

A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA

Viviane Caetano Ferreira Gomes¹

6

Resumo

Nos últimos tempos, medidas e ações foram empreendidas reformulando as orientações que regulam as políticas de formação docente no Brasil. Uma dessas orientações refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais (anos 2000) que a partir da reestruturação curricular das licenciaturas, destacam a superação da dicotomia entre teoria e prática e o diálogo entre disciplinas específicas e disciplinas de caráter pedagógico. É nesse contexto que se institucionaliza a prática como componente curricular. Para este trabalho, a prática não se constitui apenas numa componente curricular, mas, sobretudo, num objeto de conhecimento e construção da autonomia docente em Geografia. Nesse processo, apontam-se as narrativas como importante recurso a ser empregado, tanto nas licenciaturas, como ao longo do exercício docente. As narrativas, além de conduzir licenciandos e professores à reflexão das práticas de ensino constituintes da geografia escolar, representa uma potente alternativa ao combate da concepção tecnicista de ensino e ao fortalecimento da identidade e do fazer docentes em Geografia.

Palavras-chave: formação inicial; prática; narrativas; identidade e fazer docentes; Geografia.

THE IMPORTANCE OF NARRATIVES FOR INITIAL TRAINING AND THE CONSTITUTION OF TEACHING IDENTITY IN GEOGRAPHY

Abstract : In the recent times, measures and actions have contributed to reformulate the guidelines that regulate teacher education policies in Brazil. One of these guidelines refers to the National Curriculum Guidelines (2000s) that restructured curricula for undergraduate courses, with emphasis on overcoming the dichotomy between theory and practice and the dialogue between specific disciplines and pedagogical disciplines. In this context, the practice was institutionalized as a curricular component. For this work, the practice is not only a curricular component, but, above all, an object of knowledge and construction of teaching autonomy in Geography. Narratives are pointed out as an important resource to be employed, both in undergraduate courses and throughout the teaching period. The narratives, besides leading undergraduates

¹ Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Uberlândia (PPGEO/UFU). E-mail: vcfgeo@yahoo.com.br

and teachers to the reflection of teaching practices in school geography, represent a powerful alternative to combat the technicality conception of teaching and strength the identity, and on making of teachers in Geography.

Keywords: initial formation; practice; narratives; identity and make teachers; geography.

LA IMPORTANCIA DE LAS NARRATIVAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN GEOGRAFÍA

Resumen: En los últimos tiempos, medidas y acciones se emprendieron reformulando las orientaciones que regulan las políticas de formación docente en Brasil. Una de esas orientaciones se refiere a las Directrices Curriculares Nacionales (años 2000) que, a partir de la reestructuración curricular de las licenciaturas, destacan la superación de la dicotomía entre teoría y práctica y el diálogo entre disciplinas específicas y disciplinas de carácter pedagógico. Es en ese contexto, que se institucionaliza la práctica como componente curricular. Para este trabajo, la práctica no se constituye sólo en un componente curricular, sino sobre todo en un objeto de conocimiento y construcción de la autonomía docente en Geografía. En ese proceso, se apuntan las narrativas como importante recurso a ser empleado, tanto en las licenciaturas, como a lo largo del ejercicio docente. Las narrativas, además de conducir licenciandos y profesores a la reflexión de las prácticas de enseñanza constituyentes de la geografía escolar, representa una potente alternativa al combate de la concepción tecnicista de enseñanza y al fortalecimiento de la identidad y del hacer docentes en Geografía.

Palabras clave: formación inicial; la práctica; narrativas; identidad y hacer docentes; Geografía.

Introdução

A discussão acerca da formação de professores tem ocupado espaço privilegiado, especialmente ao se considerar a proposição de inúmeras reformas educacionais. A década de 1990 foi o marco para o estabelecimento de uma série de medidas e ações suscitando mudanças nas orientações que regulam a formação docente no Brasil.

No movimento das reformas empreendidas, a partir do ano 2000, despontam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais que destacam a necessidade de uma nova concepção no modelo de professor. Essa nova concepção relaciona-se diretamente ao rompimento do tradicional modelo “3+1”² que durante anos caracterizou a formação inicial docente

² De acordo com Pontuschka (2007, p.90) o modelo 3+1 “caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de

no país. Uma das medidas pretendidas foi a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura tendo como principal objetivo a superação da dicotomia entre teoria e prática e, por conseguinte, o diálogo entre disciplinas específicas e disciplinas de caráter pedagógico.

Uma das principais mudanças propostas nesse contexto se dá a partir da institucionalização da prática como componente curricular entendida como:

“o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (PARECER CNE/CES nº 15/2005)

Para a viabilização dessa proposta, inicialmente, foram elaboradas resoluções como a CNE/CP nº 1 e 2/2002 – DCN e, mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 02/2015 que apontam como necessária a ampliação da carga horária referente aos cursos de licenciatura. As duas primeiras resoluções previram a obrigatoriedade de 400 horas de práticas como componentes curriculares e 400 horas de estágio curricular supervisionado a ocorrer na segunda metade do curso. E o Parecer 02/2015 prevê a alteração de 2800 para 3200 horas de formação.

Ou seja, verifica-se uma significativa ampliação da carga horária destinada à formação inicial docente colocando em pauta o desafio de se buscar iniciativas que, além de atender a esse requisito normativo, incorram em reformulações e ajustes não apenas na estrutura curricular, mas, sobretudo, na concepção do que é currículo, nas estratégias e práticas desenvolvidas conjugando simultaneamente o caráter específico e o caráter pedagógico no processo de formação inicial docente em Geografia.

outro, as disciplinas didático (psico) pedagógicas (...) três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica (...) acrescida de estágio supervisionado”.

FERREIRA GOMES, A Importância Das Narrativas Para A Formação Inicial E A Constituição Da Identidade Docente em Geografia.

As práticas estabelecidas ao longo do curso e o momento do estágio supervisionado não devem ser vistos como etapas isoladas, como comumente ocorre na maioria dos cursos de licenciatura. A proposição e, especialmente, as vivências da prática devem confluir para a etapa do estágio supervisionado, possibilitando que ambos constituem-se num eixo integrador fundamental para a constituição da identidade e do fazer docente em Geografia.

Considerando esses aspectos, questiona-se: como tem se construído a(s) identidade(s) docente(s) em geografia? A trajetória pessoal é uma das dimensões essenciais para a construção identitária, pois os indivíduos não separam sentimentos, emoções e experiências, sejam elas empíricas ou relacionadas ao conhecimento científico em seu percurso pessoal e profissional. Assim, a(s) identidade(s) são construídas e consolidadas continuamente.

Ao propor o conceito de identidade, adentra-se num campo complexo tendo em vista suas diferentes abordagens, sociológicas, psicológicas, filosóficas, dentre outras. De acordo com Hall (2009, p.109), a identidade cultural, está constantemente em um processo de mudança e transformação. Segundo o autor, esse conceito,

[...] tem a ver, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”.

Considerando essas questões, no campo da investigação educativa, tem se destacado cada vez mais os estudos que valorizam a perspectiva e a trajetória de formação e trabalho dos professores. António Nóvoa tem sido um dos pioneiros nesse sentido trazendo em cena a relevância das abordagens (auto) biográficas. Em seu livro, “*Vidas de Professores*” (2014) destaca a possibilidade de análise proposta pela (auto) biografia, que segundo o autor, não tem sido tão considerada nas investigações do campo educativo. As abordagens (auto) biográficas surgem, portanto, como importante alternativa metodológica em função de uma insatisfação das ciências sociais em relação

ao tipo de saber produzido. Nestas abordagens emerge o valor do sujeito na história de suas particularidades, ressaltando-se a vivência face ao instituído.

No contexto das abordagens (auto) biográficas, emerge a estratégia das narrativas. De acordo com Oliveira,

a narrativa é uma “forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir (2011, p.290).

10

Diante dessas perspectivas, o presente texto busca traçar algumas considerações acerca do processo de formação inicial docente, enfocando a prática e o estágio supervisionado não apenas do ponto de vista curricular, mas, sobretudo, a partir das vivências e aprendizagens oportunizadas por estes momentos de formação. Nesse sentido, visa apontar o uso das narrativas escritas como potencial estratégia de constituição da identidade e da prática docente em Geografia.

Problematização: A prática como componente curricular e sua relação com o estágio supervisionado no âmbito da formação inicial docente em Geografia

Visando romper com o tradicional modelo “3+1”, um conjunto de instrumentos jurídico-normativos foi elaborado de modo a conduzir os cursos de formação de professores para esse fim. No âmbito desses instrumentos destaca-se o Parecer CNE/CP nº 09/2001 que apresenta a seguinte orientação:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos

de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (PARECER CNE/CP nº 9/2001a).

Pode-se perceber, pela análise do documento normativo apresentado, que a prática passa a se distinguir do estágio, ganhando espaço próprio como componente curricular, estabelecendo um eixo de integração entre a dimensão teórica do curso e a atividade profissional a ser desenvolvida no estágio. “A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (PARECER CNE/CP nº 9/2001a).

Fundamentando-se em questionamentos como: *Qual a diferença entre prática e estágio?* o Conselho Nacional de Educação divulga os Pareceres nos. 21 e 28/2001. Considerando o Parecer nº 28/2001 observa-se a definição de prática e estágio como componentes curriculares distintos e, inclusive, não empregando mais o termo “prática de ensino” de forma restrita, e sim utilizando a expressão “prática como componente curricular”, conforme expressa a conceituação a seguir:

A prática como componente curricular [...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (PARECER CNE/CES nº 28/2001d).

Reforçando a distinção entre o estágio supervisionado e a prática de ensino, esse parecer traz a seguinte definição:

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (PARECER CNE/CES nº 28/2001d).

A partir das citações extraídas do Parecer nº 28/2001, torna-se evidente que prática e estágio supervisionado são componentes curriculares distintos. Esse parecer sinaliza, de forma enfática, que a forma de abordagem desses componentes deve ser definida pelas instituições formadoras e explicitada nos projetos pedagógicos dos cursos.

**“(...) tem-se a
compreensão de que,
concomitantemente, a
teoria sustenta a
prática e a prática
sustenta a teoria, ou
seja, uma dimensão é
dependente da outra”**

Em 2002 são publicadas, pelo CNE, duas resoluções que tratam da formação de professores e que contribuem no processo de compreensão da prática como um componente curricular. São as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resoluções CNE/CP no 1 e 2/2002 – DCN) estipulando que a prática deve perpassar todo o curso, a desenvolver-se do início ao fim do mesmo, bem como estar presente no interior de todas as disciplinas do currículo de formação. A partir disso, os projetos político-pedagógico dos cursos ficaram

incumbidos de prever 400 horas de práticas como componentes curriculares e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a ocorrer a partir da segunda metade do curso.

Para o cumprimento desta exigência legal, os cursos de licenciatura do país tiveram a autonomia para definir as modificações a serem implementadas em seus projetos político-pedagógicos e, assim, diversos arranjos foram feitos. Enquanto em alguns

cursos a prática é desenvolvida e articulada no interior das diferentes disciplinas em todos os semestres do curso, abrangendo a formação pedagógica e a específica, em outros cursos o cumprimento legal da prática como componente curricular se desenvolve no âmbito de um núcleo de formação pedagógica, que ao longo do curso, visa se constituir num eixo integrador, teórico-prático e de dimensão pedagógica dos conhecimentos necessários à formação docente em Geografia.

Esse desenho que se fez para a composição dos currículos dos cursos de formação de professores intencionou demonstrar que não é preciso primeiro dominar a teoria para posteriormente desenvolver a prática e, ainda, a necessidade de superar o distanciamento entre teoria e prática. Assim tem-se a compreensão de que, concomitantemente, a teoria sustenta a prática e a prática sustenta a teoria, ou seja, uma dimensão é dependente da outra.

Seguindo essa lógica, mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) define o Parecer CNE/CP nº 02/2015 homologado pelo Ministério da Educação (MEC) que prevê mais um aumento da carga horária dos cursos de licenciatura no Brasil. Conforme esse documento,

[...] os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica (...) estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no

núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (PARECER CNE/CP nº 02/2015a)

De acordo com o documento o objetivo geral é promover aos futuros docentes, durante todo o curso, atividades práticas voltadas para o cotidiano da sala de aula, além do estágio supervisionado em escolas, visando uma perspectiva de integração entre educação básica e superior. A resolução deve ser implementada em até dois anos, prazo para que os cursos em funcionamento se adequem às novas regras.

Visando avaliar os impactos dessas orientações normativas, especificamente nos cursos de licenciatura em Geografia, Cavalcanti tece algumas considerações:

Sem dúvida essa é uma estrutura mais adequada a uma integração teoria e prática, tão importante à formação profissional como vem sendo destacado nesse texto. No entanto, mudar a estrutura dos cursos de licenciatura é uma condição necessária para desenvolver uma nova concepção de formação, mas não é o suficiente. O que é mais significativo, nesse caso, é a alteração das práticas de formação (...) é no âmbito das práticas, portanto, que são, nesse momento, necessárias as mudanças para além das estruturas dos cursos, de um lado, e das ações individuais dos diferentes sujeitos, de outro. E o que significa mudar as práticas de formação inicial de professores em nível superior? Significa, entre outras coisas, mudar o cotidiano dessa formação (...) nesse cenário, **as práticas profissionais e o estágio podem ganhar outra dimensão, podem tornar-se eixos articuladores da formação inicial e da relação entre essa formação e o exercício profissional** (CAVALCANTI, 2008, p. 99, grifos meus).

Ao destacar que a alteração estrutural dos cursos de licenciatura é uma condição necessária, porém, não suficiente a autora chama a atenção para o que de fato importa mudança, ou seja, as práticas de formação. A reestruturação dos cursos envolvendo as respectivas formalizações e cumprimentos e, sobretudo, a ampliação da carga horária, conforme estabeleceram as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 reforçadas pela recente proposta do Parecer 02/2015, implicaram ou implicarão, necessariamente, numa mudança qualitativa das práticas de formação? Ou, simplesmente, uma mudança de cunho quantitativo, realçando o tradicional pragmatismo dos cursos de licenciatura

através de propostas que buscando corrigir práticas acabam por criar novas formas de reproduzir o que já está posto?

Muito se tem debatido e pesquisado desde a implementação das Resoluções 01 e 02/2002 com o intuito de se avaliar os possíveis impactos da prática como componente curricular nos diversos cursos de licenciatura no Brasil.

Hoerpers; Fernandes (2012) analisaram matrizes curriculares de 35 cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais e, ainda, a perspectiva de discentes e docentes sobre a prática como componente curricular. Com relação aos discentes destacam:

Para alguns estudantes, a possibilidade de inserção no futuro campo de atuação se revela uma ótima oportunidade para unir teoria e prática, porém, para outros ainda permanece a confusão entre prática como componente curricular e estágio. *O estágio de observação foi o primeiro contato com a sala de aula, uma experiência marcante.* (sujeito 1). Para este acadêmico, ainda não ficou clara a distinção entre os dois conceitos revelando uma fragilidade que necessita ser retomada pelo corpo docente em busca de esclarecimento (HOEPERS; FERNANDES, 2012, p.09, grifo dos autores).

Ou seja, de acordo com a pesquisa, ainda existem dúvidas, no contexto dos cursos avaliados, quanto às especificidades da prática e às especificidades do estágio supervisionado. Alguns alunos, ao serem inquiridos, não conseguem perceber que a formação teórica e prática da docência busca se sistematizar desde o início do curso e não mais apenas nos últimos períodos com o estágio supervisionado o qual, de acordo com o Parecer 28/2001, deve ser entendido como “[...] o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.” (BRASIL, 2001, p. 10).

No que se refere aos docentes, a pesquisa evidenciou que as principais dificuldades ocorrem em relação à estrutura diferenciada do currículo, a qual por vezes causa apreensão, e também quanto à forma como vem sendo desenvolvido esse currículo. Nesse sentido,

As dificuldades encontradas pelos professores trazem à tona desdobramentos sobre a forma como a matriz curricular do curso encontra-se estruturada. Retrata ainda que dependendo da forma como o professor responsável pelas disciplinas organiza a prática como componente curricular ocorre a fragmentação do processo. A inexistência de uma disciplina que perpassasse toda a matriz curricular, como fio condutor e articulador das ações, requer um esforço concentrado nas ações do planejamento, obrigando maior interlocução entre os pares, exercício complexo que exige diálogo para que não se perca a continuidade (HOEPERS; FERNANDES, 2012, p.12).

Outro estudo se propôs avaliar a prática como componente curricular e sua relação com o estágio supervisionado em 51 cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista (UNESP). De acordo com os pesquisadores:

Nos corredores da universidade, para muitos professores de conteúdo específico, esse quadro se configurou como um excesso de práticas, não contribuindo para o desenvolvimento do curso, pois, no entender deles, o que os estudantes precisam ter é conteúdo. No entanto, há também tentativas interessantes de se buscar a superação de um simples “aplicacionismo”, implantando uma pedagogia de projetos, vinculada a essa ideia (NETO; SILVA, 2014, p.899).

Pelo descrito acima é possível constatar que a implantação desta estrutura, além de gerar dúvidas, divide opiniões que transitam entre os que prezam por um enfoque conteudista, ressaltando a perspectiva de valorização da teoria em detrimento da prática, e entre os que buscam desenvolver a prática como possibilidade de rompimento com a dicotomia teoria-prática a partir de uma pedagogia de projetos.

É possível afirmar que esse impasse entre as diferentes posturas acaba por dificultar a prática como componente curricular e seu desenvolvimento nos cursos de licenciatura. Torna-se, portanto, desafiador estabelecer um eixo integrador de formação docente que, conciliando as variadas propostas de práticas juntamente com a etapa do estágio supervisionado, assumam uma relação processual e articulada entre teoria e prática, entre conteúdos específicos e conteúdos escolares.

O desafio, nesse sentido, é tornar cada vez mais claro para docentes e discentes, a intrínseca relação entre os conteúdos específicos e os conteúdos de cunho pedagógico buscando combater tanto a supervalorização dos conhecimentos acadêmicos em detrimento das práticas bem como a supervalorização do fazer pedagógico em detrimento da dimensão teórica dos conhecimentos. No caso da Geografia, evidenciar e construir um novo significado acerca da importante relação entre geografia acadêmica e geografia escolar.

Vesentini (2005, p.226) ressalta que “embora a Geografia Escolar tenha uma relativa autonomia, isso não significa que não existam ou que não devam existir relações de complementaridade entre a universidade e os níveis fundamental e médio de ensino”. No entanto, o autor adverte que essas relações são mais complexas do que a ideia preconceituosa segundo a qual o ensino fundamental e médio deve ‘apenas simplificar’ e reproduzir os conteúdos produzidos na academia.

Um aspecto fundamental e pouco problematizado no contexto da relação entre geografia acadêmica e geografia escolar, refere-se à construção e ao amadurecimento acerca do conceito de espaço, no decorrer da formação inicial docente em Geografia.

É fato que a Geografia, enquanto área de conhecimento, na academia ou como disciplina escolar, seja reconhecida e identificada a partir da categoria *espaço* – seu objeto de análise, por excelência. No entanto, é possível afirmar que no âmbito da relação entre geografia acadêmica e geografia escolar, ao longo das licenciaturas em Geografia, pouca atenção tem sido dispensada a essa especificidade, ou seja, o espaço e o raciocínio espacial por ele ensejado, tão caro ao saber e ao fazer geográficos tanto na academia quanto no ambiente escolar.

Sobre essa questão, Castellar (2010, p.44), ao destacar a relevância da dimensão espacial para a formação e a prática docente em Geografia, afirma que “para o professor pensar o espaço e adquirir o raciocínio espacial, é importante superar a dicotomia do conhecimento geográfico entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.”

No mesmo sentido, Cavalcanti (2010, p.7) ressalta que desde a década de 1980 se adquiriu a compreensão de que “ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de

conteúdos e temas, mas é antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade”. Destaca-se, nesse sentido, a importância da geografia enquanto componente curricular e a necessidade da constante articulação entre conteúdos de ensino e realidade com vistas a uma aprendizagem que se pretenda significativa para os alunos.

A autora assevera a importância da formação de conceitos geográficos no ensino reforçando que,

Trata-se de ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico. Esse modo de pensar tem sido estruturado historicamente por um conjunto de categorias, conceitos e teorias sobre o espaço e sobre a relação da sociedade com o espaço. Sendo assim, ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo, o que requer desenvolver, ao longo dos anos do ensino fundamental, um pensamento conceitual (CAVALCANTI, 2010, p. 7).

Torna-se evidente, portanto, a fundamental relação entre conteúdos de ensino e conteúdos acadêmicos especialmente ao ter em vista o espaço como principal categoria de estudo na Geografia. No entanto, construir com os alunos um pensamento conceitual a partir do raciocínio acerca do espaço, é um empreendimento complexo que exige do professor sólida formação acadêmica e clareza acerca do seu fazer pedagógico.

A formação e o trabalho docente devem se pautar nas referências conceituais, mediadoras da ciência geográfica, num constante aprofundamento epistemológico e didático do conhecimento geográfico. Articular o saber com as práticas sociais, articular o saber geográfico com o seu significado social e, nesse sentido, buscar o envolvimento dos discentes ao longo de toda a licenciatura, na reflexão da importância e das possibilidades de se trabalhar na prática com os conhecimentos que estão construindo. Desse modo,

[...] indica-se que se acrescente como princípio da formação docente a problematização da Geografia escolar, definindo-o como eixo da formação, transversal às disciplinas ministradas. Esse eixo tem como

propósito problematizar as diferentes especialidades dessa ciência, nos variados momentos do curso, e até mesmo em momentos de formação continuada, a partir de algumas interrogações basilares: em que contexto a Geografia se constitui como ciência? Qual a natureza desse conhecimento ao longo de sua história? Qual é a estrutura do conhecimento geográfico? Em que consiste a particularidade dos diferentes conhecimentos que essa ciência produz? Quais as diferentes possibilidades, na atualidade, de aproximação da realidade a partir desse campo científico? Qual a contribuição ou contribuições da Geografia na atualidade? Como esse conhecimento tem se constituído enquanto conhecimento escolar? Que contribuição tem para a formação básica das pessoas? Quem tem decidido sobre a constituição desse conhecimento escolar? Que relações têm com o conhecimento acadêmico das diferentes especialidades da Geografia? Por que os conhecimentos acadêmicos veiculados nos cursos de formação não são “transferidos” diretamente para o conhecimento escolar da Geografia? Quais as relações entre Geografia acadêmica e Geografia escolar? Essas questões são, na verdade, desdobramentos de questões mais gerais da didática da Geografia, relacionadas à epistemologia: o que é Geografia? O que é Geografia escolar? Para que serve? Quem a faz e com que fundamentos? (CAVALCANTI, 2008, p.97).

Portanto, para se alcançar a problematização da geografia escolar no âmbito das licenciaturas torna-se imprescindível que se desenvolva, além de um movimento interno de valorização da formação docente, a valorização da geografia escolar como um saber tão legítimo quanto a geografia acadêmica pautando-se na constante e fundamental relação entre a didática e a epistemologia da Geografia.

Diante dessas questões, em seguida serão apontadas considerações acerca das narrativas como importante recurso a ser empregado no processo de formação inicial docente, sobretudo ao se considerar a prática não apenas como componente curricular, mas principalmente, como lugar de formação, articulação e constituição da identidade docente em Geografia.

A contribuição das narrativas para a constituição da identidade e do fazer docentes em Geografia

Ao considerar as reflexões e vivências no contexto escolar, ao longo de todo o curso de licenciatura, pretende-se destacar a prática e o estágio supervisionado como importantes etapas que certamente se refletirão na trajetória de formação e de prática docente.

Diante dos percursos e trajetórias de formação e prática docente em Geografia, ressalta-se o valor das subjetividades envolvidas a partir dos sujeitos que os vivenciam: estagiários, professores formadores, professores supervisores do estágio e, até mesmo, os egressos, recém-formados que já sentem os reflexos dessa formação no início do exercício docente.

Partindo das subjetividades envolvidas, uma potente possibilidade de formação inicial docente que tem se constituído numa prática em alguns cursos de licenciatura em Geografia é o uso das narrativas como elemento do processo formativo.

A possibilidade de ouvir e dar voz aos professores tem se configurando como valioso recurso no universo das abordagens (auto) biográficas. Alertando sobre a importância de ouvir os professores, Goodson afirma que,

O respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores [...] esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas [...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho [...] o que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (GOODSON, 2014, p.71)

A dimensão pessoal da vida do professor passa a ser, nesse sentido, dimensionada como objeto de estudo e análise na sua relação com a prática educativa. Esse aspecto conduz ao enfrentamento da formação docente (inicial e continuada) não apenas do ponto de vista profissional, mas como trajetória, caminhada de vida que implica decisões, expectativas, frustrações etc. É possível afirmar, portanto, que as narrativas permitem a compreensão de elementos implícitos na formação docente e não apenas o processo

explicitamente proposto, estabelecido. Como destaca Nóvoa (2014), verifica-se uma dialética entre o instituído e o vivido.

Moita (2014) destaca que o conceito de formação se configura não somente como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários polos de identificação é fundamental. Assim, deixa claro que compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.

Várias licenciaturas em Geografia no Brasil, tem se amparado na perspectiva das narrativas, especialmente ao considerar as práticas e o estágio supervisionado como um importante eixo de formação inicial docente.

[...] um processo de formação que é compreendido como um empreendimento conjunto, o qual possui o engajamento mútuo dos professores formadores e também dos alunos e é constituído por um repertório compartilhado, engendrado pelo diálogo e partilha, deixa de ser uma utopia para se tornar realidade. Essa forma de compreender a formação de professores emerge articulado com a proposta das diretrizes curriculares da licenciatura, a qual intenciona discutir acerca da importância das práticas pedagógicas estarem entrelaçadas com o curso, perpassando o seu currículo, e não se reduzir à realização da disciplina de estágio. Ou seja, **o estágio curricular supervisionado precisa envolver na sua totalidade as ações do currículo do curso de licenciatura** (COUSIN, 2015, p.28, grifos meus).

Cousin (2015), ao retratar o processo acima, discorre sobre sua experiência vivenciada nos estágios supervisionados no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG):

Os estágios curriculares supervisionados do curso de Licenciatura em Geografia da FURG ocorrem ao longo de quatro semestres. No entanto, a inserção dos alunos no contexto escolar antecede esse processo, sendo potencializado pelas disciplinas do núcleo comum das licenciaturas e também por algumas disciplinas específicas. **São marcados pela possibilidade de *práxis* educativa articulada com o permanente exercício de escrita narrativa das vivências cotidianas nos registros, os quais são partilhados na roda de formação** (2015, p. 30, grifos meus).

Percebe-se o valor atribuído às narrativas e às rodas de formação como importante movimento no sentido de dar voz aos futuros professores colocando em pauta as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Para Cousin (2015, p.28) esses momentos, além de permitirem diálogos formativos, que problematizam o ensino de Geografia na educação básica são fundamentais para o fortalecimento do processo de construção da identidade docente dos alunos estagiários. Sobre esse aspecto, o autor reforça que

[...] ao se narrar, o estagiário em processo de formação inicial contribui para o fortalecimento do seu processo de formação, tanto no aspecto pessoal (individual e coletivo) quanto profissional, tendo em vista que as questões pedagógicas, ao serem explicitadas, permitem uma tomada de consciência que pode levá-lo a pensar no que faz (ações) e por que faz (motivos/escolhas). Esse exercício recursivo é fundamental para a formação de professores, visto que pode auxiliar na compreensão da sua atuação e escolhas profissionais (2015, p.36).

Portugal (2015) também apresenta um relato de experiência sobre as situações formativas vivenciadas nas aulas de prática de ensino em Geografia e estágio supervisionado no curso de licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Também dá foco à potencialidade das escritas de si/narrativas autobiográficas docentes, a partir de situações experienciadas no projeto de investigação-formação “Traduzindo-me; narrar histórias, geografar trajetórias”.

Segundo a autora, a proposta do supracitado projeto assenta-se na narrativa das histórias de vida e na evocação e partilha de memórias da escola e dos itinerários de escolarização (memorial) e das trajetórias de formação profissional, com ênfase nos registros reflexivos grafados no diário de formação e no portfólio, sobre as situações experienciadas no devir da docência nas escolas-campos dos estágios supervisionados (PORTUGAL, 2015, p.46).

De acordo com as experiências relatadas é possível perceber um avanço no sentido da valorização das narrativas e dos diálogos formativos como processo de autorreflexão e, simultaneamente, reflexão compartilhada acerca da trajetória de formação docente. Na

maioria dos casos, o processo de formação inicial e até mesmo o momento de pós-formação inicial docente não é alvo de reflexão. Nesse contexto, as narrativas escritas permitem ao licenciando ou ao professor “ao escrever/registrar sua prática, repensar, perceber, confrontar e questionar, tanto a sua formação inicial quanto o ser professor e, mais especificamente, ser professor de Geografia (RIBEIRO, 2015, p.98).

As narrativas constituem-se, portanto, numa possibilidade do discente estagiário e do egresso professor estabelecer o nexo de sua formação buscando compreender as especificidades e congruências entre as vivências da prática e do estágio supervisionado no decorrer de sua própria formação, enxergando-a como processo em que se entrecruzam a dimensão pessoal e profissional. De acordo com Silva; Mendes (2015), esta estratégia de formação conduz à compreensão os professores às “experiências como aluno na educação básica e nos cursos de formação inicial, e como profissional no exercício da docência, na perspectiva de uma formação contínua e fundada nas aprendizagens experienciais”. Ainda, de acordo com as supracitadas autoras, “o conhecimento dessas experiências é importante para se compreender o processo de formação docente, considerando as implicações das trajetórias de formação nos processos de aprendizagem do saber-ensinar (SILVA; MENDES, 2015, p. 165).

Considerações Finais

Um dos maiores desafios para os cursos de licenciatura reside na busca por estratégias que contribuam para a formação prática de professores em formação inicial para o exercício da docência na educação básica. Uma estratégia, nesse sentido, tem sido a utilização das narrativas como possibilidade de formação e compartilhamento de aprendizagens e experiências relacionadas aos momentos de práticas e estágio supervisionado no cotidiano escolar.

No caso da formação inicial em Geografia, as narrativas sobre as práticas de ensino e o estágio supervisionado constituem-se em fundamentais diálogos formativos que colocam em cena questões importantes, tais como: a relação entre escola e universidade; os desafios do fazer docente em Geografia na educação básica; a relação

entre a geografia escolar e a disciplina de referência, os objetivos da geografia enquanto disciplina escolar etc.

As narrativas, tecidas ao longo da formação inicial docente em Geografia, devem perpassar os momentos das práticas de ensino e do estágio supervisionado, conduzindo o licenciando a uma construção processual de seu processo formativo articulando conhecimentos e vivências, dimensão profissional e dimensão pessoal.

Do ponto de vista profissional, espera-se que o licenciando em Geografia desenvolva o pensar geográfico consubstanciando a epistemologia do conhecimento geográfico e à didática da geografia escolar. Do ponto de vista pessoal, espera-se que o licenciando em Geografia esteja ciente dos compromissos éticos implicados na profissão docente; da função social a ser exercida pela geografia escolar; dos rumos que a trajetória no âmbito da docência em Geografia pode tomar, dos desafios a serem superados, contudo, também das conquistas, possíveis de serem alcançadas etc.

Considerando prática e estágio como eixo formativo, é possível afirmar que as narrativas podem conduzir os licenciandos a um valioso panorama de relação entre a prática, que adquire o caráter de processo e o estágio, que adquire o caráter de culminância na formação inicial docente.

Pensando nos egressos das licenciaturas em Geografia, as narrativas permitem o balanço entre as práticas e o estágio, suas relações, especificidades e contribuições no processo individual e coletivo de formação inicial docente. Pouco se analisa o pós-formação inicial e de que modo este processo contribui para a constituição da identidade docente. Para as licenciaturas, as narrativas dos alunos egressos, em especial, dos que já atuam como professores, significaria um importante *feedback* no sentido de avaliar o desempenho da proposta de formação docente estabelecida pelo curso.

Além dessas questões, é possível afirmar que a proposta da investigação a partir das narrativas, dos relatos das trajetórias é extremamente instrutiva, pois além de conduzir o professor para a autorreflexão e para a análise de sua atividade docente - repensando posturas, revendo estratégias, avaliando as suas relações interpessoais -, aponta para

uma potente alternativa de combate à postura do professor enquanto mero agente reprodutor do conhecimento. Portanto, o autoconhecimento consorciado à atividade docente pode se configurar numa ação política de rompimento com uma concepção tecnicista do ensino, fortalecendo cada vez mais a identidade e o fazer docentes, seja no campo de atuação da Geografia ou de qualquer outra área do conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Conselho Pleno*. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.
- CASTELLAR, S.M.V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E.M.B.; MORAES, L.B (Org.) *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: NEPEG, 2002. p.39-58.
- CAVALCANTI, L. *A Geografia escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro, 2008. p.1-16.
- CAVALCANTI, L. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATA, B.A; SOUZA, V.C. (Org.) *Formação de Professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia*. Goiânia: NEPEG, 2008. p.85-104.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Parecer nº 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Parecer nº 1/2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Parecer nº 15/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Parecer nº 2/2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001c.

Conselho Nacional de EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Parecer nº 28, de 02 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001d.

COUSIN, C.S. O estágio supervisionado em Geografia como um *locus* que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (org.) *Educação Geográfica: Memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Salvador; EDUFUBA, 2015. p. 25-42.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. 2ª edição. Lisboa: Porto Editora, 2007, p.63-78.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? Em: SILVA, Tomas Tadeu da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 103-133.

HOEPERS, I.S; FERNANDES, S.R.S. *A prática como componente curricular na representação dos estudantes de licenciatura em Matemática: entre o dito e o feito*.

Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Curriculo/Trabalho/05_13_50_1565-7599-1-PB.pdf>. Acesso em: 20, out.2015. p.1-15.

MOITA, M.C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. 2ª edição. Lisboa: Porto Editora, 2007, p.111-140.

NETO, S.S.; SILVA, V.P. *Prática como componente curricular: questões e reflexões*. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14726> Acesso em: 05, nov.2015.

NÓVOA, Antônio (org.) *Vidas de Professores*. 2ª edição. Lisboa: Porto Editora, 2007, 215p.

OLIVEIRA, R.M.M.A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n.43, p.289-305. Maio/agosto, 2011.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (org.) *Educação Geográfica: Memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Salvador; EDUFUBA, 2015. p.43-72

RIBEIRO, S.L. O estágio no percurso formativo docente: compartilhando saberes, memórias e histórias. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (org.) *Educação Geográfica: Memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Salvador; EDUFUBA, 2015. p.97-112.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. *O ensino de geografia no século XXI*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 219-248.

Data de Submissão: 25/01/2018

Data da Avaliação: 18/07/2018