGS), enquanto dialogávamos acerca da questão 05 proposta pelo grupo focal (Quais seriam os elementos, os caminhos, as práticas que pretende empregar/desenvolver em sua prática docente, no sentido de dota-la de um viés cidadão?):

O que eu posso fazer pra melhorar isso ai sabe, eu estar ali na rede social, postando alguma coisa de bem coletivo, mas será que se eu não postar nada, será que não vou estar sendo omissa. Muitas vezes eu pegar o *facebook*, aquela discussão até num ponto de vista rasa ali, eu botei a foto da França ou botei a foto de Mariana e eu vi uma discussão inútil ali, que eu vi que não evolui pra nada, não vou ser nada, nem uma coisa, nem outra. **E como**

⁴⁰ Entendemos que, para além da tabulação, categorização e análise dos dados, os discursos e as falas dos nossos sujeitos merecem ser valorizados em nossa pesquisa, dada a riqueza de suas interpretações e a relevância destas para compreendermos as singularidades dos sujeitos compreendidos.

professor de Geografia? Será que eu sou obrigado a postar alguma coisa lá? (CLARICE, UFRGS, 2015).

Na fala de Clarice, percebemos o olhar de uma preocupação profissional com as posições e identificações publicadas nas redes sociais – que são, sem dúvidas, um palco para um desfile identitário nos tempos atuais. Esta preocupação, sintetizada, pela estagiária, como uma prática cidadã, representa elementos de uma dimensão que valoriza e entende a perspectiva cidadã em seu exercício docente. Há, inclusive, a tendência de assumir-se como professora de Geografia em seu discurso. Em relação a este ponto, destaca-se que em nossas entrevistas individuais, perguntamos: Você percebe e se assume como um professor hoje? O resultado, depois do tratamento dos dados, indicou que mais de 70 % dos entrevistados indicaram que não se percebiam, tampouco se assumiam como tais.

Em uma análise sumária, pode-se dizer que apenas a percepção do ser e estar professor de Geografia já confere validade ao estágio, enquanto um espaço de descobrimentos, adoções e delineamentos identitários profissionais. E quando olhamos com maior atenção e profundidade para a essência do que foi dito no grupo, percebe-se que tal processo não chegou desacompanhado de uma dimensão cidadã, tanto na perspectiva do indivíduo como na mirada conferida ao coletivo que ali estava: um coletivo de professores (no final de sua formação inicial) e muitos deles indicando traços de uma identificação profissional próxima de aspectos que poderiam classificá-la como cidadã.

Outra passagem que indicia traços de uma ação profissional com um viés cidadão pode ser encontrada nestas palavras do colega Mateus, da UFPA, quando enfatiza:

Ter uma prática docente assim também como fazemos nos movimentos sociais, **de estar lutando por uma sociedade melhor**, pelos direitos e deveres, é estar lutando por um direito que historicamente nos foi negado e é estar lutando porque se você está de fora você é o preso, é o dever do estado é cumprir, e então nós temos que lutar por nossos direitos (MATEUS, UFPA, 2015).

Estas práticas que indicam uma possibilidade de transformar mediante a ação gerada da indignação dos cidadãos também possuem uma dimensão cidadã em suas entrelinhas. E mesmo quando atrela a questão dos direitos e deveres na tradução da cidadania, o faz na perspectiva de busca pelo seu exercício pleno, o que de fato é marca de uma prática cidadã.

No que compete aos discursos emanados do grupo focal realizado na UnB, tomamos a liberdade de apresentar não apenas uma passagem e sim duas. Começamos com o colega Vicente, que assim diz:

Será que eu pratiquei isso durante o estágio? Acho que é meio complexo tentar explicar né, **mas a mínima coisa que consegui fazer um pouco como professor cidadão**, foi tentar trazer um pouco mais do cotidiano dos alunos para aula na qual eu estava ministrando, porque o que eu tinha era muita agonia em observar a aula da professora era que ela só ia falando, ia falando, ia falando, explicava um monte de coisa e não preocupava em trazer aquilo muito pro entendimento na vida do aluno e tal. E aí eu fui, quando fui ministrar as minhas aulas, e aí eu perguntava “e aí o que vocês sabem de geografia aí?” E aí eu perguntava, “quem aí sabe o que é Geografia?” Eles diziam, eles ficavam parados, todos olhando e eu “Ou vocês não sabem o que é Geografia?” Um ou outro pensava em falar alguma coisinha, foi isso assim, eu acho que, quando eu cheguei na escola tinha muito esse lance do professor e o aluno ficar calado sem falar nada. Eu tentei quebrar um pouco isso, foi difícil, em algumas turmas eu consegui em outras eu não consegui, eu acho que é trazer, ligar o conteúdo que a gente ensina, ligar o conteúdo na vida do aluno é bem importante né? **Eu acho que isso faz parte, um pouco do processo social, de criar o cidadão, ou empurrar o cara pra se tornar cidadão**, foi o que eu pude firmar lá na hora (VICENTE, UnB, 2016).

Complementado a fala do estagiário Vicente, o colega Rafael se manifesta da seguinte maneira:

Eu vou um pouco mais nessa linha assim né? A gente das ciências humanas, por exemplo, sabe que é todo mundo marionete, sabe, mas consegue enxergar as cordas né? A gente sabe como enxergar as coisas, a partir disso, todo o conhecimento que a gente vai adquirindo ao longo desses anos e a gente encontrar uma forma de retornar isso para a sociedade, um forma de, eu não sei ne? **Como eu vou retornar isso, essa é uma forma de exercer a cidadania como geógrafo, como professor de Geografia, que seria devolver para a sociedade, todo esse conhecimento que a gente aprendeu aqui** (RAFAEL, UNB, 2016).

Empregar uma criticidade na leitura dos fenômenos, ter uma preocupação com o retorno a ser ofertado mediante uma prática qualificada e refletida e ter um cuidado em ver além do que nos está posto inicialmente, denota um traço da identidade profissional destes sujeitos que dialoga fortemente com uma concepção cidadã. Ainda que possamos pensar que, na fala do estagiário Vicente, as expressões “criar o cidadão” ou “empurrar o cara para ser cidadão” pudessem estar postas de outra maneira, entende-se a premissa do estagiário ao manifestar-se.

Também se baseando na última questão de nosso grupo focal, quando perguntamos acerca das práticas docentes com um viés cidadão que os estagiários podem adotar em sua prática profissional, tivemos uma profusão de possíveis caminhos e vinculações a essa dimensão que nos concedem a esperança de que nossos licenciandos de fato consideram a cidadania quando pensam exercício docente. Para expressar as respostas obtidas, e de novo no

sentido de valorização das posições individuais do sujeito, optamos por um recurso gráfico denominado “nuvem de palavras”, e que está composta pelas palavras mais recorrentes quando do diálogo sobre a temática nos respectivos grupos.

Identificamos mais de 25 vocábulos e expressões que indicam a visão sobre potenciais práticas cidadãs a serem desenvolvidas no exercício docente e, quanto maior a dimensão da palavra, mais recorrente foi a sua apresentação pelos estagiários. Vejamos a figura 02:

Figura 02 – Palavras resultantes da questão nº 05 em discussão nos grupos focais das instituições-campo



Fonte: Grupos focais realizados na UFRGS, UFPA e UnB, 2015/2016

Elaboração: VALLERIUS, 2017⁴¹

Inegavelmente, a vinculação do exercício da docência em Geografia, para ter um viés cidadão, deve estar vinculado a elementos do cotidiano deste. Deve estar pautado no respeito mútuo, inclusive pelos saberes trazidos pelos estudantes, deve ser um instrumento que ofereça condições para uma mudança na realidade individual e coletiva do sujeito, dentre tantos outros vocábulos que aparecem na nuvem acima. Aqui não estamos emitindo juízo de valor ou de correção frente aos potenciais caminhos adotados, mas sim, compartilhando o pensamento e a premissa do fazer cidadão de nossos estagiários, professores em formação.

⁴¹ Mediante utilização de ferramenta on-line disponível em <http://wordart.com>. Acesso em 02 de maio de 2017. O formato da respectiva figura reproduz um cérebro humano, sob a intenção de associar as palavras ali expostas aos pensamentos elaborados e externados pelos sujeitos.

Frente a isto, observamos que este momento de diálogo com nossos sujeitos, já nos últimos dias de seus respectivos estágios de docência, reforça nossa tese de que o estágio, para além de oportunizar o delinear de identidades (profissionais e outras), também oportuniza potenciais experiências e reflexões que auxiliam em uma possível formação docente cidadã. Estas são oriundas de elementos como a ação do professor da universidade e da escola, o contato com os estudantes dos ensinos fundamental e médio, a vivência no espaço-escola, a experiência de estar realizando um momento de exercício prático de sua profissão para além dos muros de sua universidade, os novos olhares que dedicam a fenômenos educativos, as novas práticas espaciais que estabelecem neste período, os espaços de reflexão e auto avaliação de sua prática, entre outras.

4.3 INDICATIVOS DA FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL CIDADÃ NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Até o presente momento são escassas as investigações que ousaram se debruçar sobre a perspectiva de um delineamento do que viria a ser uma “identidade profissional cidadã”, em especial na esfera da docência em Geografia, o que torna o nosso desafio ainda mais justificado.

Um dos trabalhos que se arriscaram a pensar em alguns elementos de uma potencial identidade profissional cidadã foi o ensaio do professor Benedito Rodrigues dos Santos. Nessa pesquisa, o autor, por meio de uma comparação entre o ensino de ciências sociais e a antropologia no Brasil e nos Estados Unidos, fez algumas considerações sobre uma esperada identidade profissional com um viés cidadão, que, na sua visão, traduz-se em pensar a identidade de um profissional que seja “capaz de participar do mercado de trabalho com compromisso com a instauração da cidadania, inclusive para todos os segmentos sociais” (SANTOS, 2006, p. 375).

No âmbito da ação – e da formação – docente em Geografia, a cidadania, conforme discorremos neste trabalho, tem uma pluralidade de sentidos, todos eles convergentes para a perspectiva de uma atitude de participação e de transformação. Esta dimensão identitária de exercer uma prática que, de fato, oferte condições de refletir e executar transformações na vida cotidiana dos sujeitos, nas mais diversas escalas, encontra-se presente no pensamento da

atuação dos estagiários que tivemos a oportunidade de conhecer, entrevistar, dialogar e interagir nesta investigação.

4.3.1 A Identidade Profissional Cidadã e os professores de Geografia em formação

Após realizar uma análise dos dados coletados, empreendemos nossos esforços, neste momento, no intuito de interpretar o que eles nos indicam e nos apontam de mais relevante no âmbito da formação do professor de Geografia e do possível delineamento de uma identidade profissional cidadã, no âmbito dessa formação.

É mister destacar que, nesta investigação, percebemos a pluralidade na formação do “mesmo” profissional – o professor de Geografia. Seja na matriz curricular, na forma como o estágio supervisionado é realizado, nas realidades pessoais e profissionais de nossos sujeitos, seja nas instituições onde realizamos nossa pesquisa, a singularidade em cada uma dessas instâncias é latente. Podemos inclusive pensar em como isto se amplia ao ter ciência das múltiplas e distintas realidades sociais, culturais, econômicas que são encontradas pelo país.

E que elementos nos indicam tal pluralidade? A diversidade de práticas sociais dos sujeitos, a avaliação que fazem dos respectivos cursos e os diferentes focos que os cursos ofertam, a pluralidade de preocupações com os aspectos pós e para além da formação inicial em curso... Enfim, são várias as facetas de um cenário que nos indica que a formação do professor não é única. Contudo, há pontos de convergência e, mais além, há elementos recorrentes, esperados em uma formação.

De tal maneira, recuperamos o primeiro quadro exibido neste capítulo (Quadro 05), para compreender que os sentimentos positivos pela docência e pela profissão são elementos fundantes da identidade de um professor, bem como a preocupação social e aspectos que o remetam a exercer sua profissão de maneira ética. Tendo tais indicadores como nossos balizadores, entendemos que nossos sujeitos, como licenciandos em Geografia que são, esperam que sua formação inicial ofereça instrumentos e espaços para o desenvolvimento e a potencialização de tais características.

Pensando em uma perspectiva de formação de um profissional com identidade cidadã, é importante destacar que cada categoria de profissionais terá elementos particulares de suas respectivas áreas, permitindo pensar de maneira mais singular tal processo. Entretanto, alguns atributos tendem a ser convergentes para potencializar tal dimensão. No que tange às

características de professor, independentemente da matéria que irá ensinar, apontamos algumas dimensões iniciais:

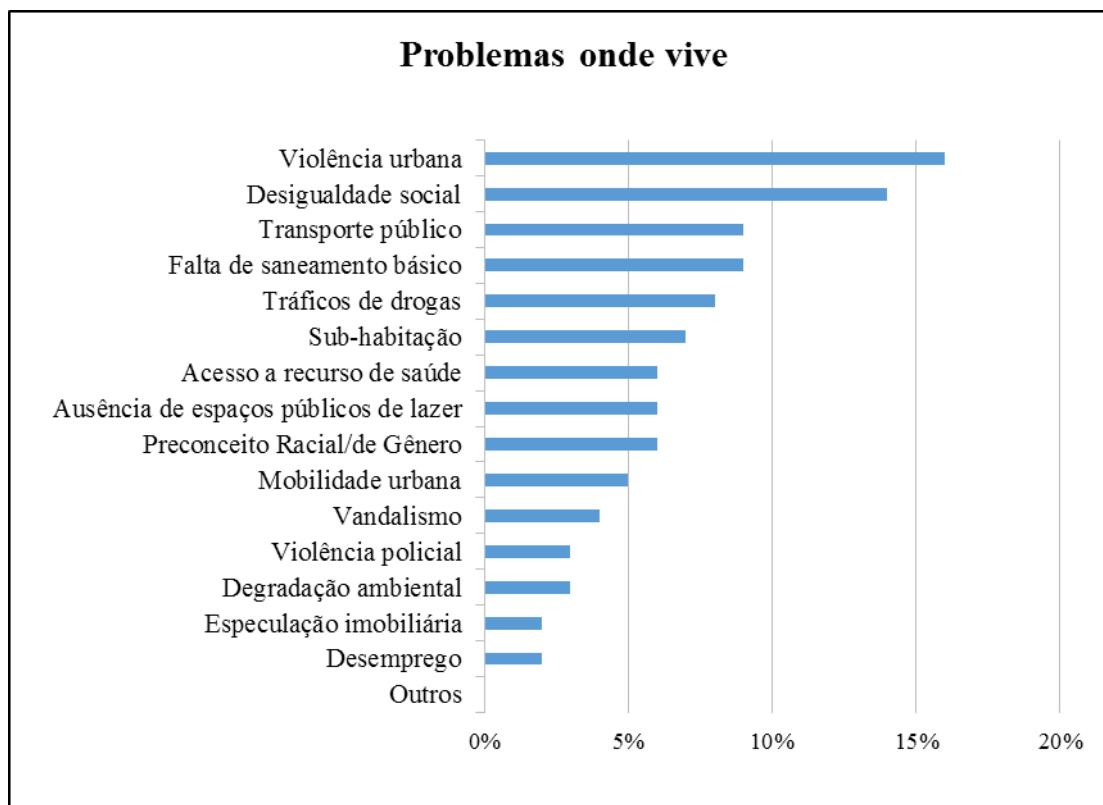
- A clareza da função social da profissão escolhida;
- A ética profissional, que valoriza e respeita os demais trabalhadores e seu público-alvo;
- A consciência de classe, do pertencimento a uma categoria profissional delimitada e da luta pela sua valorização.

Além destes “pontos de partida”, que percebemos ser comuns à maioria dos trabalhadores nas mais diversas áreas, temos de pensar na potencial dimensão cidadã na identidade do professor de Geografia. Como poderíamos pensar essa dimensão? E como estes professores poderiam pensar sua prática a partir de uma dimensão cidadã?

Esboçando uma reflexão a partir da última pergunta, torna-se imprescindível compreender que a abordagem a ser adotada e empregada pelo professor terá um papel-chave neste processo. Uma abordagem pedagógica, que privilegie um ensino pautado em aspectos significativos para o aluno, conectando seu desenvolvimento a problemas e desafios a serem enfrentados por eles, é um caminho possível. Tomando por base os resultados de nossa pesquisa, quando questionados acerca dos problemas que mais afligem os futuros professores de Geografia, os sujeitos apresentam preocupações semelhantes.

Conforme se verifica no gráfico 36, a violência urbana desponta como a maior preocupação dos espaços de vivência dos sujeitos (e esses dados são altos, especialmente quando analisamos separadamente os números de Porto Alegre e Altamira). Na sequência, aparece a questão da desigualdade social, também com números expressivos, e um pouco mais atrás, aspectos relativos às fragilidades dos serviços urbanos prestados pelo poder público.

Gráfico 36 – Principais problemas do local onde vivem os estagiários de licenciatura em Geografia das instituições-campo (UFRGS, UFPA e UnB)



Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015/2016

Este cenário nos indica que a Geografia tem um potencial imenso para ensinar, refletir e atuar no enfrentamento dos problemas que mais afligem os indivíduos. Afinal, todos estes indícios citados tem uma vinculação incontestável com o principal objeto de estudo desta ciência: o espaço, em suas mais variadas dimensões. Porém, como seria tal abordagem?

Longe de querer ofertar receitas, pensamos que o trabalho a partir de conceitos que tenham, em alguma escala, a vinculação ao cotidiano do aluno, é um caminho. A partir do trabalho com estes conceitos, podemos elencar também algumas ações que poderiam contribuir com o propósito de ensinar uma Geografia com um viés cidadão.

Uma destas possibilidades do estágio curricular são os trabalhos mediante os projetos de intervenção pedagógica, nos quais o papel ativo de professores e estudantes em um determinado tema traz benefícios para a formação de todos os envolvidos em seu sentido mais amplo. Outro caminho são trabalhos de campo que levem os estudantes a ir além dos muros do espaço escolar e, mediante orientação do professor, a dirigir seus olhares para o espaço

geográfico e suas dinâmicas, pensando em seus problemas e contradições como os apontados por nossos sujeitos.

A busca pelo esclarecimento de possíveis formas de participação comunitária e democrática dos estudantes, bem como seu incentivo, configura-se em outro ponto relevante de uma abordagem na formação com destaque para a dimensão cidadã. A Geografia tem um papel inquestionável na formação de um cidadão pleno de direitos e ciente de seus deveres (e ainda que a ideia de cidadania não se resuma apenas a isto, é uma dimensão importante desta e, indo além, os estagiários que participaram de nossa pesquisa apontam tal binômio como quase um sinônimo de cidadania).

A adoção de práticas pedagógicas participativas, nas quais os saberes, as opiniões e as posições dos estudantes sejam considerados é outro elemento que ganha importância neste cenário, tornando o aluno um sujeito ativo na construção e sistematização de seu próprio conhecimento. Além disso, a abordagem de temáticas e/ou fenômenos que afetam a sociedade global em diversas escalas também nos concede a possibilidade de ter um viés de formação cidadã. Pensemos: questões voltadas à hidrografia (distribuição da água doce no planeta, acesso negado à água tratada ou mesmo a qualquer tipo desta, a privatização de recursos hídricos etc.) são pontos que afetam em algum grau tanto a escala local quanto a escala global. Uma formação cidadã deve propiciar oportunidades de apropriação de conhecimentos que possibilite ao sujeito atuar com fundamento na escola, na sala de aula, e em sua comunidade. E que consiga também fazer a leitura destes fenômenos em uma macro-escala, fazendo com que ele entenda que pode ser um agente ativo e capaz de atuar para além da escola.

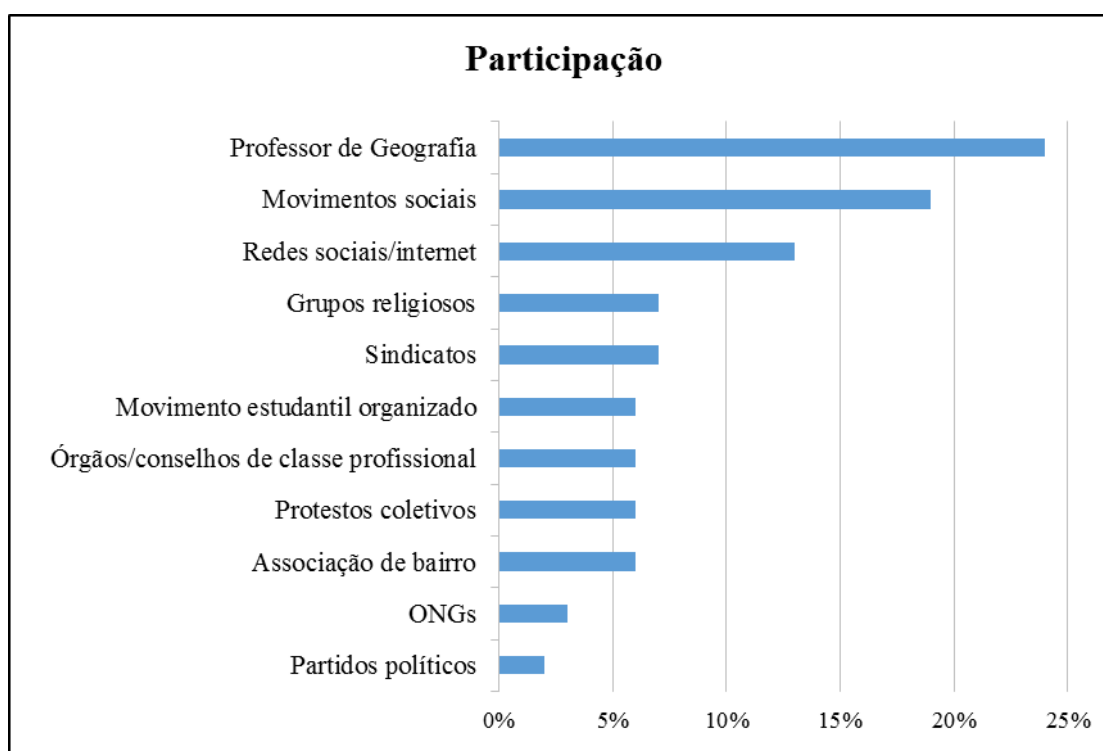
Nesse sentido, é importante frisar que todas estas ações apenas serão possíveis se o professor dispor de uma condição *sine qua non* inegociável: um conhecimento sólido sobre os conceitos e temas da Geografia. É esta segurança teórica que permitirá ao professor ir além de uma atuação “mecanizada” em uma sala de aula focando em propósitos cidadãos.

Diante do exposto – e de nossas experiências até aqui – podemos nos atrever a delinear alguns elementos particulares de uma identidade profissional do professor de Geografia que tenha dimensão cidadã: a preocupação com o aprendizado; com a participação ativa dos sujeitos (intra e extra escola), que faz reflexões sobre os fenômenos de maneira multiescalar, que compreenda a relevância do diálogo com a comunidade, que pensa e que constrói propostas de enfrentamento aos problemas como uma proposta pedagógica articulada, que valorize os possíveis espaços de participação e atuação dos sujeitos; que tenha clareza e domínio dos conhecimentos trabalhados e que tenha uma preocupação com o viés

social em suas abordagens. Estes são alguns elementos que indicamos neste momento, porém, certamente, existem outros. Todavia, acreditamos que possíveis outros elementos são complementares a estes aqui explicitados.

Reiteramos, ainda, a convicção solidificada no decorrer de nossa trajetória de investigação, de que o professor de Geografia tem um compromisso implícito com a formação cidadã dos estudantes. A sua atuação é um aspecto fundante na mitigação, no combate e na solução de diferentes problemas – e nossa análise é desprovida de qualquer ufanismo, tratando apenas de reforçar a diferença que a sua atuação comprometida pode provocar na sociedade. Tal impressão é compartilhada pelos sujeitos da pesquisa, conforme mostra o gráfico 37, apresentado na sequência:

Gráfico 37 – Contribuição dos estagiários de licenciatura em Geografia das instituições campo na solução dos problemas dos seus locais mediante a participação em:



Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015/2016

Como se visualiza, a participação e atuação social foram as alternativas mais indicadas pelos nossos estagiários para o enfrentamento dos problemas dos locais de vivência, seguida pela participação em movimentos sociais organizados – estes já com suas tradicionais

bandeiras de lutas definidas e com uma construção histórica de reivindicações e de luta por mudanças.

De tal maneira, os próprios futuros professores já reconhecem a importância de sua atuação profissional sob uma perspectiva de reflexão e ação frente aos problemas que afligem os estudantes. Este autorreconhecimento do papel social e da relevância da atuação enquanto professor de geografia é elemento a ser valorizado e relaciona-se com os preceitos de uma atuação profissional cidadã.

Esta atuação, aliás, terá seu alcance maximizado mediante a permanência da Geografia – e de seus conteúdos e temas – em todos os anos do Ensino Médio, com seu espaço bem demarcado, em diálogo constante com os demais campos do conhecimento, porém partindo de suas bases teórico-epistemológicas para contribuir para uma formação que seja, de fato, alicerçada na constituição de cidadãos plenos e ativos. Deveríamos estar discutindo a possibilidade de ampliação do alcance do trabalho de uma Geografia escolar comprometida com a participação dos sujeitos na sociedade, com os valores democráticos, com a solução de tantos desafios sociais, econômicos e ambientais que vivenciamos na contemporaneidade, e não empregando esforços para evitar o recrudescimento de que esta goza no currículo escolar atualmente.

Frente a isto, é pertinente questionar: como podemos atuar no sentido de uma identidade profissional cidadã do futuro professor no âmbito do estágio supervisionado em Geografia? Já nos posicionamos em outros momentos deste trabalho que o estágio oportuniza uma série de possibilidades de descobrimentos, e isto inclui, também, elementos da identidade profissional do sujeito – e a própria luta, em todos os espaços possíveis, pela manutenção e aprimoramento da Geografia nos espaços escolares, trata também disso. No que concerne à dimensão cidadã, pensamos que ela está vinculada de alguma maneira à compreensão de mundo do professor e da relevância de sua ação.

Buscando aproveitar o momento do estágio para um delineamento e/ou consolidação de tal dimensão, algumas posições e caminhos podem ser preconizados pelo professor orientador. Cremos que um bom início perpassa pelo trabalho de reforçar o conhecimento dos conceitos-chave da Geografia, e uma possível prática neste sentido trata-se da elaboração de um verbete, onde o aluno pode ir a fundo na essência teórica e semântica do conceito, o que nem sempre ele teve oportunidade de fazer em outros espaços de sua formação inicial.

Outro possível caminho a ser trilhado deriva dos projetos de intervenção pedagógica. Estes, quando são pautados em atividades pensadas e construídas coletivamente, para a atuação frente a questões também coletivas, possuem em sua gênese um viés potencialmente

cidadão de maneira explícita. No estágio também se tem a oportunidade de descobrirmos caminhos de trabalhar com os temas de forma a obter a participação do coletivo frente a eles. E quando o fazemos, implicitamente, estamos respeitando os saberes prévios e incentivando a participação, a opinião e a manifestação dos estudantes.

Por sua vez, o estágio supervisionado de professores de Geografia é um espaço que oportuniza o pensamento de práticas que tenham uma ação cidadã direta, ao mesmo tempo em que se configuram uma atividade didática que permite o aprendizado dos estudantes. Por exemplo, o coletivo de estagiários pode eleger, mediante um planejamento prévio, um bairro que julguem ofertar uma gama mais elevada dos problemas citados como presentes no cotidiano dos sujeitos. Além disso, pensar os conceitos e temas da Geografia sob estes desafios e encaminhar possíveis soluções para tais problemas, conscientes da relevância de uma ação pedagógica articulada à atuação concreta a fim de otimizar o enfrentamento dos desafios postos pela sociedade.

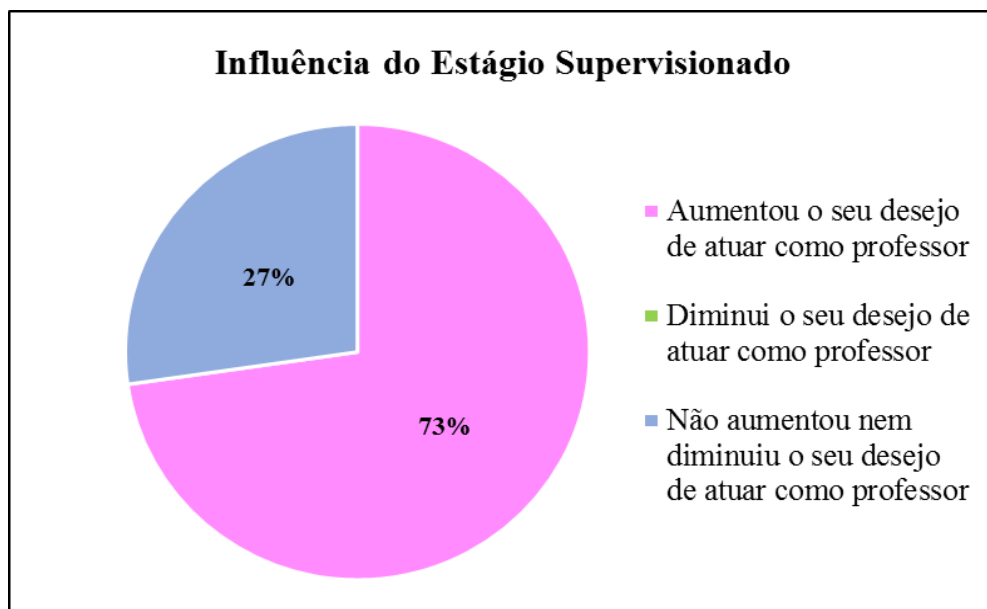
Podemos também nos perguntar: tais caminhos garantem uma formação cidadã e subsidiam o delineamento de uma identidade profissional com este viés? Talvez não. Porém, são elementos, instrumentos e possibilidades que potencializam o seu exercício e o seu desenvolvimento. E isto já justifica o seu pensamento e o seu emprego. Assim, acreditamos que um estágio supervisionado de professores de Geografia deve partir destes princípios por nós levantados, caso se deseje que este venha a estimular a formação de professores com perspectiva cidadã.

Nossa investigação também sinaliza que os cursos de Geografia já apresentam, em sua matriz, possibilidades de preparar e formar para o exercício da cidadania. Tal dado, somado às falas de nossos sujeitos nas entrevistas e nos grupos focais, nos permite pensar se estamos, de fato, “aproveitando” as oportunidades existentes no percurso dessa formação para efetivar a dimensão que aqui está sendo salientada. Nossos olhares indicam que sim. As nossas instituições-campo, em alguma escala, já compreenderam que formação de professores de Geografia e a construção da identidade docente requerem o reconhecimento da dimensão cidadã para a sua qualificação. Isto não quer dizer que todos os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia das mesmas terão tais posições identitárias definidas e delineadas, porém, as vinculações de elementos condizentes com um potencial viés cidadão nas manifestações dos estagiários levam a reconhecer que há indicativos no estágio supervisionado – e na formação inicial como um todo – de práticas de formação nesse sentido.

Quanto ao estágio, é mister pontuar que os discursos e as posições apontadas pelos sujeitos no início e no final de suas respectivas trajetórias neste momento formativo indicam um fortalecimento de suas identidades docentes – marco aqui o plural, pois, ainda que tenham pontos de convergência, são singulares – e um desenvolvimento de reflexões e posicionamentos que denotam traços de uma formação potencialmente cidadã.

Um dado interessante que nos ajuda a pensar sobre a sua importância neste reconhecimento de uma identidade profissional do professor é o estímulo que ele propiciou – ou não – para nossos sujeitos atuarem na docência a partir do seu encerramento. O gráfico 38 nos aponta a influência do estágio sobre o desejo de atuar na docência.

Gráfico 38 – A influência da realização do estágio supervisionado sobre o desejo de atuar na docência pelos estudantes de licenciatura em Geografia da UFRGS, UPFA e UnB



Fonte: Dados relativos ao Questionário (Instrumento 03) aplicado aos estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia das instituições-campo de nossa pesquisa – 2015/2016

Esse gráfico indica o valor que o estágio supervisionado de licenciandos em Geografia teve no que tange ao desejo, ao estímulo a seguir pela docência. Para além do que se encontra representado e quantificado no gráfico, podemos fazer a leitura de que o estágio é um forte potencializador da escolha pela docência enquanto profissão. Pelo momento do curso em que se insere (da metade para o final), este efeito ganha em relevância e torna-o, possivelmente, um grande contribuinte para a decisão de adentrar efetivamente na carreira docente – ou não.

O Estágio parece ser um espaço de descobertas, de desvelamentos de novos olhares para si mesmo e para o outro. Exerce uma influência significativa no âmbito da formação da identidade profissional do professor, inclusive por ser, como acabamos de destacar, um propulsor da carreira de inúmeros docentes em exercício ou ainda em formação. Assim, estimula e incentiva estes sujeitos a se descobrirem professores, profissionais da docência. Entendemos que o estágio supervisionado, quando realizado com responsabilidade, compromisso, respeito à formação dos sujeitos e dos saberes, com o interesse e o compromisso formativo do professor da universidade, acompanhamento da escola-campo e em espaços com as mínimas condições estruturais, tem condições plenas de potencializar a formação de uma identidade profissional cidadã dos professores de Geografia. E quando não o faz na plenitude, no mínimo incrementa o incentivo para o licenciado dar-se a chance de descobrir-se um professor, com sua conseguinte identidade profissional em suas diversas dimensões, inclusive a cidadã.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (NEM TÃO) FINAIS

Ao concluir a etapa de produção desta tese, percebe-se que restaram mais dúvidas do que certezas. As dúvidas permanecem presentes tanto nos aspectos que representam nossas expectativas iniciais frente ao trabalho proposto, uma vez que as hipóteses aqui aventadas ainda reverberam, conclamando outras investigações que se debrucem sobre a complexidade do delineamento da identidade profissional do professor de Geografia, quanto em relação às respostas que deixaremos para as nossas inquietações prévias.

Além de dúvidas, é mister indicar também a presença de algumas lacunas, afinal nem tudo que pretendíamos inicialmente tratar nesta investigação foi trabalhado tal qual se planejou, pois o percurso investigativo nos colocou diante de algumas rotas alternativas e desvios que deram o tom deste texto. Isso não significa afirmar que perdemos de vista nossas perspectivas de concepção da temática, pelo contrário, a cada trilha descoberta, seja na forma de reflexão, de material coletado no contato com os sujeitos, seja de fonte bibliográfica, reafirmava-se o desejo de não pretender encerrar este debate ou traduzi-lo em verdade absoluta.

Tivemos, assim, a oportunidade de conhecer três distintas realidades formativas, que, em sua singularidade – e na singularidade de cada um dos sujeitos que conhecemos –, contribuem para ofertar futuros professores de Geografia à sociedade. Sujeitos estes que dialogaram conosco sobre diversas questões que colaboraram sobremaneira para refletir sobre uma formação para a cidadania: a qualidade de sua formação inicial, as suas práticas especiais e as relações com seus locais de vivência, os desafios que lhe são postos em tais espaços, as suas concepções de cidadania, como pensam suas futuras práticas docentes, os elementos que compõem uma identidade inicial de um professor... Enfim, não foram poucos os temas que se fizeram presente ao longo deste estudo.

Nesta pesquisa, cabe destacar, compareceram outros elementos que nos auxiliaram a pensar sobre alguns “delineares” de uma possível – e “desejável” – dimensão cidadã da identidade do professor de Geografia. Inicialmente, destaca-se que os sujeitos de pesquisa, futuros professores, possuíam, em nosso primeiro contato, uma compreensão de cidadania bastante fluida, sobretudo no que diz respeito aos elementos caracterizadores da cidadania sob suas respectivas lentes. Contudo, no decorrer, percebemos que, pelas respostas no questionário complementar e no grupo focal, suas visões acerca das possíveis dimensões de cidadania estavam distintas daquelas inicialmente manifestadas.

Também apontamos que, ao iniciar a realização do primeiro estágio de docência, as preocupações dos estagiários, relativas ao exercício de sua profissão, à valorização financeira e a aspectos voltados à formação inicial e continuada foram recorrentes e, inclusive, se sobrepunham a desafios que denotavam uma preocupação social ou coletiva. Todavia, próximo do fim do segundo estágio de regência, percebemos inquietações positivas quanto ao exercício da docência em Geografia, cuja preocupação de dotá-la de uma prática cidadã, na qual o social e o coletivo estão intrinsecamente presentes, era recorrente.

E no final, o que vem a ser isso? Dentre outras coisas, uma prática docente capaz de incentivar e colaborar para a participação ativa dos sujeitos, enquanto agentes sociais. Além disso, deve ser uma prática que mais do que pensar sobre os problemas, provoque e proponha coletivamente caminhos para enfrentá-los e possua elementos capazes de oportunizar a apropriação de conhecimentos que concedam ao sujeito atuar com fundamento em todos os espaços. Ademais, que tenha ciência e valorize as práticas espaciais dos sujeitos em suas abordagens, e sua prática seja assentada nos princípios éticos esperados aos profissionais da docência.

E de que forma o estágio supervisionado em Geografia pode atuar no sentido de potencializar uma dimensão cidadã na identidade dos futuros professores? Fazendo jus a estas demandas contemporâneas formativas, ofertando possibilidades de diálogo, de troca, de partilha de experiência e de saberes. Consolidando-se como um momento de reforço dos saberes geográficos e de aproximação destes com o cotidiano dos estudantes escolares. E especialmente, constituindo-se como um momento de reflexão de várias práticas que tenham uma dimensão cidadã em seu emprego. Pensamos que uma identidade profissional docente, em suas múltiplas dimensões, tem no estágio um ambiente e uma condição propícia para o seu delinear, e nossa percepção, em consonância com os dados levantados e as posições apontadas pelos nossos sujeitos, sugere que a dimensão cidadã é uma das mais relevantes neste sentido.

É pertinente destacar, uma vez mais, que reconhecemos que a identidade do docente não estará acabada mediante a finalização de seu curso de graduação de licenciatura em Geografia, mas se delineará no dia-a-dia da profissão, da experiência e do contato entre a escola, a sala de aula, e espaços de construção da profissão. E quanto mais qualificada for essa formação inicial e mais bem orientado, aproveitado e executado for os tempos e espaços do estágio supervisionado, mais condições e possibilidades os futuros professores terão de assumir posições identitárias condizentes com as dimensões que esperamos e desejamos destes. Também ressaltamos que, neste tempos pós-modernos (tão abordados por Bauman), a identidade possui uma condição até certo ponto frágil e provisória, porém isto não impede de

apontar algumas posições desejadas de um profissional docente com uma potencial dimensão identitária cidadã – sem o intuito de criar formas ou moldes, apenas de refletir sobre possíveis delineaes indicadores de sua dimensão.

Outro ponto relevante é a percepção de que o estágio supervisionado contribuiu para aumentar o desejo, a vontade de atuar como professor de grande parte de nossos sujeitos. Também merece destaque compartilhar, uma vez mais, que, para mitigar os problemas apontados como mais severos e relevantes nos locais onde residem, a principal atuação ou papel social a ser exercido por eles vem a ser, justamente, a atuação como professor de Geografia. Isto, por si, já indica aos sujeitos desta pesquisa a sua relevância enquanto atores sociais e a própria relevância do papel desta disciplina na escola. Os diálogos construídos junto aos estagiários reiteram isto e podem vir a ser explorados com maior densidade em uma possível sequência deste trabalho, bem como outros dados, discursos e reflexões que não demos conta de abarcar neste momento.

Para além do que já foi dito, pensamos que é importante e necessário refletir também sobre o sentido da função escolar e sua capacidade de dar conta de ofertar uma formação que conceda aos seus sujeitos a capacidade de compreender os grandes desafios apresentados a eles. Estes atuam em um mundo com severas contradições e problemas – tanto locais quanto globais – e lhes serão cobrados o exercício do papel de cidadãos de maneira a mitigar tais questões em alguma escala.

Neste sentido, cabe pensar também no papel que compete à Geografia escolar dentro deste cenário e sua considerável parcela de responsabilidade no que tange a uma formação de sujeitos com uma dimensão cidadã – já que é esta dimensão que, sob as nossas lentes, potencializará a atuação social responsável dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais complexa. Uma formação qualificada em Geografia, para além dos (fundamentais) temas, conceitos e conhecimentos inerentes a disciplina, passa pela compreensão de que apenas ofertar instrumentos e caminhos para o reconhecimento dos desafios que nos são postos ao aluno é insuficiente.

Precisamos ir além e contribuir para que este deixe a escola, ao término de sua formação, preparado para atuar como um cidadão, ciente de suas responsabilidades e direitos, e que possa, em alguma escala, encarar os desafios que se apresentam a ele e a sociedade onde vive. Sob tal viés, reforçamos que educar deveria ser preparar os alunos e alunas para participar da administração dos severos problemas contemporâneos e para que, na condição de cidadãos, encontrem caminhos para atuar sobre eles.

Reforçamos, também, que de alguma maneira, se esta pesquisa reforça a possível dimensão cidadã da identidade do professor de Geografia e da própria disciplina, bem como as relevantes contribuições desta para a formação cidadã dos sujeitos, teve seu transcurso temporal parcialmente concomitante a uma reforma no âmbito do Ensino Médio brasileiro. Tal reforma, já sancionada pelo Governo Federal, exclui a obrigatoriedade da Geografia dos currículos do Ensino Médio a nível nacional, deixando-a em um espaço de marginalidade nos espaços escolares e afetando, de certa forma, dimensões da profissionalidade dos professores (já em atuação e dos que ainda estão se preparando para atuar). Para além disso, ignora a função relevante que julgamos que a mesma exerce, o que prejudica consideravelmente não apenas o ensinar dos temas e conceitos geográficos, mas essencialmente uma possível formação cidadã do estudante do Ensino Médio – e a própria atuação profissional dos futuros e atuais professores.

Acreditando que podemos, sim, educar para a cidadania, e que a Geografia tem uma importância inquestionável neste sentido, por isso manifestamos repúdio e inconformidade, tanto com os termos propostos pela reforma, como pela falta de diálogo e transparência em sua concepção e implantação. Reforçamos que, sob nossas lentes, a Geografia já ocupa um espaço aquém do que julgamos ideal nos currículos escolares e que esta reforma tornará este cenário ainda pior. Deixamos registrada nossa inconformidade e acreditamos, pelas falas e posições dos sujeitos de pesquisa, que o estágio supervisionado tem a possibilidade de demonstrar seu potencial cidadão e de colocar luzes em tal discussão, contribuindo para que sejam pensadas alternativas de resistência, de diálogo e de construção de caminhos alternativos frente a uma reforma que, sob nossas lentes, pode ser classificada como retrógrada em diversos aspectos.

Entendemos, também, que a liberdade de expressão e de manifestação são elementos que devem ser incorporados a dimensão de um cidadão. Qualquer coisa que deponha contra isso, é uma violência à condição cidadã e, portanto, demarcamos também nossa insatisfação frente às arbitrariedades e usos desproporcionais da força contra estudantes, muitos deles futuros professores, quando se manifestam contrários a proposições e medidas que denotam retrocessos. É por acreditar na importância de formar sujeitos sob a ótica de cidadania ativa e participativa e pela crença de que o profissional docente de Geografia tem consigo esta dimensão bastante presente, que fazemos este registro.

Iniciamos esta pesquisa acreditando que o período do estágio supervisionado é essencial no delinear de uma identidade docente e que, quando bem orientado, fundamentado e praticado, consiste em uma oportunidade relevante para a afirmação de uma identidade

profissional com um viés cidadão. No transcorrer de nossa investigação, argumentamos a favor dessa concepção, de modo a tentar explicitar a potencialidade do estágio supervisionado na constituição de uma possível identidade profissional cidadã, diga-se de passagem, também confirmada pelas palavras e posições adotadas pelos sujeitos envolvidos.

Encerramos esta etapa com alguns apontamentos já mencionadas neste tópico, ao mesmo tempo que reconhecemos seguir com muitas dúvidas e inquietações, admitindo os limites de nossa natureza e dessa investigação. Apesar de vivenciarmos tempos de certezas tão líquidas e efêmeras, acreditamos na perenidade da relevância do papel do professor de Geografia para a formação dos sujeitos, na importância da reflexão permanente sobre elementos de sua profissionalidade e, especialmente, na potencialidade cidadã que este pode – e deve – empregar em suas práticas para torná-las ainda mais significativas. E, no papel da formação inicial – e essencialmente do estágio supervisionado de professores de Geografia – para amalgamar e potencializar tudo isto.

REFERÊNCIAS

- AIGNER, Carlos Henrique Oliveira. Geografia e educação ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar na escola municipal professor Larry José Ribeiro Alves. In: AIGNER, Carlos; MOLL, Jaqueline; REGO, Nelson (Orgs). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto alegre: UFRGS, 2006.
- ANDRADE, Elisabete. Formação continuada de professores/as como possibilidade de e para cuidar de si e dos outros. In: Callai, Helena Copetti, Toso, Claudia Eliane Ilgenfriz (Orgs). **Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. 232 p.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- AUBERT, Nicole (Org.). L'individu hypermoderne. Sociologie Clinique. **Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès**, 2004.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALL, Stephen. GOODSON, Ivor. **Teachers Lives and Careers**. Londres: Falmer, 1985.
- BARBOSA, Tulio. Ensino de Geografia: Novos e Velhos Desafios. In: **Caderno Prudentino de Geografia**, n.32, vol 1, p.23-40, jan/jun/2010. Disponível em <<http://www.agbpp.dominiotemporario.com/doc/CPG32A-4.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. 2015.
- BARBOSA, Carla Melissa; KAERCHER, Nestor André. Diálogo entre quem gosta de educar e uma educadora deseducada. In: Tonini, Ivaine Maria et al. (Org.). **O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade**. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2015, v. 2, p. 55-67.
- BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulein; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 107-128, 2004.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- _____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **Construção Social da Realidade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BOING, Luiz Alberto. **A escola como instituição de trabalho e de formação de professores**. 2002. Não paginado. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro. 2002.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

_____. MATHEY-PIERRA, C. Autour du mot professionnalité. **Recherche et Formation**, Paris, n. 19, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2008/11788.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 2048, p. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9 de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília – DF: MEC, 2001b. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005**. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf>. Acesso em: 16 fev.2015.

_____. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Brasília, DF: MEC, 2011a. Disponível em:
 <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília – DF, 2001. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **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 e dá outras providências. Disponível em:
<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1977/6494.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

CACETE, Nuria Hanglei. Formação do Professor de Geografia: Sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. In: **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11, Jul. 2015. Disponível em <http://uvanet.br/rcgs>. Acesso em: 21 fev. 2017.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

_____. Aprendendo a Ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n.66, p.227-247, maio/ago 2005.

_____. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Ijuí. Editora Unijuí, 2013.

- _____. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: Rabelo, Kamila Santos de Paula, Bueno, Míriam Aparecida (Orgs). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, p. 213-230, 2015.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Lectores, espectadores e internautas**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- CANDAU, Vera Maria. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CARVALHO, Andrea Ferreira de. **Mobilidade urbana e a formação cidadã no ensino de Geografia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2014.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **A sociedade em Rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. In: **Pragmatismo Político** (Site de internet). Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>. Acesso em: 25 fev. 2017.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Complexidade do espaço geográfico Escola: lugar para estudar ou entre-lugar para turistificar?** Texto de material de apoio a disciplina de pós-graduação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- _____. **A importância da comunicação na construção do espaço geográfico escola**. Texto de material de apoio a disciplina de pós-graduação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia da Cidade**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- _____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. **A formação profissional em Geografia**. In: I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Anais. Goiânia: UEG, 2003.
- _____. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Ed. Vieira, 2006.
- _____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2007.
- _____. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.
- _____. **A linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem do programa de Pós-Graduação do IESA/UFG**. Palestra. Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2015.
- _____. Formação básica, jovens cidadãos e conteúdos escolares: que lugar tem a cultura dos alunos no ensino de geografia? In: Caso, María Victoria Fernandez y Gurevich, Raquel (Orgs.). **Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, p. 213-228, 2014.
- CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. **A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã**. Acta do XIII Colóquio Internacional de Geocrítica, <http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloq-programa.htm>. Barcelona: GEOcrítica, 2014. Acesso em: 07 abr. 2015.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflitos**. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

CHESNAIS, François. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo. (Org.) *et al. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura*. Porto Alegre, 1997.

CORREA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. **Introdução a Geografia Cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.

COUTINHO, Maria Chalfin. **Participação no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo/All Books, 2009a.

_____. **Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação**. In: *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2009, vol. 12, n. 2, Florianópolis: UFSC, 2009b.

D'ÁVILA, Cristina M. A construção da identidade profissional docente e o papel das disciplinas didático-pedagógicas na formação inicial de professores. In: DIAS, Ana Maria Lório et al. (Orgs.). **Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

_____. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. *Interdisciplinary and mediation: challenges in planning and in teaching practices in the higher education*. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 6, p. 58–70, jul./dez. 2011.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. In: **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p. 01- 13, Sem II. 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. 2005. In: **Ensino de sociologia**. Site de internet. Disponível em <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

DEMAZIÈRE, Didier & DUBAR, Claude. Trajetórias profissionais e formas identitárias: uma teorização. In: Guimarães, Nadya & Hirata, Helena (Orgs.), **Desemprego - trajetórias, identidade, mobilizações** (p. 165-187). São Paulo: SENAC, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2004.

DONINI, Ana María Cambours. ¿Donde y cómo enseñar ciudadanía?. In: SEIBOLD, Jorge (org.) **Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario**. 1. ed. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos**. *Educação & Sociedade*, n. 19, 2006.

ÉSTHER, Ângelo Brigato. **A construção da Identidade Gerencial dos Gestores de Alta Administração das Universidades Federais em Minas Gerais**. 2007. 276 f. Tese

(Doutorado em Administração). Programa de pós-graduação em administração. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2007.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986.

FISCHMANN, Roseli. Redefinição do público e do privado: contribuição para a reflexão educacional. In: ALVES, Maria Leila. **Escola, espaço de construção da cidadania**. São Paulo: F.D.E, 1994.

FLORES, Fabiano. **Do problema das identidades na pós-modernidade**. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Programa de pós-graduação em Comunicação – UFSM. Santa Maria: 2011.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A identidade do professor: da teoria à prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2014.

GABRIEL, Carmem Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 212-245.

GALINDO, Wedna Cristina. A Construção da Identidade Profissional Docente. In: PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2004, 24 (2), p. 14-23. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino. Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. In: **Investigación en La Escuela**. Universidade de Sevilla. n. 68. p. 5-10. 2009.

_____. La enseñanza de la Geografía y sus posibilidades en el currículum. In: Tonini, Ivaine Maria (Org.) et al. **O Ensino da Geografia e Suas Composições Curriculares**. Porto alegre, RS: UFRGS, p. 9-17, 2011.

_____. ¿ Puede la enseñanza de la Geografía promover educación ciudadana? In: Rabelo, Kamila Santos de Paula, Bueno, Míriam Aparecida (Org). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, p. 15-34, 2015.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 1999.

GEHRARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GENTILI, Pablo. **Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de libertad**. Buenos Aires: Santillana, 2000.

GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. In: **Olhar do Professor**, v.7, 2004. Ponta Grossa: UEPG, 2004.

_____. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. In: 4º CONPEF. Londrina: UEL, 2009.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

_____. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. In: **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b.

GOMES, Patrícia Maria Silva et al. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista brasileira de educação física e esporte**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-267, Junho 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180755092013000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 de dezembro de 2016.

GOMES DE SOUZA, Angela Fagna. Saberes dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas geográficas qualitativas. In: MARAFON, Glaucio José (Org.) et. al. **Pesquisa Qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, p. 55-68, 2013.

GOODE, Willian; HATT, Paul. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1973.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares; OLIVEIRA, João Francisco. Formação e profissionalização docente em debate: pauta e recomendações para a discussão. In: **RBP AE**, v. 18, n. 02, jul/dez 2002. Porto Alegre: ANPAE, 2002.

HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: uma entrevista com Stuart Hall. In: HALL, Stuart, **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Quem precisa de identidade?** In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ, Vozes, p.103-133, 2009.

HARVEY, David. Do fordismo a acumulação flexível. In: **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2000.

HEREDIA, Vania. Novas tecnologias nos processos de trabalho: efeitos da reestruturação produtiva. In: **Scripta Nova**. Barcelona -Vol. VI, n. 170 (9), agosto de 2004. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-170-9.htm>. Acesso em: 03 fev. 2017.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Base de dados dos municípios**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2016**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_dou.shtm. Acesso em: 30 nov. 2016.

JIMENEZ, Maria. S. La construcción de la ciudadanía contemporánea: nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia. In: **La didáctica de la historia y la formación ciudadana en el mundo actual**. Santiago: DIBAM, 2012

KAERCHER, Nestor André. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. In: **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 03, n. 06, 2004.

_____. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. In: 8º ENPEG, 2005, Dourados - MS. 8º Encontro nacional de prática de ensino de Geografia: formação do professor e prática de ensino de Geografia. **Anais**. Dourados: UFMS, 2005.

_____. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. In: **Mercator**, v. 16. n. 2. Fortaleza: UFC, 2008.

_____. **Creio, logo me movo. Docencio, logo existo. Existindo, pago minhas contas e dou de comer aos meus três fio**. Texto inédito e não paginado. 2014.

KUHN, Martin. **O professor: Identidade e protagonismo – os muitos modos de dizer o ser e o fazer do professor e de se dizer**. 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Departamento de Humanidades e Educação. Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCZINSKI, Giovana Fagundes. Elaboração da experiência na hipermodernidade: narrativa e arte narrativa em Walter Benjamin em diálogo com a Psicologia. In: **Revista Tecer**. Belo Horizonte – vol. 9, nº 16, maio de 2016.

LUDKE, Menga. **Avaliação Institucional: Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas)**. Brasília: CRUB, 1994.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MATUDA, Fernanda. O que significa valorizar o professor? A visão da sociedade para além do que afirma a legislação. In: **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, 8. e 9. ed. São Paulo, 2014.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de professores**. Belo Horizonte. Vol. 01, n. 01, ago-dez 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acesso em: 02 mai. 2017.

MARTINS, Rosa Elisabete M. W. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, Ivaine Maria *et. al* (Org). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

_____. **A formação do professor de Geografia: aprendendo a ser professor**. In: Geosul, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 249-265, jul./dez. 2015.

MARTINS, Rosa Elisabete M. W; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. In: **Geografia, Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, Vol. 20 n.3, p. 98-106, 2016.

MENDO HENRIQUES, Pedro. Perspectivas conceptuais de educação para a cidadania. In: **Nação e Defesa**. Lisboa, Primavera, n. 93, 2ª Série, 2000, p. 35-52.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro. Fio Cruz, 2005.

- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: Nóvoa, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. Cap. V. p. 114-140. 2013.
- MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- MORO, Paulo Roberto. A reforma curricular: um relato de experiência. In: 8º ENPEG, 2005, Dourados - MS. 8º Encontro nacional de prática de ensino de Geografia: formação do professor e prática de ensino de Geografia. **Anais**. Dourados: UFMS, 2005.
- MUNIZ, Luciano; MEDEIROS, Regina. Juventude e trabalho na sociedade contemporânea. In: Política & trabalho. **Revista de Ciências Sociais**, nº 42, Janeiro/Junho de 2015, p. 287-309. Joao Pessoa/PB
- NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: pesquisa, uso e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, jul/dez, 2006.
- NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000.
- _____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano - Parlatino de São Paulo, em 05.10. 2006. Palestra publicada na **Revista Simpro-SP**, São Paulo: p. 01-24. 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 20 jun. 2015.
- _____. **Vidas de professores**. Edição/reimpressão: 11-2013. Porto: Editora Porto, 2013.
- ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: Pinsky, Jaime. Pinsky, Carla Bassanezi (Orgs). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, p.9, 2014.
- OLIVEIRA, Márcio Piñon de. Cidadania no Brasil: Elementos para uma Análise Geográfica. **GEOgraphia (UFF)**. Niterói - RJ, vol. III, n.6, 2002, p. 45-54.
- OLIVEIRA, Marina Feitosa; OLIVEIRA, Vanessa Dias. As mudanças no mundo do trabalho e a identidade na formação do professor de Geografia. In: V Fórum Identidades e Alteridades e I Congresso Nacional Educação e Diversidade. **Anais**. Itabaiana: UFS, 2010.
- OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. Estágio supervisionado em Geografia: algumas contribuições para a formação de professores. In: 5º ENALIC, 2014. 5º Encontro Nacional das Licenciaturas. **Anais**. Natal: UFRN, 2014.
- OLIVEIRA-SILVA, Janaína. O aluno, a escola, o professor: relações do aprender. In: **Saber Acadêmico**, n. 06, dez.2008. São Paulo: UNIESP, 2008.
- ORLANDELLI, Silvia Helena. **A representação identitária no professor de História: um estudo com depoimentos orais**. 1998. Não paginado. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Campinas: UNICAMP, 1998.
- PERRENOUD, Philippe et. al (Orgs.). **Formando Professores Profissionais (Quais Estratégias? Quais Competências?)**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTEL, Carla Sílvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.) **A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio Curricular: experiência na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINEDA-ALFONSO, José Antônio. García-Pérez, Francisco F. Geografía y educación ciudadana. Análisis de una experiencia innovadora en un barrio de Sevilla. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora**, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: Pinsky, Jaime. Pinsky, Carla Bassanezi (Orgs.) **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, p.9, 2014a.

_____. Os profetas sociais e o Deus da cidadania. In: Pinsky, Jaime. Pinsky, Carla Bassanezi (Orgs.) **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, p. 15-27, 2014b.

PIRES, Lucineide Mendes Pires. **Culturas geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia**. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

_____. O estágio supervisionado na formação de professores de Geografia: políticas educacionais reguladoras e concepções teóricas. In: 5º ENALIC, 2014. 5º Encontro Nacional das Licenciaturas. **Anais**. Natal: UFRN, 2014.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: **Novos caminhos da Geografia**. CARLOS, Ana Fani. A. (org.). São Paulo: Contexto, 1999.

RAMIRES, Júlio César de Lima; PESSOA, Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em Geografia. In. MARAFON, Glaucio José (Org.) *et. al.* **Pesquisa Qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio De Janeiro, Ed UERJ, p. 34-35, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et. al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, Denis. Os Desafios da Formação do Professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaías; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: PUC-Goiás, 2013.

RISTOFF, Dilvo. Perfil Socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004-2009). In: **Cadernos do GEA**, n.4, jul/dez. 2013. Rio de Janeiro: UERJ/FLACSO, 2013.

RODRIGUES, Priscila Andrade. A escola como co-formadora de futuros professores por meio do estágio: um caminho de possibilidades e desafios. In: VIII EDUCERE. **Anais**. v. 1 p. 244-257. Curitiba: PUC-PR, 2008.

ROSA, Dalva. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.

ROSA, Cláudia do Carmo. **O estágio na formação do professor de Geografia: a relação universidade e escola básica**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ROSENFELD, Cinara. Autonomia Outorgada e relação com o trabalho. Liberdade e resistência no trabalho na indústria de processo. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 10. Jul/dez 2003. p. 350-378.

SACRISTAN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTANNA FILHO, Manoel Martins de. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes**. 2010. 420 f. Tese (Doutorado em Geografia). FFCLH/USP. São Paulo: 2010.

SANTOS, Benedito R. dos. Ensino de Ciências Sociais ou Antropologia? Uma breve reflexão comparada entre Brasil e os Estados Unidos. In: Grossi, Miriam Pillar; Tassinari, Antonella; Rial, Carmen. (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: Formação, praticas disciplinares e além-fronteiras**. Blumenau: Nova Letra, 2006, v. 1, p. 385-400.

SANTOS, Maria Francineila dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia**. 2012. 151 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências da UFRGS. Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Milton. **A cidade nos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A, 1965.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. As cidadanias mutiladas. In: CARDOSO, Ruth *et. al* (org.) **O preconceito**. São Paulo: IMESP, 1997.

SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. Barcelona: Ed. Ariel, 2006.

SENE, José Eustáquio de. **A educação e o ensino de Geografia: na era da informação ou do conhecimento?** Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2006.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n. 4, 1986.

_____. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, n. 99, Santiago, 2005, p. 195-224.

SILVA, Gilmar Elias Rodrigues da. **Valparaíso de Goiás- GO: migração e dinâmica socioespacial 1995-2010**. 2012. Dissertação (Mestrado de Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Não tem página

SILVA, Elessandra Karen. As mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea e seus impactos na formação do trabalhador. In: V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Públicas. **Anais**. Uberlândia, UFU: 2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AP05.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.

SILVA, Elisandra; SILVA, Marcelo Soares. **As mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea e seus impactos na formação do trabalhador**. Uberlândia: UFU, 2009.

SILVA, Gustavo Siqueira; BEZZI, Meri. Cultura e territorialidade no ciberespaço: locais digitais de migrantes brasileiros no exterior. In: **Geografia (Rio Claro)**, v. 34 n. 2. Rio Claro: AGETEO, 2009.

SILVA, Santuza Amorim. Os novos estudantes de licenciatura no contexto da expansão do Ensino Superior. In: **Educação em Foco**, ano 17, n. 23. Belo Horizonte: UEMG, 2014.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de, MONTEIRO, Ivanilde Alves. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 735-758, maio/ago. 2014.

SLATER, Don. **Cultura do consumo & modernidade**. São Paulo: Nobel, 2002.

SOUZA, Vanilton Camilo de. A prática de ensino na formação do professor de Geografia. In: 8º ENPEG, 2005, Dourados - MS. 8º Encontro nacional de prática de ensino de Geografia: formação do professor e prática de ensino de Geografia. **Anais**. Dourados: UFMS, 2005.

_____. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

_____. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, Helena Copetti (Org). **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Unijuí, 2011.

_____. A pesquisa mediando a formação de professores no processo de aprendizagem em geografia. In: **Revista de Pedagogia Crítica Paulo Freire**. Santiago, Ano 11, n. 12, dez. 2012.

SOUZA JUNIOR; Xisto Serafim de Santana de. A análise do discurso como estratégia na identificação das intencionalidades e práticas espaciais dos movimentos sociais urbanos de João Pessoa - PB. In. MARAFON, Glaucio José (Org.) *et. al.* **Pesquisa Qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2013. p. 25-47.

SPELLER, Paulo. Ensino Superior: Prioridades, Metas, Estratégias e Ações. In: **Seminário CEDES Unicamp**. Campinas: 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/paulo_speller.pdf>. Acesso em: 11 abri. 2015.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Grupo focal e auto-avaliação institucional democrática**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARAYAMA, Rodrigo. **Professores de Geografia e história do Ensino Médio público: perfil e condições de trabalho**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação – Centro Universitário Moura de Lacerda. Ribeirão Preto, 2008.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessôa; TONDATO, Márcia Perencin; TUZZO, Simone Antoniacci. **Mulheres do sol e da lua: a televisão e a mulher no trabalho**. Goiânia: PUC Goiás, 2012.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia**. 2002. 136 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002.

_____. CARDOSO, Juliana. Os meios de comunicação, tecnologias digitais e práticas escolares de Geografia. In: Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul, 2. 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos do 2º ENPEG-SUL**. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/edicao-atual>>. Acesso em 04 abr. 2015.

TURRA NETO, Nécio. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. Curitiba, Departamento de Geografia – UFPR, **RA'E GA**, nº 23, 2011.

TUZZO, Simone Antoniazzi. O lado Sub da Cidadania a partir de uma leitura crítica da Mídia. In: PAIVA, R; TUZZO, S.A. **Comunidade, mídia e cidade: Possibilidades comunitárias na cidade hoje**. Goiânia: FIC/UFG, 2014.

VALENTE, Maria. Ensino das Ciências e Cidadania. Conferencia. In: **VIII Encontro de Ensino das Ciências**, Ponta Delgada (Portugal), 2000.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. **Identidades (nem tão) virtuais assim: um olhar sobre a construção das identidades territoriais no Ciberespaço**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos. Novos olhares na pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da humanidade. In: **A escola tem futuro?** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VIEIRA, Allan Sarmiento. **Modelo de simulação quali-quantitativo multiobjetivo para o planejamento integrado dos sistemas de recursos hídricos**. 2011. 275 f. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Tecnologia e Recursos Naturais Campina Grande, 2011.

VIEIRA, Erico Douglas. Individualismo, liberdade e insegurança na Pós-modernidade. In: **ECOS | Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, n. 2. Niterói, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/740/726>. Acesso em 12 out. 2016.

VIEIRA, Carla Maria; SANTIAGO, Laís Sartori; TAVARES, Patrícia Cristina Wesolowski; BRANDT, Adriana; NEGRI, Flavia; OLIVEIRA, Maria Rita de Marques. **Aplicação da técnica de Grupo Focal em pesquisa da Rede-SANS sobre as ações de alimentação e nutrição na atenção básica em saúde**. Rio de Janeiro, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICES

7. Em que tipo de estabelecimento escolar fez seus estudos (Ensino Fundamental e Médio)?

- () Somente público
 () Somente particular
 () Maior parte em escola pública;
 () Maior parte em escola particular.

8. Qual a modalidade de ensino médio que você concluiu?

- () Profissional/técnico () Regular () Supletivo

9. Em que ano você concluiu o ensino médio? _____**10. Quantas vezes você tentou ingressar nesta universidade?**

- () Ingressei na primeira tentativa/seleção;
 () Ingressei na segunda tentativa/seleção;
 () Ingressei na terceira tentativa/seleção;
 () Ingressei na quarta tentativa/seleção ou após;
 () Ingressei por mobilidade/transferência;

11. O curso de licenciatura em Geografia foi sua primeira opção de escolha para ingresso na universidade?

- () Sim () Não – Qual foi? _____

12. Quando escolheu o curso de Geografia, você sabia que era licenciatura?

- () Sim () Não

13. Você teve a oportunidade de optar pelo curso de bacharelado em Geografia?

- () Sim () Não

14. Você já iniciou algum outro curso superior?

- () Não () Sim, e abandonei
 () Sim, já concluí um e estou cursando outro.

15. Se respondeu “sim” a pergunta 14, o seu outro curso era também uma licenciatura?

- () Sim () Não

16. O que influenciou na sua opção de cursar Geografia? (assinale até 03 opções, enumerando por ordem de relevância)

- | | |
|---|---|
| () Número de candidatos/vaga | () Expectativas familiares |
| () Retorno financeiro | () Possibilidade de realização pessoal |
| () Influência de amigos | () Influência de profissionais (professores) |
| () Vontade de ser professor | () Adequação as habilidades pessoais |
| () Prestígio Social da profissão | () Vontade de ser professor de Geografia |
| () Identificação com a disciplina de Geografia na escola | () Materiais de apoio (guias, livros, etc) |
| () Falta de opção | () Teste Vocacional |
| | () Outro _____ |

() Turno no qual o curso é ofertado

17. O que você espera obter no curso de Geografia? (assinale até 02 respostas)

- () Habilitação para a profissão que já exerceu;
 () Um diploma de nível superior;
 () Uma qualificação para um futuro emprego;
 () Ampliação de meus conhecimentos e de minha cultura geral;
 () Formação teórica destinada ao ensino e a pesquisa;
 () Uma formação cidadã;
 () Estabilidade financeira;
 () Realização pessoal e profissional.
 () Construir laços afetivos;
 () Outro _____

18. Com quais grupos sociais você mais convive e interage?

- () Colegas da Universidade () Colegas de religião
 () Colegas de profissão () Família
 () Ex-colegas de escola () Outros _____
 () Grupo de amigos (fora dos anteriormente citados)

19. Assinale os grupos abaixo dos quais você participa:

- () Partidos políticos () Movimento Estudantil
 () Torcida Organizada (esportes em geral) () Outros movimentos sociais
 () Grupo de igreja – grupo religioso (especifique: _____)
 () Movimento cultural (especifique: _____)

20. Você pretende ser professor? (Assinale quantas opções julgar necessárias)

- () Sim, na rede pública de ensino fundamental e médio
 () Sim, na rede privada de ensino fundamental e médio
 () Sim, na rede pública de ensino superior;
 () Sim, na rede privada de ensino superior;
 () Sim, porém ainda não me decidi sobre em qual rede e em qual nível desejo atuar;
 () Sim, onde surgir a primeira oportunidade;
 () Não

**21. Como você projeta o seu futuro acadêmico e profissional ao final de sua graduação?
 (Assinale quantas julgar necessário, enumerando conforme sua prioridade)**

- () Vou cursar bacharelado
 () Vou cursar outro curso superior
 () Vou cursar Especialização
 () Vou cursar Mestrado
 () Vou prestar concurso para professor de Geografia na rede pública de ensino

- () Vou prestar outros concursos (Quais? _____)
- () Vou trabalhar na rede privada como professor de Geografia
- () Vou trabalhar na iniciativa privada fora da minha área de formação

22. Cite as 03 coisas que mais te preocupam, por ordem de importância:

1. _____
2. _____
3. _____

APÊNDICE B: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 02

Roteiro de entrevistas individuais

1. Quais os fatos e experiências em sua vida que motivaram a optar pelo curso de licenciatura? E como se deu a escolha pela Geografia?
2. Você teve algum modelo que lhe inspirou a optar pela docência? Caso sim, quem e porquê?
3. Quais são as características de um bom professor?
4. Até o presente momento, como você avalia a sua formação docente (dentro e fora da universidade)?
5. O que você espera do Estágio Supervisionado em Geografia? Qual é a sua visão sobre ele?
6. Quais são suas expectativas para contato inicial com o trabalho na escola? Que escola você espera encontrar?
7. Qual é o papel da Geografia Escolar na contemporaneidade? E o do professor de Geografia?
8. O que você vislumbra para a sua vida profissional enquanto profissional da Geografia?
9. Você se percebe e se assume enquanto um professor hoje?
10. Quais seriam os elementos mais marcantes da identidade de um professor?
11. O que você entende por cidadania?

APÊNDICE C: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Instrumento de coleta 03 – Questionário

Pesquisador: Daniel Mallmann Vallerius

Universidade: _____

Sujeito da pesquisa: _____

Nº do questionário: _____

Data: _____

1. Local de residência: _____

É a mesma cidade onde encontra-se a universidade? () Sim () Não

2. Há quanto tempo reside nesta cidade?

() Menos de um ano

() de 01 a 03 anos

() de 04 a 06 anos

() de 07 a 10 anos

() mais de 10 anos (porém já residi em outra cidade)

() desde o nascimento

3. Frente ao meu lugar de vivência (cidade) como eu classifico os seguintes itens:

Saúde pública:

() Excelente () Boa () Regular () Ruim () Péssima

Saneamento Básico

() Excelente () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

Limpeza Urbana

() Excelente () Boa () Regular () Ruim () Péssima

Iluminação pública

() Excelente () Boa () Regular () Ruim () Péssima

Segurança

() Excelente () Boa () Regular () Ruim () Péssima

Espaços públicos de lazer

() Excelente () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

Justifique sua avaliação: _____

4. Com que regularidade você frequenta ou participa de:

Igreja	() nunca	() eventualmente	() sempre
Praça/parque	() nunca	() eventualmente	() sempre
Apresentações musicais/culturais	() nunca	() eventualmente	() sempre
Redes Sociais	() nunca	() eventualmente	() sempre
Encontro com amigos	() nunca	() eventualmente	() sempre
Festas	() nunca	() eventualmente	() sempre
Cinema	() nunca	() eventualmente	() sempre
Shopping	() nunca	() eventualmente	() sempre
Teatro	() nunca	() eventualmente	() sempre
Biblioteca	() nunca	() eventualmente	() sempre
Restaurante	() nunca	() eventualmente	() sempre

5. Com que frequência você:

Viaja com a família	() nunca	() 1x ano	() 2 a 3x ano	() 4x ou mais /ano
Viaja com os amigos	() nunca	() 1x ano	() 2 a 3x ano	() 4x ou mais /ano
Viaja sozinho	() nunca	() 1x ano	() 2 a 3x ano	() 4x ou mais /ano
Lê um livro	() nunca	() 1x ano	() 2 a 3x ano	() 4x ou mais/ano
Lê um jornal local /nacional	() nunca	() 1x mês	() 1x semana	() diariamente
Assiste/escuta um jornal local/nacional	() nunca	() 1x mês	() 1x semana	() diariamente
Auxilia/visita alguma entidade assistencial	() nunca	() 1x mês	() 1x semana	() diariamente
Participa de alguma atividade Comunitária/coletiva no seu bairro	() nunca	() 1x ano	() 2 a 3x ano	() 4 ou mais x ao ano
Participa de sessão na câmara de Vereadores da sua cidade	() nunca	() 1x ano	() 2 a 3x ano	() 4 ou mais x ao ano

6. Quais destes grupos sociais você participa/pertence?

- Sindicatos
- Associação de bairro
- Associação de classe/categoria profissional
- Partidos políticos
- Movimentos sociais
- Grupos ambientalistas
- ONG
- Grupo da Igreja

7. Os principais problemas que identifico no lugar onde vivo são (marque até 3, por ordem de importância):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Violência urbana | <input type="checkbox"/> Ausência de espaços públicos de lazer |
| <input type="checkbox"/> Desemprego | <input type="checkbox"/> Sub-habitação |
| <input type="checkbox"/> Desigualdade Social | <input type="checkbox"/> Tráfico de drogas |
| <input type="checkbox"/> Vandalismo | <input type="checkbox"/> Violência policial |
| <input type="checkbox"/> Preconceito Racial/de Gênero | <input type="checkbox"/> Acesso a recursos de saúde |
| <input type="checkbox"/> Falta de Saneamento Básico | <input type="checkbox"/> Transporte público |
| <input type="checkbox"/> Especulação Imobiliária | <input type="checkbox"/> Mobilidade urbana |
| <input type="checkbox"/> Degradação ambiental | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

8. Na minha opinião, posso contribuir de forma mais adequada na resolução de tais problemas, mediante (marque até 3, por ordem de importância):

- Participação em partidos políticos
- Participação em sindicatos
- Participação em Associação de Bairro
- Participação em ONGs
- Participação em Grupos Religiosos
- Participação em Movimentos Sociais
- Participação na condição de professor de geografia no exercício da docência
- Participação em protestos coletivos nas ruas da cidade
- Participação em órgãos/conselhos de classe de minha categoria profissional
- Participação de espaços do movimento estudantil organizado (DCE, CA, APG, etc).
- Participação em redes sociais da internet, denunciando a minha insatisfação.
- Nenhum tipo de participação

9. Na minha opinião, penso que a formação que recebi/recebo no curso de graduação em geografia, teve/tem, majoritariamente: (assinalar apenas uma resposta)

- () ênfase na geografia (dita) humana;
- () ênfase na geografia (dita) física;
- () ênfase na área do ensino de geografia
- () ênfase na preocupação com os problemas sociais
- () ênfase na preocupação com a formação para a cidadania
- () ênfase na formação do professor de geografia;
- () ênfase na formação do bacharel;
- () ênfase na preparação para a pós-graduação;
- () ênfase nos trabalhos de campo;
- () ênfase na produção científica e incentivo a pesquisa;
- () ênfase na preparação para o mercado de trabalho;

Comentários: _____

10. Na condição de um futuro professor de geografia, acredito que posso melhorar o lugar onde vivo/atuo, especialmente se (marque até 3, por ordem de importância):

- () atuar como professor da rede pública de ensino básico;
- () atuar como professor da rede privada de ensino básico;
- () atuar como professor de uma universidade pública;
- () atuar como professor de uma universidade privada;
- () atuar como professor em uma ONG ou outro espaço de educação não-formal;
- () posso fazer a diferença mediante a minha prática em qualquer um dos espaços citados;
- () não posso fazer a diferença mediante a minha prática docente.

Comentários: _____

APÊNDICE D: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 04

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Instrumento de coleta 04 – Questões para o Grupo Focal

Pesquisador: Daniel Mallmann Vallerius

Questões iniciais – Grupo Focal

1. Quais as práticas espaciais que você estabelece com o local onde você mora?
2. As particularidades do lugar onde você nasceu/vive contribuíram para você escolher cursar Geografia? De que maneira?
3. Como você visualiza os lugares de sua formação?
4. Como você exerce a sua cidadania nos lugares onde participa?
5. Quais seriam os elementos, os caminhos, as práticas que pretende empregar/desenvolver em sua prática docente, no sentido de dota-la de um viés cidadão?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: A Identidade Profissional Cidadã no Estágio Supervisionado em Geografia

Pesquisador Responsável: Daniel Mallmann Vallerius

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (62) 8270-9250

Correio eletrônico: daniel.mv@uol.com.br

Sobre a pesquisa:

O objetivo desse estudo é analisar o processo de construção da identidade profissional docente nos alunos-estagiários no estágio supervisionado curricular em licenciatura em geografia e se esta apresenta elementos que nos permitem classificá-la como uma identidade profissional cidadã.

A metodologia a ser utilizada é de natureza qualitativa, empregando instrumentos como um questionário socioeconômico e cultural e entrevistas. Para esta investigação serão selecionados alunos de graduação em geografia de Universidades Federais Brasileiras, matriculados em disciplinas com o caráter/nomenclatura de estágio supervisionado ou equivalentes.

A identificação dos sujeitos participantes leva em consideração a escolha das instituições-campo de nosso estudo, sendo que a escolha destas considerou a localização geográfica, a matriz curricular do curso e a data de fundação do curso de licenciatura em geografia.

Os procedimentos de aplicação de questionário e realização de entrevista com os sujeitos de nossa pesquisa serão realizados entre os meses de março a

dezembro de 2015. O primeiro procedimento aqui mencionado será realizado em papel impresso, com o preenchimento efetivado pelo próprio discente, sujeito de nossa pesquisa. Por sua vez, as entrevistas serão conduzidas pelo pesquisador responsável e terão o seu registro consolidado mediante gravação em áudio. Os arquivos oriundos de ambos os procedimentos ficarão sob posse e guarda do pesquisador responsável pelo período de 05 anos.

A divulgação dos resultados acontecerá por meio do relatório final de pesquisa – tese - (previsto para dezembro de 2016), como também, em eventos científicos na área da educação geográfica e publicações de artigos científicos em eventos ou periódicos correlatos. Garante-se de maneira irrestrita o sigilo do participante, sendo que este não será identificado no relatório final da pesquisa e/ou em qualquer outro produto dele derivado.

Ainda, esclarece-se que não haverá despesas pessoais para o voluntário desta pesquisa ou remuneração de qualquer espécie por sua participação. Por fim, destaca-se que ao participante é garantida a total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento e/ou estágio da pesquisa, sem nenhuma penalização.

Daniel Mallmann Vallerius

Pesquisador Responsável

Doutorado em Geografia – UFG

Prof. Orientador: Dra. Lana de Souza Cavalcanti

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____

RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “A Identidade Profissional Cidadã no Estágio Supervisionado em Geografia” como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável, Daniel Mallmann Vallerius sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos, desconfortos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Nome e Assinatura do participante:
