UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC

FIOS ENTRELAÇADOS DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: estágio supervisionado e docência em Geografia

Patricia Pires Queiroz

SALVADOR
2011

Patricia Pires Queiroz

FIOS ENTRELAÇADOS DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: estágio supervisionado e docência em Geografia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

SALVADOR – BAHIA
2011

FICHA CATALOGRÁFICA

S729f Queiroz, Patrícia Pires.
Fios entrelaçados das narrativas de formação: estágio supervisionado e Docência em Geografia/UNEB/Patricia Pires Queiroz. – Salvador: UNEB, 2011. 188f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, 188 p., Salvador, 2011.

1. Fios entrelaçados. 2. Narrativas de formação. 3. Estágio supervisionado. 4. Docência em Geografia.
I. SOUZA, Elizeu Clementino de II. UNEB, III. IV. Título

CDD – 370.71

Bibliotecária Responsável: Selma Pires Queiroz CRB – 51 342

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

"Fios Entrelaçados das Narrativas de Formação: Estágio Supervisionado e Docência em Geografia"

PATRICIA PIRES QUEIROZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 23 de setembro de 2011, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Marisa Terezinha Rosa Valladares
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil

Profa. Dra. Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Em Educação.
Université De Sherbrooke, Usherb, Canadá

[...] quem narra e reflete sobre a sua trajetória abre possibilidades de teorização da sua própria experiência e amplia a sua formação por meio da investigação-formação de si, dos enfrentamentos da racionalidade técnica, da capacidade de experienciar situações didáticas, produzindo práticas docentes intencionais e conscientes.

(SOUZA, PINHO, GALVÃO, 2008, p. 82)

À Trindade Santa - artesã por excelência, que possibilita os fios da minha *vidaformaçãoprofissão!* E a Maria, primeira mestra de Jesus, que entrelaçou a sua *vidaformação* com a Santíssima Trindade.

Aos responsáveis pelos primeiros fios e trançados da minha *vidaformaçãoprofissão,* meus pais: Elias Queiroz da Silva (sempre presente nas minhas memórias, em minha vida) e Nilzete Pires Queiroz – mulher que me alimentou inicialmente por um fio (cordão umbilical), mas cotidianamente nutre com outros fios a minha história.

Ao meu esposo Rony Henrique Souza e a todos os outros familiares, inclusive minha avó Olindina *(in memorian)*, tão importantes em meu viver, juntamente com os amigos, amigas, alunos e alunas, que em suas diversas itinerâncias, vivências, constroem a minha rede de fios, dando cor e forma: a trama/teia da minha história de vida.

AGRADECIMENTOS

Recordar é viver. E ao recordar a trajetória deste trabalho, vou relembrando de tantas histórias, de tantas marcas e pessoas/Instituições que possibilitaram a construção desta investigação. Todos que transitaram/transitam comigo nos mais variados espaços formativos e colaboram na minha construção identitária: os meus sinceros agradecimentos. E de uma forma especial, expresso a minha gratidão:

Agradecer primeiramente a Deus - autor da minha vida, que possibilitou transitar em um novo espaço formativo: a Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, agregando a minha história tantas pessoas especiais, que Ele permitiu encontrar neste novo *lócus* de formação.

À minha família, que sempre esteve presente e em torcida permanente para alcançar as alegrias das conquistas pessoais e profissionais. Aos meus pais, Elias (*in memorian)* e Nilzete pelas primeiras aprendizagens, por serem os responsáveis pelos primeiros fios formativos da minha vida. Obrigada por toda doação e pela vida que me deram!

Aos meus irmãos: Clésio e Selma: vocês são presenças marcantes em minha história, dão colorido aos fios da minha existência e me presentearam, para minha alegria e o meu amor: a minha cunhada: Carla (exemplo de pessoa e profissional), aos meus lindos e amáveis sobrinhos: Gabriela, Millena, Luiz Henrique e Maria Clara (amo vocês). Vocês são fontes de muitas alegrias e reconheço os fios que carrego e foram agregados em mim com as suas vidas. Aos meus tios Maria José (Zete), José Antônio (Zeca) e sua filha Claudia por permanecerem na torcida pelo meu sucesso.

Ao meu esposo Rony Henrique Souza por ter renunciado a tantas outras possibilidades de trama para estar ao meu lado, sofrendo junto comigo as urdiduras da escrita dissertativa. Reconheço que o seu amor e a sua torcida são importantes à minha vida.

Aos professores, todos, dos vários níveis de Ensino, os que passaram em minha história, da minha formação desde as primeiras letras até os dias atuais: vocês são responsáveis por muitos fios, vários carretéis de fios da

minha vida! Apesar de omitir vários nomes, sintam-se todos homenageados neste trabalho.

Quero registrar o meu muito obrigada a professora Zara, por acolher-me no quintal de sua casa, na escolinha Primavera, para deixar florir as primeiras letras da minha vida. Tenho lembranças significativas deste tempo! Em seguida, de uma forma muito especial, a professora Antônia Castro, que durante quatro anos me enriqueceu com os fios que tramaram, de forma inconsciente, a minha *vidaprofissão*.

A Universidade do Estado da Bahia, especialmente, o Departamento de Ciências Humanas – Campus V, responsável para que esses fios pudessem ser entrelaçados na minha vida, com o investimento e a liberação para a pesquisa; e a todos os amigos do DCH – Campus V, de uma forma especial, os do Colegiado de Geografia que constroem cotidianamente nosso local de trabalho.

Ao PPGEduC, a todos os colegas, funcionários e professores.

Ao PAC/UNEB pelo auxílio financeiro.

Ao PROCAD/PPGEduC/UNEB/CAPES por possibilitar meu mestrado sanduíche na USP e a aos professores desta referida Instituição: Dislane Zerbinatti Moraes, Sônia Castellar, Denice Barbara Catani, Paula Perin Vicentini e Rita Gallego.

A Família Estrela, especialmente Denise Estrela e D. Diva, o convívio com vocês durante a minha estadia em SP foi inesquecível.

Aos amigos do GRAPHO/PPGEduC/UNEB por permitiram ricas aprendizagens e experiências formativas à minha *vidaprofissão*.

Aos amigos professores, colaboradores desta pesquisa: Augusto César Rodrigues Mendes, Deuma dos Santos Silva, Hanilton Ribeiro de Souza, Ivaneide Silva Santos, Jânio Roque Barros de Castro e Madalena* - pela partilha da *vidaformaçãoprofissão*. Aprendi muito com as histórias de vocês!

Aos discentes-estagiários, professores em formação inicial, que disponibilizaram as produções dos seus relatórios de estágio, contribuindo de forma significativa nesta investigação-formação: Ariadna Pinheiro Costa, Bárbara Zibira Passos, Jordan Ferreira de Almeida, Jôsecarla Santos de Lima, Renata Nogueira Pestana e Valdinéia da Silva Maia.

Aos meus amigos de outros espaços formativos, que conviveram com as minhas ausências e continuaram na torcida e nas orações durante todo o percurso do ingresso à conclusão deste trabalho.

Ao amigo Luciano Ortiz, que além das orações, auxiliou-me nas dificuldades na área de informática, além de Rafael Melo. E aos discentes Ismael Andrade e Silvana Oliveira, que tornaram meus professores para elaboração dos meus mapas.

A Maria Cristina (Tina), pelos cuidados comigo e com a minha casa. E Claudia, também sempre prestativa em me ajudar se necessário fosse nos afazeres domésticos.

Às professoras Sandra Regina Soares e Marisa Terezinha Rosa Valladares pelas ricas contribuições não somente no diálogo com a escrita do meu trabalho, mas com a formação possibilitada pelo ser *pessoaprofessora* de vocês.

Expresso também a minha eterna gratidão a duas pessoas especiais. Elas acolheram de prontidão a solicitação do nosso orientador, mas acima de tudo, não mediram esforços para colaborarem para recuperação da minha auto-estima e confiança e dialogaram muito com a minha pesquisa e a escrita deste trabalho, enriquecendo-a de uma forma singular: Jussara Fraga Portugal e Mariana Martins Meireles!

E o meu último agradecimento para uma pessoa que tenho profundo respeito, carinho e admiração, enquanto ser humano e profissional, que tive o privilégio e alegria de ter como orientador: Elizeu Clementino de Souza. Devo esta conclusão de trabalho a você, pois acreditou em mim, mesmo quando eu não acreditava, usando da sua sabedoria para apontar saídas para as crises. Reconheço que minha vida terá marcas significativas apreendidas pelo seu jeito de ser, fazer e viver a vida e a profissão. Aprendia com seus escritos e mais ainda com o ser humano e o profissional que é. Muito obrigada, professor Elizeu!

RESUMO

A pesquisa emerge da minha experiência docente na área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia na UNEB/Campus V (Santo Antônio de Jesus) e das inquietações provocadas a partir das alterações curriculares, geradas pelas Diretrizes Curriculares das Licenciaturas. O trabalho investiga possíveis contribuições da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado em Geografia no curso de Licenciatura na/para a formação do professor em Geografia da UNEB – Campus V, ao apreender concepções de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que permeiam o fazer pedagógico dos professores formadores da área. Qual (quais) identidade(s) profissional (is) está (ão) sendo construída (s) ao longo do curso da Licenciatura em foco e como o Estágio Supervisionado em Geografia e a Prática de Ensino têm contribuído ou não para a formação docente e a (re) criação de novas práticas e outras geografias? As implicações e o envolvimento da pesquisadora com o objeto de estudo potencializaram o interesse nas questões teórico-metodológicas relativas à abordagem (auto) biográfica e sua utilização como meio de pesquisa-formação. O estudo ancora-se na abordagem (auto) biográfica, ao tomar as narrativas de seis professores da área e de discentes/estagiários do Ensino Fundamental. Constituem-se *corpos* da pesquisa textos narrativos dos relatórios de estágio dos discentes/estagiários do Ensino Fundamental e das entrevistas dos professores formadores. Destaca-se como resultado da pesquisa o lugar e o sentido do Estágio e da Prática de Ensino na/para formação profissional do licenciado (a) em Geografia, como espaço de reflexão do estágio, a partir da utilização da abordagem biográfica como procedimento e prática de investigação-formação docente em Geografia.

Palavras Chaves: Narrativas (Auto) biográficas; Formação Docente; Prática de Ensino; Estágio Supervisionado em Geografia.

ABSTRACT

The research emerges from may teaching experience in the Practice of Teaching and Supervised Internship Geography at the UNEB/Campus V (Santo Antonio de Jesus) and caused concerns from the curriculum changes, generated by Under graduate Curriculum Guidelines. The work investigates the possible contributions of Theaching and Supervised Internship Geography in Bachelor's Degree in/for teacher education in Geography UNEB/Campus V, to grasp concepts and teaching practices that permeate the Supervised teaching to the teacher trainers in the área. What (which) identily (ies0 professional (s) is (are) being built (s) over the curse of the Degree in focus and a the Supervised Practice in Geography and Education have contributed or not for teacher training and (re) creation of news practices and the other geographies. The implications and the involvement of the researcher with the object of study potentiated interest in issues relating to theoretical and methological approach (auto) biographical and their use as research-training. The study is anchored in the (auto) biographical narratives to take the six área teachers and students/ trainees of elementary school. Constitute bodies of research reports of narrative texts stage the students/trainees of elementary school teachers and teachers interviews. Stands out as a result of the search the place and meaning of the Internship and Practice Teaching in/ vocational training for the licensee (a) in Geography, a space for reflection on the stage, from the use of the biographical approach as a procedure and practice research and teacher training in geography.

Keywords: Narratives (Auto) biographical, Teacher Training; Teaching Practice; Supervised Internship in Geography

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT – Avaliação Transversal

BA – Bahia

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno

DCH – Departamento de Ciências Humanas

ECL - Estágio Curricular das Licenciaturas

GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral

IAT – Centro de Aperfeiçoamento de Professores – Instituto Anísio Teixeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PA – Progressão Aritmética

PETI – Programa de Erradicação de Trabalho Infantil

PG – Progressão Geométrica

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

SEC – Secretaria de Educação

UCSAL – Universidade Católica de Salvador

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: UNEB - Campus V

Figura 02: “Guerra de Espadas” Cruz das Almas – BA

Figura 03: Meus pais (Elias e Nilzete) e eu

Figura 04: Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida

Figura 05: Estágio realizado em 1995.2

Figura 06: Encerramento do Estágio

Figura 07: I - Socialização dos trabalhos: Estágio em Geografia (2007)

Figura 08: II - Socialização dos trabalhos: Estágio em Geografia (2007)

SUMÁRIO

Trilhas Entrecruzadas: os fios que tecem a pesquisa 15

I. MINHA VIDA NO PAPEL: fios iniciais 26
1.1. Com quantos fios se tecem uma história de vida? 27
1.2. Vida: os fios do começo 28
1.3. Outros fios: da formação à profissão 31
1.3.1. Fios que se entrecruzam: Formação docente e profissão 38
1.3.2. Novos fios: a Docência Universitária 44

II. O AMARRAR DOS FIOS: as escolhas metodológicas 50
2.1. Abordagem (auto) biográfica e pesquisa narrativa: vozes, textos e documentos 51
2.2. Contar, narrar e tecer histórias: as entrevistas narrativas 53
2.3. Os relatórios de Estágio: Tecendo narrativas 60

III. FIOS NARRATIVOS: estágio na formação docente de Geografia e Docência universitária 62
3.1. Fios narrativos emaranhados: formação docente e estágio supervisionado em geografia 63
3.2. Fios narrativos da docência universitária 74

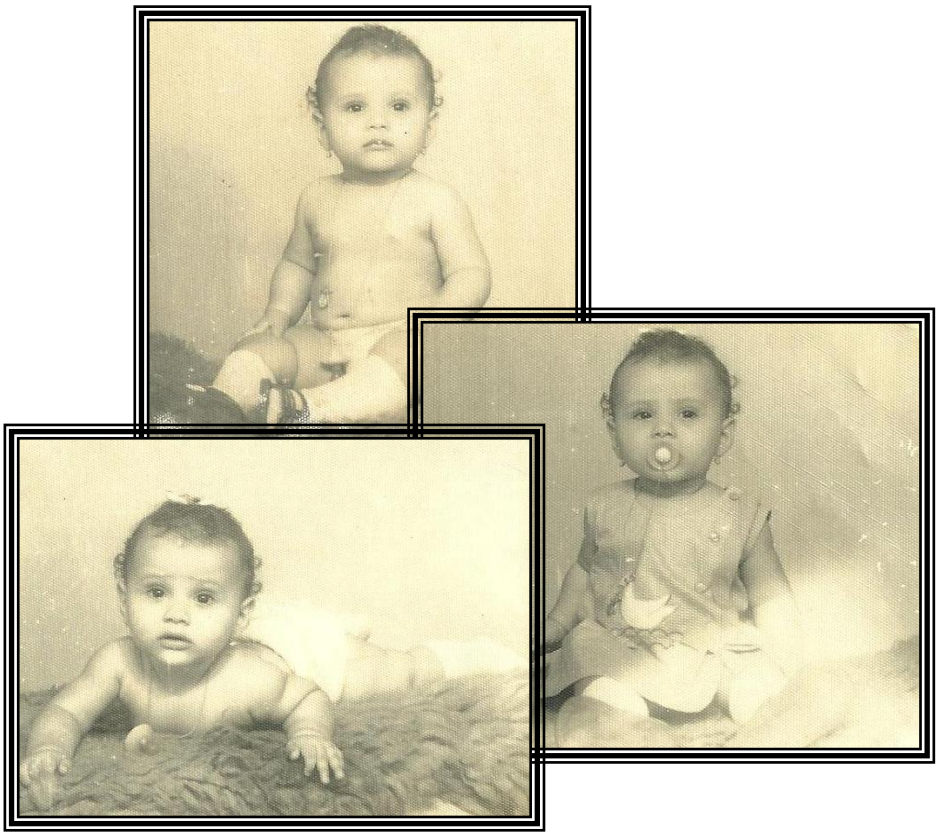
IV. AS NARRATIVAS: cruzando fios, entrelaçando histórias 89
4.1. “Fala professor”! Narrando histórias 90
4.1.1. Percursos de vida 90
4.1.1.1. Entrelaçamento das histórias de vida com o lugar 91
4.1.1.2. Narrativas cruzadas: o lugar da família nas histórias de vida 97
4.1.1.3. Trajetórias de escolarização: espaços-tempos nas histórias de vida 105
4.2. Formação e vida profissional: a entrada na carreira 112

V. “COM A PALAVRA”!... os professores em formação inicial 133
5.1. Concepção de estágio 137
5.2. Estágio: espaços e tempos 140
5.3. Articulação teoria-prática 144
5.4. Formação/ identidade docente 147
5.5. Estágio de docência – Inferências sobre as experiências vividas 150

PALAVRAS FINAIS: enlaçando fios 157

REFERÊNCIAS 163

ANEXOS 169



TRILHAS ENTRECRUZADAS:
os fios que tecem a pesquisa

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.

Clarice Lispector

A teia da minha vida e do meu ser professora ganha fios bastante significativos a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, na Linha de Pesquisa 2: Educação, Currículo, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO[1] (Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral). Certamente as palavras não conseguem expressar totalmente o trilhar dessa investigação nem dão conta de evidenciar as marcas desse percurso. Conforme ratificam as autoras seguintes,

> [...] as formas de expressão dos sentidos existenciais são condicionadas à linguagem que, como sabemos, pode ser fonte de infindáveis armadilhas, manifestada no seu poder de ocultar, mascarar, dissimular, destacar, confundir, levar o leitor a subentender (SILVA e COSTA, 1992, p. 55).

Rabiscamos muitas vezes, jogamos rascunhos numa cesta de lixo. Retiramos palavras, agregamos outras. Palavras ávidas de desejos, de sentidos e sentimentos. Conscientes ou não das escolhas, ou até mesmo impulsionadas por atores diversos, não deixamos aflorar os pensamentos com as palavras. Os sabores e saberes nem sempre são externalizados pelas letras, mas são sentidos e vivenciados. Sem utilizar metáforas, a vida acontece num rico instante único e colocá-la no papel não seria revivê-la, mas (re) construí-la, dando sentido e significado no presente às ações de outrora.

Escrevemos para um possível leitor. Contudo, mesmo o texto bem elaborado não consegue expressar a totalidade daquilo que sentimos,

---

[1] "O GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – integra a base de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB e organiza-se em três linhas de pesquisa. A linha de pesquisa 1 denomina-se "Abordagem (Auto)biográfica, formação de professores e leitores" e busca discutir questões teórico-metodológicas das histórias de vida e (auto)biografias como prática de pesquisa e de formação. Aprofunda aspectos epistemológicos das pesquisas com histórias de vida e história oral no âmbito da formação docente em seus diferentes níveis e modalidades. A linha 2, "Educação, Memória, História Oral e Pluralidade Cultural", centra-se no aprofundamento de questões teórico-metodológicas postas pelos processos civilizatórios presentes na construção da sociedade brasileira/baiana e suas interfaces com a educação e a memória. Trabalha a dimensão da memória como construída tanto no interior da escola quanto como fora dela. Por fim, a linha 3 "Memória, (Auto)biografia, Infância e Alfabetização" analisa e sistematiza questões teórico-metodológicas sobre (auto)biografias e memórias em suas interfaces com a infância, alfabetização e a educação ao longo da vida. Discute aspectos epistemológicos das pesquisas com a memória e (auto)biografia no tocante à infância e suas diferentes configurações na contemporaneidade (ATAIDE, SOUZA, MOTA, 2008, p. 41-2).

vivenciamos e/ou que queremos revelar. As múltiplas tensões não pulsam nas letras impressas. Distanciamos e nos aproximamos da realidade. Elas são carregadas de sentimentos, emoções, valores, ideais, singularidades que se cruzam com o texto que o leitor consegue apreender na sua visão de mundo, com seus valores, suas subjetividades, singularidades imbricadas em seu contexto socioespacial e sua coletividade. Entretanto, mesmo correndo riscos, escrever é preciso e necessário no processo formativo. É um artesanato de si mesmo. Utilizar as palavras para externar o que também é o meu caminho formativo, resultado de tantas trilhas entrecruzadas, nas múltiplas redes, imbricadas em meu contexto de formação. É uma pausa para vislumbrar o que sou e onde estou e como me tornei quem sou. É a possibilidade do encontro comigo mesma e com o outro. É um dispositivo para perceber elementos formativos, quais experiências deixaram marcas em mim, me fizeram quem sou. A escrita de si possibilita um registro das experiências vividas e potencializa o conhecimento e a formação, conforme nos afirma Souza, "As práticas de escritas de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e conhecimento porque tem na experiência sua base existencial' (2008, p. 90).

As inquietações presentes na minha vida profissional, atuando com os componentes curriculares: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia no Departamento de Ciências Humanas – *Campus* V da UNEB impulsionaram-me a ingressar no mestrado e desenvolver pesquisa sobre esta temática, com ênfase em questões contemporâneas sobre formação de professores, especialmente a partir das implicações das reformas das licenciaturas preceituadas no início dos anos de 1980. Convivia com discursos diversos e, às vezes, até antagônicos sobre o que seria necessário para a consolidação de uma boa formação do Licenciado em Geografia e ouvia relatos múltiplos de discentes e docentes sobre as alterações da matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia (anexo I), oriundas, especialmente, para atender as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (LDBEN nº 9394/96). Acrescentava a esse emaranhado de discursos, as ideias presentes nos diálogos com Pimenta (2005), Lima e Pimenta (2004) e Souza (2001, 2006), no que se refere ao estágio supervisionado. Nóvoa (2000 e 2010), Souza (2008, 2011 e 2011a) sobre o método (auto)biográfico e a

formação, destacando-se questões sobre narrativas e estágio e, por fim, os trabalhos de Pontuscka e Oliveira (2002), Cavalcanti (2006), Callai (2003), Castrogiovanni (2003), Kaercher (2003), Rego (2003), Passini (2007), Valladares (2009) que abordam sobre o ensino de Geografia, formação e estágio em Geografia, entre outros que encontrei ao longo deste caminho.

O trabalho de pesquisa foi sendo desenvolvido, então, a partir da minha itinerância como professora de uma área tão complexa, que exige e reúne tanto os conhecimentos específicos das diversas áreas da Geografia, quanto os conhecimentos pedagógicos que fazem parte dela. Dessa forma, vai se delineando o meu caminhar, impregnando as minhas escolhas, fundamentando o reconhecimento do meu saber e do "não saber", instigando o desejo de buscar a aprendizagem e o conhecimento como constante e necessário na prática da vida.

Intrigava-me perceber profissionais que concluíram o mesmo curso superior oriundos de uma mesma Instituição e terem práticas profissionais tão diferentes, não somente no desenvolvimento das aulas, mas no nível de conhecimento geográfico. Existia algo singular, por isso, alguns questionamentos: Estes profissionais não passaram pelos mesmos processos avaliativos? Não cursaram as mesmas disciplinas e, muitas vezes, estudaram com os mesmos professores?

Ao refletir sobre esses questionamentos, foi se tornando mais fácil reconhecer a singularidade dos sujeitos. Percebia com isso que a matriz curricular e os componentes curriculares elencados, por si só não diziam sobre o profissional que está se formando. Dialogo, pois, com Nóvoa (1992, p. 15) ao considerar que "no cerne do processo identitário da profissão docente, que mesmo nos tempos áureos da racionalização e uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor". A singularidade das histórias de vida dos sujeitos implica em sua própria formação. É na simbiose entre o que está sendo vivido no *espaçotempo* da formação, com aquilo que a própria pessoa apreende no decurso da sua vida, nas múltiplas relações, nas experiências que estão sendo gestadas no espaço institucional da escola e/ou da universidade possibilitam sentidos diversos sobre a formação e profissionalização docente.

Certamente um olhar atento ou uma investigação perceberá que as apreensões são diferentes dentro de um mesmo espaço formativo. Que cada pessoa é responsável por transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelecem como nos assegura Nóvoa (2004). E é também nos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia que, acredito que a fissura e a ruptura do modelo pré-estabelecido podem ocorrer, permitindo emergir características das identidades docentes: ali a pessoa do professor se revela.

Postas essas questões, considero pertinente aprofundar os conhecimentos sobre as histórias de vida associados ao processo de investigação-formação, pois o método biográfico permite um olhar para si, para sua própria história de vida, identificando aquilo que realmente foi formador (SOUZA, 2006). Esta abordagem desencadeia um processo de (auto) formação. Sobre esta questão, Josso (2004) afirma que "formar é sempre formar-se" e que o exercício de autorreflexão faz parte do próprio ofício do formador: reflexão sobre nós próprios e sobre as nossas práticas. Desta forma, consciente da importância deste ato para o meu próprio exercício profissional é que realizei a pesquisa, intitulada 'Fios Entrelaçados das Narrativas de Formação: estágio supervisionado e docência em Geografia'**.**

A minha prática profissional ocorre em um dos campi da UNEB, o *Campus V* – Departamento de Ciências Humanas, situado na cidade de Santo Antônio de Jesus[2], no Recôncavo Baiano[3], anteriormente era denominado Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus - FFPSAJ[4],

[2] Santo Antônio de Jesus é um município brasileiro do estado da Bahia localizado na região do Recôncavo, situa-se à margem da BR 101, a 187 km de Salvador. Tem importância como centro comercial e de serviços em todo o Recôncavo, sendo assim considerada a "Capital do Recôncavo". Segundo dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) a população deste município é de 90.949 habitantes.

[3] Recôncavo Baiano é uma das mais importantes regiões do estado da Bahia e está geograficamente localizada em torno da Baía de Todos os Santos. Uma região rica e densa em atividades populares, que constrói e reinventa as suas festas populares, o que a faz ser conhecida internacionalmente. Dentre os municípios de destaque estão: Cachoeira, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus e Cruz das Almas.

[4] A Faculdade de Formação de Professores de Santo Antonio de Jesus (FFPSAJ) foi criada por meio da Lei Estadual nº 3.870, de 30 de junho de 1980, reconhecida, através da Lei Delegada nº 66 de 1º de junho de 1983 e oficialmente regulamentada de acordo com o decreto Presidencial nº 90.585, de 29 de novembro de 1984. Iniciou com o Curso de Artes Práticas - Licenciatura de 1º Grau com as habilitações em Técnicas Agrícolas e Comerciais. Em 1984 foi autorizado o funcionamento dos Cursos de Letras e de Estudos Sociais, na modalidade de Licenciatura Curta. Posteriormente, houve autorização para serem oferecidos na modalidade

o qual vem licenciando docentes desde 1981. Ofertou primeiramente o curso de Artes Práticas – Licenciatura de 1º Grau com as Habilitações em Técnicas Agrícolas e Comerciais. E atualmente possui as Licenciaturas: em Letras (Língua Espanhola e Literaturas, Língua Inglesa e Literaturas, Língua Portuguesa e Literaturas), História e Geografia, além do bacharelado em Administração – Micro e Pequenas Empresas. A criação do curso de Licenciatura em Geografia ocorreu em 1992, com a oferta de 40 vagas, funcionamento no turno matutino. E a partir deste mesmo ano, no qual ocorreu a criação do curso de Licenciatura Plena em Geografia, ingresso como estudante nesta Instituição, no referido curso.

Figura 01: UNEB - Campus V

Fonte: Acervo pessoal da autora (2009)

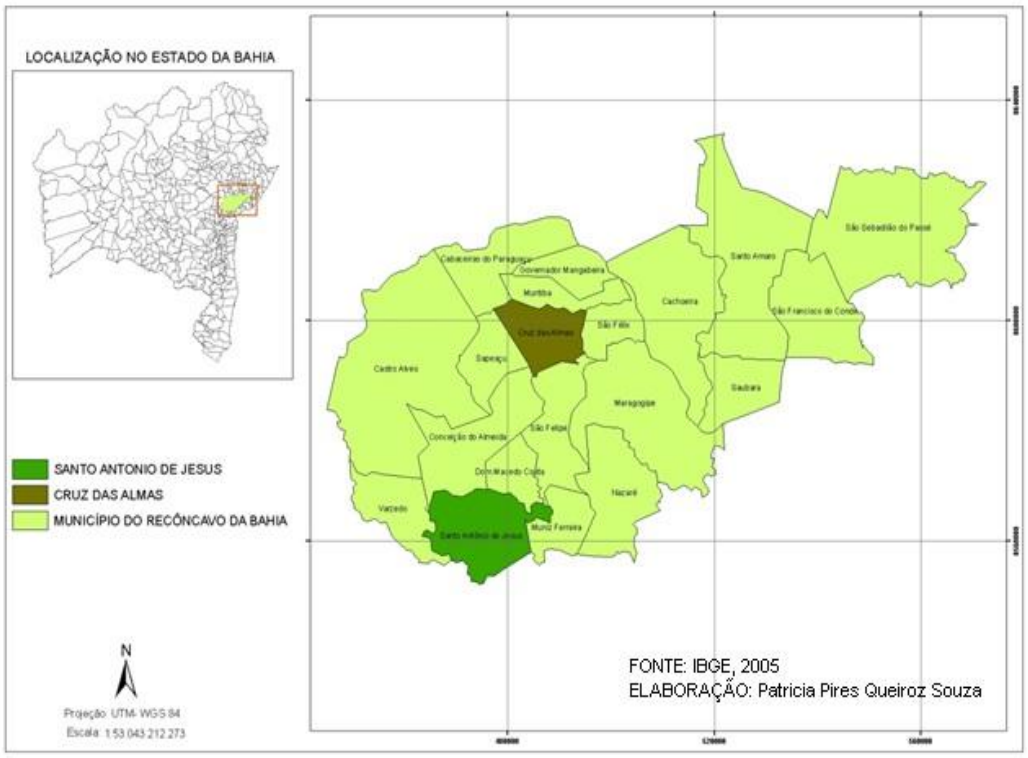
É válido destacar que a abrangência da formação de professores do *Campus V* não está limitada apenas à cidade de Santo Antônio de Jesus, pois muitos discentes são moradores de outras cidades da região do Recôncavo, muitos se deslocam diariamente para a UNEB, inclusive encontram-se registros de estudantes oriundos de outras áreas da BA e até mesmo da capital.

---

de Licenciatura Plena os cursos de História, Geografia e Letras. Foi implantado também o curso bacharelado em Administração – Micro e Pequenas Empresas.

Também vivi essa experiência enquanto estudante que se deslocou semanalmente da cidade de origem (Cruz das Almas) para esta Instituição, na cidade de Santo Antônio de Jesus, no intuito de garantir uma formação em nível superior (Mapa 01). Naquele período a docência não era a minha meta, não pretendia ser professora. Eu sonhava em ser psicóloga ou advogada ou jornalista, gostaria de realizar outro vestibular no ano seguinte, mas, a aprovação num concurso público para professor fez com que eu desistisse dessa ideia.

Mapa 01: Recôncavo Baiano



Fonte: IBGE, 2005
Elaboração: Patricia Pires Queiroz Souza

Entretanto, os acontecimentos seguintes me lançaram em definitivo num processo de formação da profissão docente, o qual estava impregnado em minha história de vida desde a minha infância, mesmo que naquela época nem tivesse consciência disso. Refiro-me a dois fatos: a aprovação do concurso público do estado, na carreira do magistério, como não licenciada e por ter sido seduzida ao curso de licenciatura em Geografia.

Diante do exposto, antecipo um pouco os fios que entrelaçam a trama entre a minha história de vida e a pesquisa. Contudo, antes mesmo de detalhar sobre a mesma, gostaria de salientar outro ponto implicado a esta investigação. O interesse pela temática provém da oportunidade de ter escutado diversos discursos no decorrer da minha trajetória, ampliando o meu desejo em adentrar nesta pesquisa. Primeiro, enquanto estudante deste mesmo Departamento, oriunda de um currículo onde visivelmente estava estabelecida uma dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as específicas e tendo o estágio como um *gran finale*, com base na fragmentação teoria-prática, com uma dimensão de formação, centrada na racionalidade técnica.

Em seguida, na categoria de professora substituta e atuando com Metodologia do Ensino em Geografia e Estágio Supervisionado na área; um novo olhar é despertado. Paralelo a isso, surge a oportunidade de participar das discussões sobre a reformulação curricular[5], visando não só atender as exigências federais, mas sobretudo às necessidades do Ensino Superior nesta Instituição e expressar qual profissional queríamos "formar" e quais caminhos percorrer para a concretização dele. Estas discussões remetiam a reflexão sobre a minha formação inicial, a estrutura curricular existente em 2001 e a minha própria práxis. Ainda na qualidade de professora, agora efetiva, vislumbro e contribuo para a operacionalização do currículo reformulado, o novo currículo, ora vigente.

Enquanto professora e, posteriormente, também coordenadora durante o período de 2005 a 2008 novos olhares e escutas de novos, ou quem sabe, até velhos discursos eram possibilitados. Olhares que remetem a muitas inquietações, tensões e necessidades de avaliação para recondução das práticas docentes. Reconheço a importância da minha área de atuação no processo formativo de um discente, entretanto, visualizo um descaso por parte de alguns colegas e até mesmo de alguns discentes, que apesar de estarem num curso de Licenciatura não se identificam com o magistério, enaltecendo

[5] A partir da LDBEN nº 9394/96, os cursos de Licenciaturas tiveram que passar por processo de reformulação curricular para atender as exigências da Lei. Contudo, visando não somente cumprir as normas, mas procurando coletivamente discutir e construir uma nova proposta pedagógica dos seus cursos, várias atividades foram promovidas e coordenadas pela PROGRAD/UNEB. No curso de Licenciatura em Geografia da UNEB/CAMPUS V aconteceram várias reuniões também no próprio colegiado do curso, no intuito de construir a nova matriz curricular.

sempre que possível o Bacharelado e criticando a ampliação da carga horária de Estágio Supervisionado em Geografia e a inclusão de 400 horas de Prática de Ensino, afirmando que o curso reformulado é a pedagogização da Geografia. Conforme nos adverte Vesentini (2002, p. 236) “que as universidades ao supervalorizarem a especialização e desdenharem a educação básica e a formação de professores, ajudam a reproduzir a depreciação da atividade docente”.

Diante deste panorama e das múltiplas discussões, fomentava o meu desejo pela pesquisa. Algumas indagações persistiam: Até que ponto essa alteração de carga horária dos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia está ou não contribuindo para a formação e profissionalização docente em Geografia? Quais são os entraves, dificuldades oriundas dessa ampliação de carga horária? Será que a operacionalização dessas 800 horas propicia a tão sonhada articulação da relação teoria-prática como princípio de formação? Quais concepções de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia permeiam o curso de Licenciatura da UNEB/*Campus V*? Que identidade profissional está sendo construída ao longo do curso da Licenciatura em foco? Os professores formadores atuam em prol do fortalecimento da docência ou a desvaloriza, reforçando a subvalorização do magistério existente em nossa sociedade? Em outras palavras: Qual a relevância da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado em Geografia no curso de Licenciatura na/para a formação do (a) licenciado (a) em Geografia da UNEB – *Campus V*?

Desta forma, buscou-se com este trabalho investigar o lugar da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado em Geografia no curso de Licenciatura na/para a formação do (a) licenciado (a) em Geografia da UNEB – *Campus V*. Intento também apreender as concepções de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia que permeiam o curso de Licenciatura da UNEB – *Campus V*, bem como compreender que identidade profissional está sendo construída ao longo do curso da Licenciatura em foco, na perspectiva de analisar como o Estágio Supervisionado em Geografia e a Prática de Ensino têm contribuído ou não para a formação docente e a (re) criação de novas práticas e outras Geografias.

Por conseguinte, disserto sobre este trabalho, utilizando de cinco capítulos para montar esta trama, abordando os fios entrecruzados ora relatados neste panorama inicial, constituindo a tecelagem desta pesquisa.

No primeiro capítulo intitulado, **'**Minha vida no papel: fios iniciais' narro a minha história de vida destacando, sobretudo os percursos formativos, desde a entrada na escola até o ingresso na universidade, enquanto estudante de Geografia e posteriormente, na condição de professora.

O segundo capítulo 'O amarrar dos fios: as escolhas metodológicas' descreve a trajetória da pesquisa, justificando as escolhas feitas, desde a opção pelo método (auto)biográfico até as fontes de recolhas. Apresento também os colaboradores da referida pesquisa, quais sejam: os professores formadores do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB/*Campus* V e os professores em formação inicial[6] – os estudantes do referido curso.

O terceiro capítulo 'Fios narrativos: Estágio na formação docente de Geografia e Docência Universitária' versa sobre a formação docente em Geografia, enfatizando o papel do estágio curricular supervisionado no contexto da construção da identidade profissional do professor, situando a proposta formativa do curso de Licenciatura em Geografia na UNEB/*Campus V*, apresentando em seguida a trajetória na docência universitária dos professores formadores.

'As narrativas: cruzando fios, entrelaçando histórias', configura-se como quarto capítulo, o qual contempla as narrativas dos professores formadores – colaboradores desta pesquisa – as quais retratam as histórias de vida, formação e profissão, cujos enredos vão tecendo tramas que delineiam o saber fazer desses profissionais, no âmbito do estágio supervisionado na formação de professores de Geografia na UNEB/*Campus V.*

Já o quinto capítulo, 'Com a palavra os professores em formação inicial!', centra-se nas narrativas dos professores em formação inicial, cujas trajetórias revelam as experiências vivenciadas no período do estágio – docência no Ensino Fundamental – em escolas públicas localizadas na cidade de Santo

[6] Utilizo essa denominação para indicar os estudantes do curso de Licenciatura em Geografia, que estão em processo de formação em nível de graduação, não necessariamente atuando no magistério. Popularmente denominado estagiários, sem nenhum tipo de remuneração.

Antônio de Jesus. As análises das narrativas apontam para a concepção de estágio como espaço e tempo da formação e, também, como um lugar de articulação entre teoria e prática.

Por fim, apresento ‘Palavras Finais: enlaçando fios’, não com o intuito de finalização do trabalho, pois as considerações não são conclusivas, apenas arrematam parte da tecelagem, com algumas questões relevantes que emergiram no tecer desta pesquisa, a partir das análises dos relatórios de estágio e das narrativas gravadas e transcritas. Registro também, as obras consultadas para a construção desta escrita e, os anexos.

Neste sentido, convido-lhe a entrar comigo nesta trama, a partir da leitura deste texto/têxtil. Desta forma, o tecer e o cruzar de outros fios narrativos, permitirão ao bordado novos tons, com arranjos e cores diferentes, possibilitando arremates de outros desenhos, com os fios entrelaçados do estágio e da docência em Geografia.

I. MINHA VIDA NO PAPEL: fios iniciais

> [...] traduzir a vida em palavras significa, por um lado, o risco de se revelar e de se expor na busca de explicações e justificativas que clarifiquem atitudes e (in)decisões, mas também a certeza de que traduzir é criar, traindo, para reinventar a tradição.
>
> (SOUZA, 2006, p. 267).

1.1. Com quantos fios se tecem uma história de vida?

Ao desenvolver uma pesquisa cujo objeto contempla uma discussão sobre as contribuições do Estágio Supervisionado no âmbito da formação inicial de professores de Geografia, no *Campus* V da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, sinto-me imbricada nesta investigação, através de três dimensões: a primeira refere-se a minha condição de professora Licenciada em Geografia, a segunda por fazer parte do quadro de professores da referida instituição e a terceira pelo fato de ministrar aulas nos componentes de Prática de Ensino e ser orientadora de Estágio.

Portanto, ao narrar as histórias de seis professores formadores e seis professores em formação, sinto-me convidada a narrar a minha história de vida, formação e profissão. Assim, há uma necessidade intrínseca como preâmbulo deste texto partilhar sucintamente o trilhar da pesquisadora, visto que não é possível trabalhar as biografias dos outros sem uma análise do nosso próprio percurso, como pessoas e como educadores, conforme afirma Nóvoa (2010). Nesse sentido, revisitar minha trajetória possibilitou o entendimento do entrelaçamento das temáticas delimitadas nesta pesquisa, com o método escolhido e a minha história de vida.

A trama deste enredo inscreve-se em um movimento que articula as vivências no Programa de Pós-graduação e Contemporaneidade (PPGEduC), com outros que foram tecidos ao longo da minha existência. O olhar atento e implicado, a escuta sensível e a prática reflexiva sempre estiveram presentes na minha trajetória, sendo agora mais instigados pelas novas tramas construídas no âmbito das experiências vivenciadas no Mestrado, sobretudo, nos encontros e reencontros do GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral) e pelos encontros com outros meandros da vida que foram importantes nestas itinerâncias formativas.

É... A vida é mesmo cheia de aprendizagens! Nos diversos contatos diários sempre aprendemos alguma lição. Portanto, visitar a memória para selecionar fatos, episódios que contribuíram no meu processo formativo, especialmente na constituição do meu ser professora, não é uma tarefa nada fácil. Corro riscos de não ser mais fiel ao passado e omitir situações ricas de aprendizagens, mas quero registrar um pouco dessa história de uma “eterna

aprendiz" – expressão que gosto de me auto-intitular, quando sou desafiada a falar de mim.

1.2 Vida: os fios do começo

Figura 02: "Guerra de Espadas" Cruz das Almas – BA

Fonte: http://oglobo.globo.com/blogs/arquivos

Estávamos a poucos dias das festividades juninas do ano de 1973, quando nasci. Época em que a cidade natalícia, Cruz das Almas/BA, ganha projeção nacional, em virtude da sua tradicional guerra de espadas[7] (Figura 02).

Fato curioso ocorre, é que dias depois fui acometida pela desidratação e as pessoas, segundo meus familiares contam, olhavam para mim e diziam: Essa daí "jaz", dando-me como morta. Nesse período a minha mãe – Nilzete - estava hospitalizada em outra cidade, devido uma má aplicação de injeção durante o meu nascimento, o que por pouco não levou a perda do seu braço. E ela sempre perguntando ao meu pai – Elias - sobre a minha real situação, se

[7] A tradicional "Guerra de Espadas" é uma especificidade cultural local, amada por uns e questionada por outros. A espada é um artefato pirotécnico feito de bambu com pólvora e outros elementos que impulsionam o seu deslocamento rápido, provocando delírio apoteótico dos apreciadores que promovem a chamada "Guerra de Espadas" na praça principal da cidade de Cruz das Almas/BA. O Ministério Público do Estado (MPE) entrou na justiça contra esta prática, alegando risco à população, visando proteger a integridade física dos moradores e também o patrimônio público do município. No dia 16/06/2011, a juíza Luciana Amorim Hora aceitou pedido de ação cautelar do MPE e proibiu o uso das espadas na cidade, uma semana antes do São João. Para o MPE, a proibição da guerra de espadas visa proteger a integridade física dos moradores e também o patrimônio público do município. Além de proibir a guerra, a decisão também inclui um mandado de busca e apreensão de todas as espadas da cidade, mesmo fora do período junino.

eu já havia morrido, tamanha gravidade da enfermidade. Tal fato, fez com que eu fosse batizada às pressas, com menos de um mês de vida, precisando ser sacudida pelo padre, que é o meu padrinho, para perceberem através do choro o sinal de vida. No dia, o meu padrinho afirmou à minha família que não se preocupasse, pois com ele também havia acontecido isso e estava vivo, por sinal, hoje está com 94 anos e ainda exercendo as atividades do sacerdócio. Pontuo esse episódio para registrar as marcas da religiosidade presente até hoje em minha história, implicando, conseqüentemente, nos valores e na visão de mundo que carrego nas minhas diversas ações.

Filha de pais (Figura 03) sem escolaridade completa, pois cursaram até antiga 3ª série primária, mas que reconheciam a importância dos estudos e desejavam ter filhos com formação superior. Esse fato é algo que me marca. Meu pai sonhava grande, não queria apenas o antigo segundo grau para os filhos, algo que já era raro naquele período. Sonhava e trabalhava para ter apartamento em Salvador, que serviria de moradia aos filhos enquanto estivessem fazendo faculdade.

Figura 03: Meus pais (Elias e Nilzete) e eu

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

É válido destacar que o Brasil caminhava para o século XX com grande parte da população analfabeta, mesmo tendo leis em 1827, que estabeleciam “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império”. Contudo, a realidade era muito distante disso. E, acrescenta-se ainda que a oralidade dos que tinham o capital na época era o que de fato prevalecia. Dessa forma, é pertinente a reflexão trazida por Louro (2004): “Até que ponto era imperativo saber ler e escrever ou conhecer as quatro operações?” Além disso, a história da educação registra diversidades nas proposições educacionais, conforme gênero, etnia e classe.

Apesar disso, o sonho de ter filhos diplomados persistia, mas o meu pai não teve oportunidade de acompanhar a trajetória estudantil dos filhos, tendo em vista o seu falecimento tão precoce! No ano do seu falecimento, 1983, eu ainda cursava a 4ª série, minha irmã a 6ª série e meu irmão estava sendo alfabetizado, pois tinha 6 anos. Minha mãe, uma mulher guerreira, torna-se um grande exemplo para mim! Na época era apenas doméstica, mas não hesitou em aprender a lidar com o pequeno comércio que meu pai havia deixado e através dele conseguiu nos sustentar e ver um dos sonhos de meu pai se concretizar: os três filhos conquistando o título em nível superior. Interessante destacar que no comércio ela teria que ter uma boa noção de matemática, das quatro operações, mas essa era uma disciplina complexa, considerada um “bicho papão” para minha mãe. Penso que a necessidade de sustentação dos filhos a fez superar as dificuldades, pois naquele tempo o ensino escolar fazia com que a matemática estivesse longe do nosso cotidiano. Hoje já se tem avanço nesse sentido, pois existem grupos de estudos que pensam a matemática de forma aplicada. Tais grupos reconhecem que desde a “Antiguidade” estudam-se PA e PG, mas a fome, a miséria, a destruição do planeta ainda assolam. Ao constatar essas acontecências, busca-se uma matemática mais comprometida com o chão da realidade.

No mesmo período da morte de meu pai, e com apenas 10 anos de idade inicio meu ‘ser profissional’, pois num turno e aos sábados, nos dois períodos ajudava a minha mãe no comércio. Recordo-me que aos 12 anos de vida, quando a minha mãe viajava para comprar mercadorias, eu ficava na casa comercial sozinha. Tal atividade permitiu assumir responsabilidades, ter compromissos, desenvolver habilidades para bem relacionar-me com o público.

Atrás de um balcão, conheci diversas histórias de vida, realidades distintas, público diversificado adentrava o estabelecimento comercial, assim como numa sala de aula. E muitas tarefas escolares foram feitas nesse local. Havia um entrelace entre a estudante/adolescente e a pequena profissional, que vendia produtos e passava trocos. Não tinha como dissociar nenhuma das partes do meu ser. Não deixava de ser adolescente, apesar das responsabilidades; era estudante, mesmo não estando naquele turno numa sala de aula. Assim, aprendia com a minha própria vida, permeada por tantas outras histórias, experiências significativas que marcaram a construção do meu ser.

1.3. Outros fios: da formação à profissão

Visitando a minha história de aprendiz, percebo também outro entrelaçamento do meu ser professora com a trama de meus pais e da minha professora primária: Antônia Castro, com quem estudei da 1ª a 4ª série numa escola pública, através do Programa Alfa[8]. Vale salientar que todo o material didático específico a esse programa era fornecido pelo governo, evitando assim quaisquer custos no meu percurso escolar. Ressalto que esse material era muito rico, estimulava o raciocínio lógico, a criatividade... entretanto, não irei pormenorizar a riqueza desse material, nem compreendo as razões da descontinuidade do "Programa Alfa", mas destaco a fertilidade desse material no meu processo de aprendizagem. Sobre este período, relato algumas marcas que vislumbro dessa época, além de reconhecer que era algo bastante significativo para mim, pois além dos aspectos acima mencionados, trazia tarefas inerentes ao cotidiano, como aprender fazer catavento, receitas de comidas doces e salgadas, experiências de ciências, jogos para matemática, entre outros.

Esse era meu contexto escolar, sempre fui uma estudante com boas notas e muito querida pela professora. Lembranças presentes em minha

[8] Proposta de alfabetização, de âmbito nacional, executada entre 1977 e 1985. O Programa Alfa foi editado pela Divisão de Educação da Abril S. A., e seu desenvolvimento nas várias etapas, contou com a colaboração de uma equipe coordenada por Ana Maria Poppovic.

memória: o uniforme escolar[9], ostentando no peito o brasão da escola, a lancheira[10] rosa, as filas antes de entrar na sala, para cantar o Hino Nacional e, conforme a época, da Independência, da Bandeira, entre outros, além da oração do Pai Nosso[11]. Os dias de atividades, como as festas juninas, o folclore, dia das crianças eram esperados e vividos com intensidade. Amava assistir aos desfiles das escolas, que percorria algumas ruas da cidade, especialmente a Praça Matriz onde fica localizada a Prefeitura Municipal. Participei de alguns desfiles, mas o que ficou marcado em minha memória foi um ocorrido em 07 de setembro, pois na época amei a vestimenta[12] utilizada. Considerei o pelotão mais harmônico, mais bonito. As palestras e as missas que aconteciam no pátio da escola também estão registradas nas minhas lembranças, porém, os dias que tinha pavor, eram quando funcionários da secretaria da saúde iam aplicar as vacinas.

Outros registros em minha memória dizem respeito ao intervalo das aulas, chamado de recreio. Normalmente, nos recreios não ia para fila pegar a merenda escolar, exceto às sextas-feiras, dia em que serviam farofa de carne de sertão (charque) ou feijão tropeiro. As lembranças da escola, portanto, vão além da visão, pois o gosto desses alimentos permanece impregnado na memória. Segundo Santos “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc” (1997, p. 61).

As lembranças pulsam vida, aguçam todos os nossos órgãos de sentidos, não se limitam a trazer à mente apenas a configuração dos espaços transitados, as imagens das escolas freqüentadas, mas envolve além da visão, o olfato, o paladar, a audição e o tato. Como exemplo, é ouvir um triângulo me

[9] O uniforme escolar era composto de blusa e calça de tergal, sendo a blusa branca com o escudo (brasão) da escola e a calça azul marinho, sapato conga azul, posteriormente, também kichute e meias brancas.

[10] As lancheiras da década de 80, nas cores rosa e azul, conforme sexo, geralmente, com desenhos de letras e números brancos, acompanhadas por garrafa plástica.

[11] Oração mais conhecida no cristianismo, proferida inicialmente por Jesus Cristo, o qual ensinou aos discípulos, afirmando que assim se dirigissem ao Pai. Encontrada nos Evangelhos de São Lucas e São Mateus, nos escritos da Bíblia.

[12] Saia de prega branca, com uma blusa branca pintada com o numeral 07 na cor verde e amarela. As meias foram pintadas com duas faixas com as mesmas cores. No cabelo laços de fita verde e amarela.

faz recordar da taboca[13], biscoito que apreciava muito na minha infância. Este fato mostra para mim a necessidade de desenvolvermos atividades que trabalhem os cinco sentidos, pois contribuirão em aprendizagens, favorecendo a construção dos conhecimentos.

E estas lembranças reportam a pensar na importância da escola na vida do indivíduo. Existem várias pessoas que carregam em sua memória lembranças de experiências vivenciadas numa escola, especialmente, para quem exerce o magistério, em seus variados níveis.

> [...] a escola pública, que tantas lembranças nos traz. Que tantas tristezas e felicidades nos deu. Lembranças dos amigos chegados, dos *professores/professoras* mais queridos e também dos mais odiados. Lembranças do cheiro da merenda, do dia da vacina dos castigos, das brigas, do barulho das salas, do suor das aulas de educação física, do hino cantado na quinta-feira, das gritarias e dos empurrões nas filas (FERRAÇO, 2003, p. 158 – 159, grifos do autor)

O autor salienta a importância das escolas e como lembranças diversas estão impregnadas em sua memória. E compreendo, ao narrar as recordações do período das séries iniciais, o quanto estas vivências foram/são formativas na minha história de vida. São lembranças que não fazem parte apenas do passado, mas contribuíram na constituição da pessoa e profissional que sou hoje.

Desse modo,

> Pensando assim, nos damos conta da necessidade vital de, mesmo “estando” na universidade, nunca nos distanciarmos das escolas por onde um dia passamos, as quais nos possibilitaram chegar aonde chegamos, como chegamos. Trata-se de um reconhecimento social e político, de um compromisso ético com aqueles *educadores/educadoras* que nos ajudaram em nossa caminhada, e também para com os milhares de *alunasalunos* que também têm o direito de seguir, se desejarem, os caminhos que os levarão à universidade (FERRAÇO, 2003, p. 158 – 159, grifos do autor)

O referido autor ainda acrescenta que:

[13] A taboca é um biscoito típico do Nordeste, feito com amido de milho e açúcar e de formato cilíndrico, anteriormente, em forma de cone. Este biscoito é comercializado por ambulantes que tocam triângulo enquanto caminham.

> Cenas que não saem da memória e marcam a *vida de professor.* Lembranças que se misturam nas histórias contadas por *professores/professoras.* Cenas que nos lembram que nossa história se confunde com a da escola pública e temos um compromisso político com sua realização. A escola pública é o nosso "lugar". Não importa quão distante a vida nos tenha levado, estamos presos a esse "lugar" chamado escola (FERRAÇO, 2003, p. 159, grifos do autor).

Neste sentido, recordo-me de uma situação que me instigava e me remetia às diferenças existentes entre o ensino público e privado. Geralmente meus recreios serviam para "pegar" livros na diretoria, de uma única coleção que existia, para ficar viajando no mundo da imaginação ao lê-los, ou para conversar com alguns colegas, já que durante as aulas, só abria a boca quando solicitada pela professora. Gostava muito de ler e cultivava esse hábito. Porém, acompanhei também por muitos momentos, durante este intervalo, o filho da professora ser acompanhado, orientado em suas atividades escolares por ela. Outras lições eu apreendia com esse episódio. Ele era um ano mais novo que eu, cursando, portanto, a série anterior a minha, contudo, estudava em um Colégio particular da cidade. Ele já estava tendo os mesmos assuntos que a minha turma. Compreendia naquele momento que o ensino privado era mais "avançado" que o público e que existiam programas diferenciados, conforme condição *socioeconômica*. São histórias vivenciadas que remetem a refletir sobre o sentido da escola pública e a importância da mesma em prol de construções identitárias.

Outra lição apreendida ao narrar sobre as vivências na infância e, antecipo, em todas as outras fases da vida, remetem sempre a um lugar, seja casa, escola, igreja e outros lugares que os pés tocaram/tocam. É preciso compreender a importância do lugar nas histórias de vida, pois:

> O lugar possui experiência a partir do que é apreendido nele. O lugar possui espírito, personalidade, diz Tuan, existe um sentido do lugar, este sentido do lugar é dado pela experiência do corpo que através dos sentidos percebe cada lugar de forma diferente e com características específicas. Existe assim um cheiro do lugar, um barulho do lugar, uma estética do lugar. Essas experiências tornam o lugar visível. Assim o lugar é dado a partir da experiência de cada um, o lugar se apresenta como vivenciado por seus habitantes, o lugar, portanto, é constituído a partir das experiências que temos dele. Nesta experiência, está expressa uma relação, sobretudo, afetiva,

> emocional, simbólica e mítica com o lugar. (NOGUEIRA, 2004, p. 227)

E ao me recordar da professora das séries iniciais, as suas atitudes durante as aulas e também nos intervalos, nos recreios, vou lembrando, especialmente, da escola: lugar com gente, com cheiro, com barulho. Esta escola, localizada próximo a minha casa (a mesma que moro atualmente), abrigava apenas da 1ª a 4ª série, denominada Escola Estadual Landulfo Alves de Almeida (Figura 04), hoje funciona o Ensino Fundamental (a partir do 6º ano), além do Ensino Médio, tornando-se Colégio.

Figura 04: Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Dessa época, consigo registrar também os primeiros passos para a minha carreira docente. Na semana de provas, ao invés de ficar no pátio como meus colegas, após concluirmos as avaliações, eu permanecia na sala para ajudar nas correções das mesmas. A professora me fornecia alguma prova de alguém que tinha tirado a nota 10 ou corrigia a minha mesmo, caso não tivesse aparecido essa referida nota, para fazer de gabarito para as minhas correções. Isso era motivo de deixar os meus colegas, que também eram bons alunos, enciumados, pois percebiam que a professora depositava mais confiança em mim do que neles. Por conta disso, alguns colegas expressavam contentamento quando eu demorava em responder alguma tarefa na lousa, fazendo comentários antecipadamente de que eu não soubesse resolver o exercício proposto.

Entretanto, ocorreu um episódio que todos eles manifestaram a sua satisfação em relação a minha atitude, inclusive me parabenizando, posteriormente. A professora Antônia Castro saiu de licença e foi substituída

por outra que possuía uma postura diferente conosco, mais distante, mais severa. E um belo dia, eu verbalizei em alta voz: *É... bem que a professora Antônia Castro nos falou, que não íamos encontrar uma professora igual a ela* – com tom de insatisfação ao trabalho da professora substituta, que também fazia parte do quadro efetivo da escola. Ela estava escrevendo algo na lousa e em tom de indignação e perplexidade, pergunta: - O quê? E eu inocentemente, sem perceber a gravidade do que havia dito, repito a frase. Ora, a menina que nada falava em aula, manifesta seu repúdio, sua insatisfação com a nova metodologia utilizada pela professora substituta. E eu só percebi a gravidade do que havia dito, ao sair da sala e encontrar-me com os colegas da classe, que manifestaram seu contentamento diante do fato, que teve repercussão até a direção da escola, mas não houve nenhuma punição, devido a minha trajetória de bom comportamento e ser uma excelente estudante.

Contudo, em casa não tinha esse mesmo perfil, pois era uma criança extrovertida, bastante ativa e birrenta, dando muito trabalho a minha mãe. Enquanto em casa recebia reclamações pelas minhas atitudes, na escola era elogiada pelo perfil de estudante: aplicada, estudiosa, obediente, responsável, falava apenas se solicitada, ao se tivesse alguma dúvida. E isso incomodava a minha mãe, pois gostaria que meu comportamento fosse assim também em casa. E ela percebia que havia em mim um encantamento, admiração, respeito e fascínio pela professora Antônia Castro. Então, ela constantemente me avisava, ameaçando que diria a professora quem realmente eu era, desfazendo a imagem de pessoa/estudante construída no cotidiano escolar. Em cada teimosia em casa, a minha mãe ameaçava: Vou contar à sua professora!

Certo dia, ao chegar a minha casa com uma boneca Fofolete[14], minha mãe quis saber onde a encontrei e não acreditou no que eu havia dito: ter sido presenteada por uma colega. Ela além de tomar o brinquedo, me bateu. No outro dia foi até à escola investigar se eu falava a verdade. Como a minha colega ainda não estava, minha mãe pediu que a professora Antônia Castro averiguasse. Assim que a aluna chegou, a professora ergueu a boneca na

[14] Boneca do tamanho de uma caixa de fósforos, vindo numa caixa como a de fósforos. Esta boneca surgiu no final dos anos 70, com auge nos anos 80, possuía bochechas bem redondinhas e olhinhos pequenos, que permanecem até hoje no imaginário de quem foi criança naquela época.

frente de todos os meus colegas, e perguntou se ela havia me dado o referido presente. Constatado que eu não havia mentido, a professora me convida então para ir até a sua mesa buscar a “Fofolete” em suas mãos. Esse episódio me faz pensar sobre a postura da professora ao fazer essa averiguação em público. E se a colega, criança também, desistisse da doação? E se ela mentisse? Consequências diversas poderiam ser evitadas, caso utilizasse outra estratégia para essa investigação.

Essa mesma professora foi responsável por me avisar sobre a morte de meu pai. Sou capaz de, sem mesmo fechar meus olhos, lembrar de todo o cenário, ouvir a voz e as palavras da professora e todos os outros atores presentes nesse dia tão marcante para mim: manhã do dia cinco de setembro de 1983. Com a perda súbita de meu pai e, tendo que mudar de escola, pois a antiga não possuía ginasial, eu iria permanecer no ensino público, desta vez, em outra instituição, único colégio público da cidade, que ofertava esta modalidade de ensino. Entretanto, a minha professora primária não admitia que isso viesse acontecer, por isso foi até o diretor do colégio particular pedir bolsa de estudos para mim.

Com o ganho da bolsa de estudos nesse colégio particular (Colégio Cruz das Almas), fiz da 5ª até o 3º ano do antigo segundo grau. Nessa fase, especialmente, no segundo grau, já não conseguia tirar as boas notas de outrora e convivia com outras realidades, de pessoas que tinham pais escolarizados, que possuíam biblioteca em casa, com condições financeiras bem diferentes da minha. Desde os 10 anos de idade, após a morte de meu pai, eu conciliava estudo com trabalho, afazeres domésticos, atividades da Igreja e as brincadeiras diversas que aconteciam algumas vezes na rua, em casa ou na casa dos amigos.

Lembro-me também que, nesse período, inconscientemente ia florescendo meu ser professora, por meio dos seminários apresentados nas disciplinas, em encontros com colegas para estudar e no reforço escolar que trabalhei, quando havia concluído meu segundo grau, para um estudante da 6ª série. Era latente em mim o desejo de aprender, meu gosto pelo saber.

1.3.1 Fios que entrecruzam: formação docente e profissão

Em 1992, prestei meu segundo vestibular. Sonhava em ser psicóloga, advogada ou jornalista, mas neste ano concorri à vaga de Comunicação na UNEB, entretanto, fui aprovada em minha segunda opção de curso em Licenciatura Plena em Geografia. Na época, nem me recordava qual havia sido a escolha da minha segunda opção de vestibular, só me recordei quando me parabenizaram pelo resultado. Nesse momento, inicio a minha itinerância na UNEB – *Campus V*, localizada na cidade de Santo Antônio de Jesus/BA. A princípio me matriculei no curso, com a intenção de no ano seguinte prestar vestibular novamente na formação sonhada.

No mesmo ano que ingressei na Licenciatura em Geografia (1992), houve um concurso para professor não licenciado da rede estadual, numa vaga para um colégio em Santo Antônio de Jesus. Resolvi me inscrever motivada pela minha família. Considerava sem chances minha aprovação, mas resolvi arriscar. Fui aprovada e no ano seguinte, no mês de julho, nomeada para ensinar no Colégio Estadual de 2º Grau Dr. Rômulo Almeida[15].

O desafio de ser professora iniciou nesse espaço escolar, com as disciplinas Biologia, Educação Artística e Inglês, no turno noturno. Lembro que, normalmente, era mais nova que meus alunos ou no máximo da mesma faixa etária, confundindo até mesmo os novos porteiros, que por pouco não autorizavam a minha entrada pela falta de uniforme escolar, pensando se tratar de uma estudante.

Em relação ao curso de Licenciatura em Geografia, outro aspecto significativo a ser salientado é que contar parte da minha história de vida, inevitavelmente, terá relatos também sobre a formação do educador em Geografia. Existe um entrelaçamento muito coeso entre a minha vida-formação-profissão.

Revendo hoje a minha trajetória, observo outro fato imbricado em meu percurso: contar histórias, narrar. Relato isto, porque para ingressar enquanto

[15] Colégio público estadual localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus/BA. Neste local aconteceram as minhas primeiras experiências profissionais, enquanto professora – funcionária pública, ainda na qualidade de professora não licenciada. Depois da conclusão do curso de Licenciatura em Geografia, permaneci nesta instituição por mais um ano e nove meses, sendo transferida para o colégio que estudei as minhas séries iniciais: Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida.

estudante na UNEB, contei uma história na redação do vestibular. Interessante que os vestibulares daquele período sempre exigiam a dissertação como estilo da redação, mas a UNEB trouxe a novidade da escolha entre dissertação e narração. Mesmo não tendo exercitado, durante a preparação para o exame esse estilo de produção escrita, fiz opção pelo desafio de narrar. E a história contada até hoje está presente na minha memória e com ela fui aprovada no vestibular de 1992. Penso que a narrativa criada foi uma porta de entrada para que outra história se construísse em minha vida, possibilitando novos percursos, novos enredos.

Nesse movimento fui conciliando a profissão com o curso de Licenciatura em Geografia. E pelo fato de ser estudante dessa área, a coordenadora do colégio que eu trabalhava me designou para atuar com a disciplina Fundamentos Metodológicos do Ensino da Geografia, no curso de Magistério – Nível Médio. Seria o primeiro ano em que a disciplina seria ministrada, pois anteriormente era em Estudos Sociais e, desta feita ocorreu a separação entre Geografia e História. No momento que aceito o desafio de ser professora de Metodologia do Ensino de Geografia no curso de Magistério, me questionava o tempo todo. Quais conteúdos são pertinentes para esta disciplina? Que livros poderiam apontar os caminhos a seguir? Estaria em condições de assumir bem esse desafio, visto que não havia feito magistério e não estava no 7º semestre do curso de Geografia, período que cursaria essa disciplina na faculdade? Em outras palavras, como não sendo professora licenciada, sem ter feito ao menos o magistério, poderia “preparar/ensinar” futuros professores para exercerem com maestria o ensino de Geografia nos anos iniciais? Imersa em questionamentos e reflexões, busco auxílio dos “experientes”, seja nas leituras indicadas e nas trocas de idéias com professor da disciplina na faculdade. Poderia dizer que foi a largada para transitar nos aportes teóricos da área entrelaçando com a construção da minha experiência docente.

Aceitei o desafio! E fui organizando o planejamento do curso com auxílio do Prof. Augusto César Rodrigues Mendes – diretor do Departamento de Ciências Humanas - *Campus V*, na época, mas professor dessa área. Trocava idéias com ele, para saber se o que planejava tinha procedência. Ele me emprestava a revista Orientação da USP, entre outros livros para adentrar no

referencial teórico da área. Lembro que assim fui constituindo o meu fazer docente. Ao relembrar dos textos trabalhados naquele período com os discentes do magistério, das atividades solicitadas, devo dizer que ousei na busca pela autonomia profissional dos futuros discentes. Utilizei ferramentas em sala de aula para que eles mesmos produzissem seus conhecimentos geográficos, que seriam socializados nos seus estágios.

Envolvi-me efetiva e afetivamente com a disciplina, de forma que, mesmo sem verbalizar isso era percebido por outros. A coordenadora, certa vez, ao distribuir as disciplinas me afirmou: ─ *mesmo acrescentando mais um planejamento, sei que você não deixará a disciplina Metodologia do Ensino em Geografia, nas turmas do Magistério, que é a sua paixão*. Nunca havia mencionado tal sentimento para ninguém, mas ele se revelou nas entrelinhas do meu trabalho profissional.

Contudo, não conseguia avaliar a minha prática de forma satisfatória. Como saber se as atividades desenvolvidas com as discentes contribuiriam para melhor aprendizagem das crianças em Geografia? Afinal de contas, elas ainda não estavam exercendo o magistério nem realizando estágio. Essa angústia pôde ser socializada quando, no meu curso de Licenciatura em Geografia, realizei as disciplinas Metodologia do Ensino em Geografia e Estágio Supervisionado.

Ao matricular-me na disciplina Metodologia do Ensino em Geografia, enquanto estudante do curso de Licenciatura em Geografia sabia que teria um espaço para dialogar as minhas experiências, trocar idéias e esclarecer as dúvidas. Neste momento, foi possível trocar as minhas experiências com a Professora que ministrava a disciplina, Maria Inez de Souza Carvalho e os colegas da graduação, muitos deles já exercendo o magistério há mais de 10 anos. Tal atitude nos é ratificada por Nóvoa, quando afirma que: “A singularidade do indivíduo define-se numa dimensão de partilha. Deste encontro nasce a faculdade de nos instruirmos – melhor dizendo, de nos deixarmos instruir – pelas histórias que os outros aceitam contar-nos”.

Em sala de aula na universidade, era a discente, professora em formação, que queria saber se o meu *“ser professora*”, meu fazer profissional, estava desenvolvendo um trabalho coerente e “correto”. Avaliava a minha prática docente pelas marcas herdadas do positivismo: certo e errado. O fato é

que a minha professora da área, Profª. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho, não apresentava respostas, mas nos estimulava a dúvidas e nos impulsionava às buscas, à troca de experiências, ao diálogo e à construção do nosso fazer docente. Com as leituras indicadas, estava diante da complexidade do saber docente da Geografia. Por que insistir em conteúdos distantes da realidade dos discentes? A Geografia está no cotidiano. Rupturas necessárias e um convite para repensar os conteúdos programáticos das diversas séries dos Ensinos: Fundamental e Médio.

Retomo as minhas reflexões do cotidiano profissional. Queria dialogar com professores em exercício das primeiras séries do Ensino Fundamental. Sentia necessidade de socializar as experiências que estava desenvolvendo nas turmas do Magistério do Colégio Estadual de 2º Grau Dr. Rômulo Almeida e queria também ouvir de quem tem experiência, que tinha a prática com as crianças, se as atividades por mim propostas efetivamente contribuiriam para construir as noções geográficas pertinentes nessa faixa etária. Era necessário descortinar o meu saber, experimentar com as crianças as atividades sugeridas.

No segundo semestre de 1995, efetuava a matrícula na disciplina que me possibilitaria realizar alguns dos meus desejos acima mencionados: Estágio Supervisionado em Geografia. Como salientei anteriormente, a nossa professora de estágio não seguia aos moldes tradicionais, entendendo o estágio para além da observação, co-participação e regência. Ela possibilitou experiências diversificadas durante o nosso estágio, aconselhando que, quem não tivesse experiência docente, optasse por estagiar numa sala de aula dos Ensinos Fundamental ou Médio. Por considerar que a minha atuação docente já estava tendo o olhar dos professores da academia, visto que sempre os solicitava para esclarecimentos, a fim de conversar sobre a minha atuação, optei por trocar experiências com pessoas que atuavam no campo das séries iniciais. Desta forma, escolhi ministrar um curso de 32 horas para 30 professoras dessas séries, da rede municipal de ensino, juntamente com uma colega, que seria minha parceira nessa empreitada. Convém destacar que a escolha do grupo de professoras foi intencional, pois eu compreendia que o curso do magistério não contemplaria todos os aspectos de uma formação, a qual deve ser um processo constante, um ir e vir sem fim. Sem perceber,

desde aquela época, o currículo e a formação de professores permeavam as minhas inquietações.

Figura 05: Estágio realizado em 1995.2

Fonte: Acervo Pessoal da Autora

Figura 06: Encerramento do Estágio

Fonte: Acervo Pessoal da Autora

Ao planejarmos esse estágio, realizado no meu último semestre do curso (Figuras 05 e 06) entre muitas atribuições necessárias para a concretização do mesmo, foram necessários muitos diálogos, muitas escolhas. Que material bibliográfico disponibilizar para essas professoras? Como organizar o próprio curso? Não posso deixar de mencionar as trocas de idéias que mantive com o Profº. Augusto César Rodrigues Mendes, conforme comentei anteriormente, que subsidiaram meu exercício profissional.

Na época do estágio, mesmo estando no cargo de diretor do Departamento, foi possível dialogar com ele também sobre a organização do curso. Ressalto este fato, pois considero que o trabalho realizado durante o estágio teve uma dica muito importante do professor Augusto. Ao ouvir as minhas angústias, ele sugeriu que realizasse o estágio em duas etapas, visando alcançar melhor os meus anseios. E dessa forma, realizamos a primeira etapa com arcabouços teóricos, desconhecidos pelas pessoas que não fizeram o curso de Geografia, porém necessários à compreensão dessa ciência, para um novo olhar sobre a Geografia. Permeadas a essas leituras fazíamos atividades e sugeríamos outras que poderiam ser desenvolvidas com crianças. Exercitamos também o nosso ouvir, pois estimulamos os relatos das experiências. Ao final dessa etapa, fizemos uma espécie de avaliação do estágio, solicitando que as cursistas mencionassem os conteúdos da Geografia

que sentiam dificuldades e que gostariam que fossem trabalhados na segunda etapa do curso.

Pedimos então que elas realizassem alguma(s) atividade(s) desenvolvida(s) durante o estágio com os seus discentes e trouxessem o resultado deles para exposição, avaliando se as referidas atividades efetivamente contribuíram na aprendizagem dos conteúdos geográficos pelas crianças. Nessa época não tinha leituras sobre a perspectiva prático-reflexiva sobre a ação docente, proposta por Schön (1995), Alarcão (2010), Pimenta e Ghedin (2002) entre outros autores. Entretanto, poucas discentes efetuaram a atividade, alegando que estavam em semana de avaliação, entre outros argumentos, e que adotariam as atividades no ano seguinte. No entanto, apesar de não ter encontrado respostas aos meus anseios, ia amadurecendo a idéia de refletir sobre a prática docente.

Outro aspecto que considero pertinente foi a possibilidade de realizar um estágio nesse formato, tendo em vista que desde aquela época eu pertencia ao quadro de professores da rede estadual. Consideraria que não haveria muitas alterações do meu fazer em virtude do estágio, pois sempre recorria aos professores da academia para tirar as minhas dúvidas, relatar o que desenvolvia na escola. E se estagiasse em minha própria sala de aula, só ganharia a visita da professora de estágio para me supervisionar, nada possivelmente iria ser alterado na minha rotina de trabalho. Contudo, ao construir a proposta do curso para professores, penso ter multiplicado as ações que desenvolvia com as discentes do magistério, socializando teorias geográficas, estimulando um novo olhar para a Geografia das séries iniciais. E quiçá tem alterado um pouco o cotidiano das aulas de Geografia dessas profissionais.

Lembro que uma professora cursista, na avaliação do nosso curso, expôs o desejo de concorrer a uma vaga de Licenciatura em Geografia, após ter se encantando com a nova leitura e novo olhar que estava tendo dessa área do conhecimento. Antes só conhecia a Geografia mnemônica, descritiva e sem vida. Agora percebia a Geografia presente no dia a dia.

Nesse emaranhado de situações ia me constituindo enquanto *pessoaprofissional*, docente de Geografia. Num entrelaçamento de vidas, de

conhecimentos, pensamentos, sentimentos – os fios que se entrecruzam – a minha profissão e a formação docente em Geografia.

1.3.2 Novos Fios: a docência universitária

Recordo-me que numa das primeiras aulas da disciplina "Docência Universitária na Contemporaneidade" [16], ministrada pela Prof.ª Sandra Regina Soares, fui convidada a escrever sobre o que significava para mim a docência universitária. E naquele momento, assim pensei e escrevi:

> Um sonho alcançado! Entretanto, o chão profissional que pulsa vida, melhor dizendo vidas. Desta forma, repleto de responsabilidades, compromissos, alegrias, contrariedades, possibilidades, esperanças.
> Ser professora universitária é antes de tudo ser gente, consciente de sua função social. É ser pessoa, com seus valores, sua história, seus amores, desafetos, afetos, sua crença, aberto e sensível ao olhar do outro, que tem também a sua trajetória e que ao cruzar com a nossa vai (re)construindo a sua.
> Ser professora universitária é trilhar um caminho de luta por um lugar/mundo melhor!

É interessante retomar a reflexão sobre como me tornei professora universitária, pensar a importância desta função. Algumas situações são trazidas à memória para narrar a trajetória de ingresso na docência universitária. Recordo-me a primeira inscrição que fiz para professor substituto no DCH – *Campus v*, ao término da conclusão da graduação (1995), contudo, optei por não participar do processo seletivo, por me considerar despreparada para enfrentar este desafio. Lembro também que alguns ex-professores reclamaram a minha ausência no processo, pois acreditavam em meu potencial e aquela seria uma experiência que eu deveria ter me submetido e quem sabe até, lograr êxito.

[16] Disciplina optativa cursada no semestre 2009.1, intitulada Docência Universitária na Contemporaneidade: Pressupostos Epistemológicos, Políticos e Metodológicos, a qual foi relevante ao meu processo formativo, pois, entre outras contribuições, permitiu um pensar a docência articulando pesquisa, extensão, considerando ainda as relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 1998, houve uma seleção entre os professores da rede estadual de educação para alguns cursos de especialização, entre eles Geografia, promovidos pela UEFS em convênio com a SEC/IAT. Participei deste processo, me inscrevendo, entregando os documentos solicitados, mas desconhecendo como seria o processo avaliativo, pois no edital não apareciam essas informações. Foram três etapas: prova escrita, análise de currículo e entrevista. Fui uma das professoras selecionadas para compor o quadro de estudantes da especialização em Geografia e, assim conciliava os estudos com a sala de aula. Foi um curso modular intensivo, pois as aulas aconteciam nos três turnos. Apesar das condições enfrentadas, visto que quase todos os colegas apresentaram algum problema de saúde após essa intensa maratona, o curso possibilitou acesso aos conhecimentos mais recentes da área.

E foi exatamente neste curso de especialização, que um dos professores despertou em mim o desejo por seguir carreira universitária. Em conversa, numa aula de campo, ele me motivou a ingressar na docência universitária, afirmando que deveria prestar concurso com esse intuito, pois teria chances. Desta forma, fui incentivada tanto pelos professores da graduação como da especialização a pensar nesta perspectiva.

Em 2000, me inscrevi no concurso público da UNEB para a vaga de Geografia Humana. Novamente me sinto despreparada, contudo, não quis repetir a história de não participar do processo e fiz o concurso. Lembro que o tema sorteado era desconhecido para mim, porém, ministrei uma boa aula, contudo, fora do foco principal da temática. Tinha consciência que havia fugido do tema, mas preferi participar de todas as etapas a desistir sem ao menos ter tentado, afinal de contas, poderia ser rotulada como a candidata que sempre se inscreve e não aparece.

E foi no ano de 2001 que surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo para professora substituta na área de Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia para a UNEB/*Campus V*. Nesta área me sentia mais confortável, devido à experiência obtida nas turmas do magistério. Ao ser convocada para trabalhar tive um imenso desafio, além de iniciar a minha docência no Ensino Superior, teria que substituir uma professora muito querida pela turma. Contudo, aos poucos ia desempenhando o meu papel e conquistando o meu lugar. Apesar da pouca idade para ser

professora universitária, trazia em minha bagagem a experiência de 8 anos lecionando nos Ensinos Fundamental (ciclos 3 e 4) e Médio, o que colaborou para que ganhasse a confiança e o respeito da turma.

No ano seguinte, em 2002, houve concurso para a UNEB. A vaga que poderia concorrer, na categoria de Prof.ª auxiliar era a de Metodologia do Ensino de História e Geografia, para o curso de Pedagogia do Campus X em Teixeira de Freitas. Era outro desafio: adentrar nos conhecimentos em Metodologia do Ensino de História, visto que não era compatível com a minha formação nem possuía experiência em ensinar História em quaisquer níveis da educação. Durante o período preparatório para o concurso também lecionava no curso de Geografia/UNEB/*Campus V* nas disciplinas de Metodologia do Ensino em Geografia e Estágio Supervisionado em Geografia. Então, conciliava o trabalho com os estudos, mas priorizando as leituras relativas ao ensino da História, pois era um mundo desconhecido para mim. Alcancei êxito no resultado do concurso, mas não a primeira colocação. Tal fato, fez com que ficasse no cadastro reserva, na expectativa de ser convocada, porém não sabia em qual *campus* sairia minha nomeação. Poderia ser designada para trabalhar num curso de Pedagogia ou até mesmo de Geografia, em qualquer um dos campi[17] que tivesse um desses cursos. Então, as possibilidades eram muitas e minha ansiedade grande. E exatamente às 18 horas do dia 17/06/2004 recebi um telefonema informando que deveria ser convocada para trabalhar em Santo Antônio de Jesus. Foi o meu melhor presente de aniversário! Ingresso como efetiva no quadro da Instituição, prosseguindo o trabalho na mesma turma que ensinava enquanto substituta.

As minhas experiências docentes no Ensino Superior eram sempre com turmas do 7º e 8º semestre do curso, com as disciplinas Metodologia do Ensino em Geografia e Estágio Supervisionado em Geografia, com cargas horárias de 75 e 120 horas, respectivamente. Contudo, ministrei aulas na turma que teve alteração curricular, ingressa no ano de 2003, a partir do seu 6º semestre. Esta turma vivenciou em sua matriz curricular 03 semestres da disciplina Estágio

[17] A UNEB está estruturada no sistema multicampi, com 29 Departamentos espalhados em 24 campi, situados 1 na capital e os outros 23 localizam-se em importantes cidades do estado da Bahia. Foi fundada em 1983, mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria de Educação (SEC). A Administração Central da Universidade está localizada no campus em Salvador.

Supervisionado em Geografia, com 105 horas e duas com 150 horas, perfazendo um total de 405 horas. Um dos estágios foi realizado em forma de oficina, com temáticas diversas, escolhidas por eles. Acompanhei todas as etapas, planejamento e execução destes trabalhos, que foram ricos e ampliaram as contribuições da Instituição com a comunidade, pois alguns dos trabalhos foram realizados em associações de bairro, igreja, sindicatos. Infelizmente não registrava através de imagens esses trabalhos, nem gravava os comentários escutados, tanto de aprendizagem para o/a professor/a em processo de formação inicial como para os participantes das oficinas. Fazia as anotações pertinentes ao que observava e apresentava as minhas considerações, posteriormente, com a turma de professores em formação inicial. Um dos momentos de socialização dos trabalhos desenvolvidos durante os estágios pode ser verificado através das figuras 07 e 08.

Figura 07: I - Socialização dos trabalhos Estágio em Geografia (2007)

Fonte: Acervo Pessoal da Autora

Figura 08: II - Socialização dos trabalhos: Estágio em Geografia (2007)

Fonte: Acervo Pessoal da Autora

Interessante recordar que em 2004, não lecionei o componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia, pois o coordenador havia me designado a atuar em Prática de Ensino em Geografia, na primeira turma com a nova proposta pedagógica, com a matriz curricular que perfaz 400 horas de Prática de Ensino e 400 horas em Estágio Supervisionado, atendendo à legislação em vigência.

Desta forma, começo a vivenciar a experiência de atuar como coordenadora da Avaliação Transversal[18] (AT) que tem caráter interdisciplinar, pois envolve todos os outros componentes curriculares do semestre. Iniciei nessa turma, em 2004, a construção de projetos para elaboração de materiais didáticos. Eram os ensaios, os primeiros passos para se pensar a pesquisa como dispositivo para a docência. Inicialmente as orientações acerca das etapas que envolvem a atividade, o conhecer a escola, o olhar para sua história e reconhecer as marcas do seu processo formativo, o recordar dos professores (as) e das aulas de Geografia. E a partir das reflexões, pensar os conteúdos da Geografia. Esta atividade teve culminância no quarto semestre desta turma, apresentando os resultados das suas produções iniciadas praticamente em 2004. Foram produzidos vídeos, cartilhas e outros materiais com fins didáticos, os quais poderiam ser utilizados nas escolas, no período da sua regência, seja devido ao Estágio ou até mesmo porque já estavam atuando enquanto professores em seus municípios.

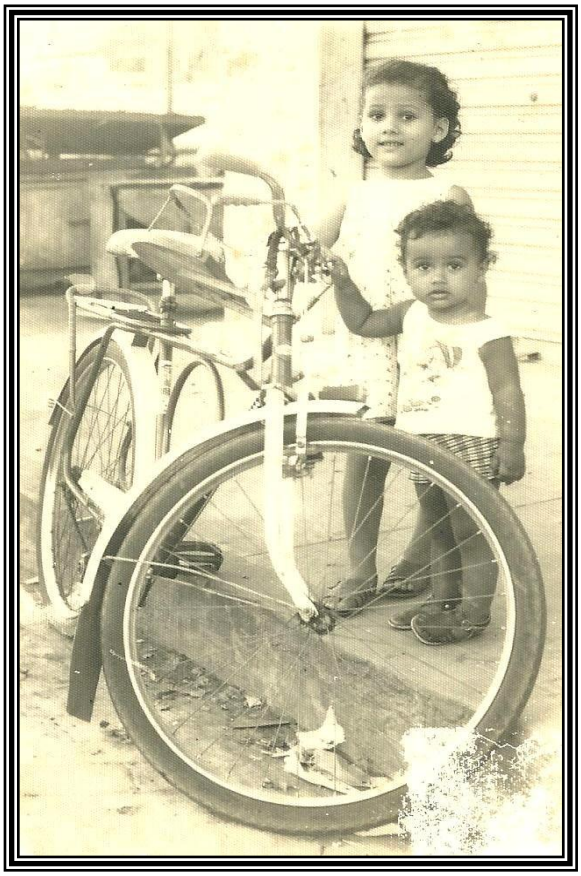
Graças ao meu envolvimento, participação e preocupação com a execução da proposta do novo currículo do curso e havendo necessidade de substituição do coordenador do colegiado de Geografia, fui indicada pelos colegas, especialmente, o próprio coordenador, para concorrer ao cargo de coordenação. Inicialmente fui coordenadora do curso *pró-tempore* até chegar o período das eleições da UNEB, sendo candidata e eleita ao cargo por duas vezes.

Desta forma, estava responsável em gerenciar o curso, o que me possibilitou escutar de diversas fontes: discentes, professores e funcionários, histórias sobre as experiências obtidas com a nova proposta curricular. Nem todos compreendiam a concepção do curso e, alguns discentes temiam que saíssem despreparados para o mercado de trabalho, considerando fazer parte de um modelo curricular que estava sendo experimentado. O fato é que destas

[18] A avaliação Transversal, conhecida no Curso de Geografia como a AT, deve ser planejada entre todos os professores de uma turma, no planejamento pedagógico acadêmico (PPA), definindo que tipo de atividade e temática irá propor à turma naquele semestre. A atividade é coordenada pelo professor de Prática de Ensino, mas deve ser orientada durante todo o semestre pelos demais professores. Desde o primeiro semestre de 2010, a AT está sendo apresentada num encontro intitulado SIPEGEO (Seminário Integrado de Pesquisa e Ensino em Geografia). Alguns resultados da AT foram cartilhas, documentários, resultados de pesquisas relacionadas ao Recôncavo, fontes para utilização, posteriormente, em sala de aula da Educação Básica.

turmas que vivenciaram esta nova proposta de curso, muitos estão inseridos no mercado de trabalho, foram aprovados em concursos públicos e existem aqueles que imediatamente ingressaram em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu.*

Vivenciando a experiência de conciliar a docência com a coordenação do curso contribuía para pensar a necessidade de adentrar numa investigação acerca da minha prática docente, do *lócus* de minha atuação profissional: a prática de Ensino e o Estágio Supervisionado em Geografia. Foram aprendizagens construídas e gestadas ao longo dos 8 anos no Ensino Superior e somados aos anos na Educação Básica totalizam 16 anos de magistério, para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – a nível de mestrado. Uma pausa muito importante para refletir sobre a minha prática profissional, ampliando meus percursos formativos, meu repertório de conhecimentos, contribuindo de forma significativa e preponderante em minha qualificação profissional. Contudo, compreendo que a formação não se encerrará com a obtenção de títulos por maiores que sejam, mas ela continuará acontecendo no decurso da vida de forma contínua. É por acreditar nesta concepção de formação que faço as minhas escolhas metodológicas.



II. O AMARRAR DOS FIOS: escolhas metodológicas

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
(Cecília Meireles)

2.1. Abordagem (auto)biográfica e pesquisa narrativa: vozes, textos e documentos

Narrar sobre o percurso metodológico da pesquisa consiste em expor também as marcas da minha história de vida e do meu processo formativo. A insegurança insiste, persiste, remetendo a questionamentos diversos sobre o melhor caminho para se alcançar os objetivos delimitados. Contudo, numa atitude de romper as estruturas da racionalidade técnica, oportunizando repensar a minha própria formação é que opto pela pesquisa qualitativa, a partir das contribuições da abordagem (auto) biográfica e da pesquisa narrativa. Tomo como fonte da presente pesquisa, narrativas expressas em entrevistas docentes, conforme roteiro (Anexo II) e relatórios de estágio dos discentes, orientado através da solicitação dos professores, conforme roteiro (Anexo III), com as respectivas autorizações (Anexos IV e V). Entrevistas narrativas e análise documental constituem fontes significativas para o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, as narrativas dos professores que ministram os componentes curriculares Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na UNEB - Campus *V* e os relatórios de Estágio (análise documental) dos discentes foram as fontes que possibilitaram a apreensão do objeto desta pesquisa.

Tendo em vista a singularidade do objeto delimitado nesta investigação no âmbito da formação de professores de Geografia, buscando compreender as contribuições da prática de ensino e do estágio supervisionado na/para a formação profissional do professor de Geografia, escolhi trilhar pelos caminhos da abordagem (auto)biográfica por conceber que a mesma potencializa, por um lado, os caminhos percorridos pelos sujeitos desta pesquisa, ao tempo que impulsiona um olhar para si e uma reflexão sobre seu fazer pedagógico.

Com a realização das entrevistas narrativas, os docentes colaboradores desta investigação, contam suas trajetórias, narram suas experiências, os quais foram convidados a contar a sua vida, recordando-se em seu percurso de vida, o local do seu nascimento, os vínculos familiares e com outras pessoas que foram/são importantes em seu contexto. Ainda deveriam relatar fatos relevantes, sobre sua escolarização e mobilidade social (tempo/espaço), quando houver. Solicitei aos professores formadores, colaboradores da

pesquisa, que contassem sobre a sua formação e vida profissional, a sua entrada na carreira, o ingresso na docência universitária, com os desafios e organização do trabalho. Nesta entrevista pedi que abordassem também sobre a Prática Docente e o Estágio Supervisionado em Geografia.

Ao falar sobre si, os professores retomam as suas histórias de vida, refletindo as trajetórias e as marcas presentes destes registros. Validando o que foi dito por Rezende (2006), considero que,

> O narrar e o viver são cartografias sem fronteiras, onde o humano constitui suas mais diversas expressões, onde suas histórias se constroem com suas mais astuciosas artimanhas. A vida se compõe de arquiteturas surpreendentes e inacabadas. [...] A narrativa nunca é neutra. Constrói-se dialogando e estruturando concepções de mundo, anunciando significados, definindo desejos, buscando compreensões. Ela faz os saberes e as experiências de vida se comunicarem, firmando espaços de solidariedade, fundamentais para continuidade da história (REZENDE, 2006, p. 10).

As narrativas possibilitam esse movimento, ao tempo que contam histórias, produzem os sentidos, os significados das suas itinerâncias formativas, se dão conta dos dispositivos que o constituíram enquanto pessoa e profissional. Neste sentido,

> O resgate da história de vida e a própria narração da história permitem compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, se transforma. Também evidencia o processo e o movimento que cada pessoa empreende para externalizar seus conhecimentos, valores, máscaras, as suas energias, para ir construindo a sua identidade, num diálogo contínuo com os seus contextos (SOUZA, 2006, p. 88).

Além das narrativas já mencionadas foram, também, analisados os relatórios[19] de Estágio no período de regência, no Ensino Fundamental II, produzidos pelos estudantes do sétimo semestre do Curso de Licenciatura em Geografia da UNEB Campus V, em 2009.1, nos quais os professores em formação inicial registraram as atividades desenvolvidas e refletiram sobre as

[19] Produção textual descritivo-reflexiva sobre as atividades desenvolvidas no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, no âmbito da docência no Ensino Fundamental II, em escolas públicas, nas redes estaduais e municipais, em Santo Antônio de Jesus, cidade sede do Campus V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

mesmas, além de fazer inferências sobre a docência e as contribuições do Estágio Supervisionado para sua formação profissional.

Portanto, as narrativas dos professores que ministram os componentes curriculares: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na UNEB/*Campus V* e os relatórios de Estágio (análise documental) dos discentes foram as fontes de recolha de dados que possibilitaram a apreensão do objeto desta pesquisa.

A utilização das narrativas neste estudo possibilitou a coleta de dados contemplando diferentes e imbricados eixos que se articulam com as histórias de vida, a formação e profissão dos professores, cujas trajetórias foram fundantes para a sua atuação no campo da profissão, no âmbito do magistério, no contexto da formação inicial de professores. Desse modo, conhecer as trajetórias vida e de formação por meio de narrativas permitiu compreender melhor as concepções e contribuições atribuídas ao estágio curricular supervisionado na construção da identidade profissional do docente em Geografia. Segundo Bertaux (2010), as narrativas possibilitam acesso aos "dados sobre fenômenos inacessíveis por meio de outras técnicas" (p.56). Ainda, a escolha metodológica pelas narrativas permitiu conhecer os processos, os percursos, as histórias de vida, de formação e de profissão, cujos enredos constituíram o movimento para apreender o objeto desta investigação.

2.2. Contar, narrar e tecer histórias: as entrevistas narrativas

> "Não podemos pensar a história que se vive, sem a história que se conta. A vida não dispensa a narrativa, a narrativa não dispensa a vida. Não há exceções. Todos navegamos pelos mares do contar e do viver. [...] As narrativas mudam quando mudam as dimensões da vida, as relações sociais que as alimentam. Somos todos contadores de histórias, desse destino não podemos escapar. A história se revela e se esconde na arte de contar. [...] O ser e o estar no mundo exigem reflexão e devaneios. Contar a história, sistematizá-la, definir seus possíveis sentidos ou sua falta de sentido, é um ofício importante para construção e afirmação das mais diferentes práticas culturais". (REZENDE, 2006, p. 9)

Existe um entrelaçamento entre viver e narrar, não há como dissociá-los. Compreendo que as entrevistas narrativas possibilitam ao próprio sujeito refletir sobre si, identificando as experiências que lhes foram significativas e formadoras. É compreender o ser e o estar na profissão. A escolha pelas narrativas docentes no contexto desta pesquisa justifica-se por compreender que as mesmas possibilitam a análise das questões relacionadas aos eixos temáticos propostos, no que se refere às dimensões da *vidaformaçãoprofissão*, como *espaçotempos* constitutivos da singularidade pessoal-profissional dos professores e suas implicações na prática docente, no campo da formação do professor de Geografia.

O referido dispositivo de formação possibilitou a análise da trajetória dos profissionais que atuam nos componentes curriculares Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Geografia, apreendendo suas histórias de vida, as concepções sobre a área e as marcas que contribuíram em seu processo formativo e como os mesmos versaram sobre a sua vida, as trajetórias formativas e a profissão e como estão se constituindo professores formadores. Desse modo, a narrativa possibilita também refletir a prática profissional, conforme sinaliza Souza:

> A arte de narrar e narrar histórias consiste, no sentido reflexivo, em narrar-se, ou seja, implicar-se e distanciar-se de si, no sentido de que a implicação corresponde ao papel estabelecido pelo vivido, aquilo que conservamos de nós mesmos. (2006, p. 98)

Neste sentido, as narrativas dos docentes entrelaçaram histórias de vida, os percursos de formação e as vivências profissionais, cujas experiências evidenciam o fazer pedagógico compreendendo as implicações para a constituição existencial do ser e estar na profissão, uma vez que: “[...] o ato de lembrar e narrar possibilita ao autor reconstruir experiência, refletir sobre os dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática” (SOUZA, 2006, p.98).

Os colaboradores desta pesquisa - professores formadores, convidados a lembrar e narrar as suas experiências de *vidaformaçãoprofissão* foram os seis professores licenciados em Geografia que atuam na área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no contexto da formação de professores de

Geografia, no Departamento de Ciências Humanas do *Campus V,* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Os outros seis colaboradores da pesquisa – professores em formação inicial contribuíram com este trabalho com seus relatórios de estágio.

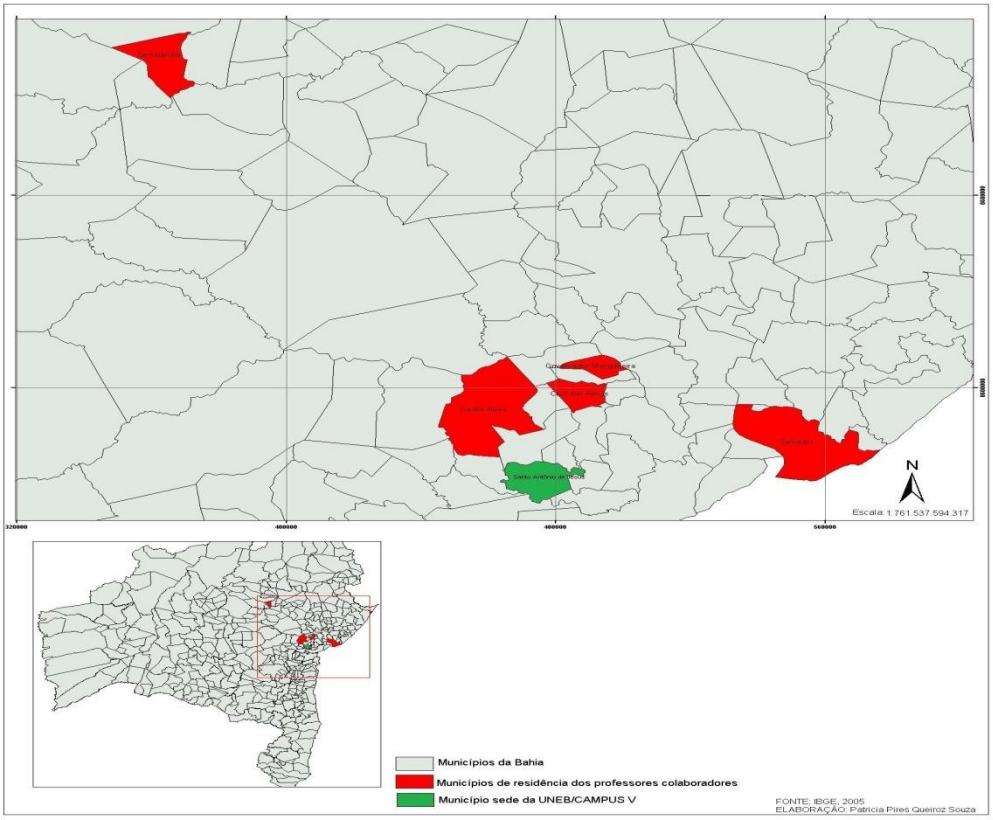
Em relação aos professores formadores, cabe destacar que, o componente curricular Prática de Ensino, em alguns semestres, foi ministrado por pedagogos, os quais não foram convidados para esta pesquisa, pois um dos critérios definidos para colaborarem nas entrevistas narrativas era possuir Licenciatura em Geografia. Compreendo a importância dos pedagogos também para o processo formativo dos futuros professores de Geografia, mas optei pelo critério da formação inicial nessa disciplina, pois somente estes atuam nos dois componentes: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia.

A partir desse critério, o grupo foi constituído por 06 (seis) professores com formação inicial em licenciatura em Geografia, dos quais, 03 (três) são homens e 03 (três) são mulheres. Destes, 04 (quatro) fazem parte do quadro efetivo da Instituição e 02 (duas) são mulheres que atuaram neste Departamento, durante o período de 04 (quatro) anos (2006-2010), enquanto professoras substitutas, aprovadas no processo seletivo do REDA[20].

Os professores desta investigação não residem na cidade de Santo Antônio de Jesus (Mapa 02). Dois deles vivem na capital baiana, um em Governador Mangabeira, outro em Castro Alves e uma das professoras substitutas reside em Cruz das Almas. Esses municípios fazem parte do Recôncavo Baiano. A outra professora reside no município de Serrolândia, situado no semiárido baiano. Diante destas informações, posso afirmar que os professores fazem parte do grande número de profissionais da UNEB que colocam os "pés na estrada", professores itinerantes[21], se deslocando semanalmente do seu lugar de vivências pessoais (casa, num outro município) para trabalhar na UNEB/Santo Antônio de Jesus, retornando para a casa, no decurso da semana.

[20] Regime Especial de Direito Administrativo adotado pelo Governo do Estado da Bahia, na contratação temporária de servidores, nas diversas áreas da administração pública.
[21] Compreendo como professores itinerantes aqueles que residem fora do município sede do Campus da UNEB, o qual trabalha. Neste estudo refiro-me especificamente aos professores da UNEB - Campus V (Santo Antônio de Jesus).

Mapa 02: Municípios de Residência dos Professores Formadores Colaboradores desta Pesquisa



Fonte: IBGE, 2005
Elaboração: Patricia Pires Queiroz Souza

No que se refere à formação inicial, dois desses profissionais fizeram a graduação em Salvador (UFBA e UCSal), os outros, os quais residem nas cidades do interior, um graduou-se em Feira de Santana (UEFS) e três são ex-alunos da UNEB, sendo dois do próprio *Campus* V (Santo Antônio de Jesus) e outro do *Campus IV* em Jacobina. Estes dados revelam a importância da Universidade para a formação profissional da população do interior do estado.

As entrevistas narrativas com os docentes foram realizadas numa única sessão, no decorrer do ano de 2010, conforme agendamento com os colaboradores. Os horários e os locais foram definidos pelos professores, exceto, uma professora substituta, que concedeu a entrevista em 2009, para

atender uma atividade avaliativa[22] do componente curricular do Mestrado, no PPGEduC, denominado Metodologia da Pesquisa em História Oral, ministrada pela professora Yara Dulce Bandeira Ataíde, no semestre 2009.1.

Então, duas entrevistas foram feitas na própria Universidade, uma numa sala de aula e a outra num espaço reservado, na sala dos professores. Outras duas foram realizadas em minha própria residência, atendendo a sugestão dos colegas, inclusive a entrevista da professora que participou da atividade mencionada anteriormente. Outra entrevista foi realizada na casa dos professores em Santo Antônio de Jesus. A sexta e última entrevista foi concedida na casa em que se hospeda um dos professores entrevistados, em Santo Antônio de Jesus. As entrevistas totalizaram em torno de cinco horas de gravação. Das seis entrevistas realizadas, apenas uma foi interrompida, por causa de outro compromisso que a professora havia agendado após o nosso combinado, comprometendo a contemplação das temáticas definidas nos respectivos eixos.

Compreendo as entrevistas narrativas realizadas nesta investigação, conforme assegura Ferrarotti (2010), um material biográfico primário, pois foram recolhidas diretamente por mim (*face to face*). A importância da utilização de materiais primários, entre outros aspectos, é a comunicação que se estabelece neste contato. É possível estar diante do colaborador, atento aos ditos e não-ditos, a partir de uma escuta sensível e, também, do olhar de outras expressões veiculadas pelo corpo não somente a voz, mas os gestos, as pausas, o semblante, o olhar, os risos [...] Enfim, “o que se diz é tão importante quanto o que fica por dizer”. (NÓVOA, 2001, p.8).

No devir da realização das entrevistas narrativas, estive atenta às orientações de Jovchelovitch e Bauer (2008), ao possibilitar que os docentes desta pesquisa narrassem livremente as suas histórias, considerando os eixos temáticos previamente socializados. Portanto, a minha atitude, durante todo o processo, era de pesquisadora-ouvinte, enquanto os professores narravam as suas histórias, considerando os seguintes tópicos: 1.Percurso de Vida: local de

[22] Esta atividade consistia em realizar uma entrevista considerando os princípios da Metodologia da História Oral, a qual seria transcrita e textualizada. Naquele momento, já pensando na construção da dissertação, resolvi entrevistar uma das possíveis colaboradoras da minha pesquisa, cujo roteiro da entrevista contemplou questões sobre os eixos temáticos mencionados, no devir desta escrita.

nascimento, família, vínculos, pessoas e fatos relevantes, escolarização, mobilidade social (tempo/espaço), etc. 2. Formação e vida profissional: a entrada na carreira. 3. Docência no Ensino superior: ingresso, desafios, organização do trabalho. 4. Prática Docente e Estágio Supervisionado.

Compreendo que a própria narrativa é um processo de aprendizado, pois remete o sujeito a buscar em sua história de vida, aquilo que foi singular, que trouxe marcas significativas em seu processo de *vidaformaçãoprofissão*. A própria narrativa faz pensar o modo como ele se apropriou dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. É preciso pensar, que:

> Todo percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que se organiza temporal e estruturalmente as aquisições e os sucessivos aprendizados no âmbito de uma história; todo aprendizado está inserido numa trajetória individual na qual ele encontra sua forma e seu sentido em relação a um conjunto de habilidades e de competências articuladas numa biografia (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.19).

Interessante ressaltar que um dos colaboradores (professor-formador) disse, antes de iniciar a gravação, que iria relatar os episódios de forma cronológica, tentando obedecer à sequência das temáticas apresentadas por mim. Contudo, no decorrer da sua narração, o professor estabeleceu relações espaço-temporais entre os fatos narrados. O mesmo percebeu existir um entrelaçamento dos episódios narrados, o que tornou difícil realizar o que ele mesmo havia proposto inicialmente.

As narrativas são constituídas num processo de organização singular, a partir do que o narrador se recorda ou se quer revelar no momento da entrevista. Portanto, a narrativa não é uma “mera descrição ou arrumação dos fatos, mas de um esforço de construção e de reconstrução dos itinerários passados”. (NÓVOA, 2001, p. 7). Tal situação foi percebida no processo vivenciado por esse professor que, ao narrar sobre si, revelou-se e alegou que se surpreendeu com a potencialidade reflexiva da entrevista narrativa, uma vez que o próprio havia sinalizado que seria objetivo e seguiria o roteiro por mim apresentado. Ao término da sessão de entrevista, esse professor, surpreso, afirmou: “Olha Patrícia, não tem jeito, um assunto puxa o outro, que não dá para seguir essa sequência de forma linear”.

Ao definir os eixos temáticos não tive a intenção de ser linear ou propor qualquer linearidade nas narrativas dos colaboradores, pois compreendo que:

> [...] contar histórias implica duas dimensões: a dimensão cronológica referente a narrativa como seqüência de episódio, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um enredo (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008, p. 92).

As inferências de Jovchelovitch e Bauer (2008) reforçam a potencialidade das narrativas no âmbito das pesquisas (auto) biográficas, uma vez que as histórias são singulares e cada sujeito narra a sua vida a partir do que lhe é significativo, do que lhe é referência (JOSSO, 2004), haja vista que:

> Cada indivíduo percebe o processo de formação de maneira particular, íntima. Deve-se considerar a sua história de vida, sua percepção e sua leitura de mundo na aquisição dos conhecimentos, visto que a assimilação de valores e conceitos se constrói de formas diversas (SOUZA e SOARES, 2008, p. 200 – 201).

Outro episódio que foi singular durante a realização das entrevistas, e que merece ser relatado, foi a estranheza de uma colaboradora que se intimidou diante do gravador, suprimindo muitos detalhes – fenômenos, fatos e acontecimentos – que ela, após desligar o equipamento, alegou que poderia ter narrado as experiências formativas no grupo teatral e no grupo da igreja dos quais fazia parte. Abordou ainda que tais vivências são recordações-referências (JOSSO, 2004), marcas que consideravam significativas na constituição da sua identidade pessoal e profissional, com fortes implicações no exercício da profissão.

Percebendo a fertilidade do dito pela professora, sugeri que poderíamos continuar a gravação, contudo, a professora se recusou alegando que tinha outro compromisso e que não poderia, naquele momento, continuar com a conversa e, se despediu.

2.3. Os relatórios de Estágio: tecendo narrativas

Outra fonte para análise foram 06 relatórios de Estágio Supervisionado, realizados no Ensino Fundamental da Rede Pública de Santo Antônio de Jesus/BA, no final do primeiro e início do segundo semestre de 2009. Este instrumento foi solicitado pelos professores de Estágio como sendo um dos instrumentos de avaliação, para que os professores em formação inicial pudessem relatar e refletir sobre a experiência desenvolvida na escola. Saliento que os professores em formação inicial têm acompanhamento na universidade para todas as aulas que serão desenvolvidas nas escolas. E em algumas destas aulas, eles recebem a visita do professor de estágio, que observa o seu desempenho, fazendo anotações para discussões do que foi analisado/avaliado. Os professores em formação inicial são convidados a produzir um relatório abordando todas as etapas do seu estágio, suas aprendizagens, seus receios, suas frustrações, o planejado e o experienciado neste período.

Desta forma, utilizo deste material, ou melhor, de 06 (seis) relatórios de estágio, pois contribuíram para perceber as concepções de prática de ensino e Estágio Supervisionado em Geografia, que permeiam a formação dos professores em formação inicial, identificando as contribuições que os estágios e as práticas de ensino têm para seu processo formativo. Através dos relatórios analisados, irei transcorrer comentários a respeito dos seguintes eixos temáticos: *1. Concepção de estágio; 2. Estágio: espaços e tempos; 3. Articulação teoria-prática; 4. Formação/identidade docente e 5. Estágio de docência – Inferências sobre as experiências vividas.*

Os seis colaboradores – professores em formação inicial (estudantes do sétimo semestre de Geografia) foram selecionados a partir de um único critério definido previamente, qual seja: graduandos que realizaram estágio de regência em 2009 inseridos na nova proposta curricular em vigência desde 2004. Assim, selecionei seis relatórios de seis estudantes de uma turma que já tinha vivenciado comigo duas etapas de estágios correspondentes ao Estágio em espaços não-formais e na etapa de Estágio voltado para a produção de recursos e materiais didáticos.

Dos seis professores em formação inicial, cinco são mulheres e apenas um homem. A faixa etária varia entre 24 *e* 32 anos. Sobre o local de residência dos mesmos, apenas um reside na cidade sede do *Campus V*, Santo Antonio de Jesus, e os demais em cidades do Recôncavo próximas a Santo Antônio de Jesus.

Os relatórios de estágios desses colaboradores foram construídos a partir das orientações fornecidas pelos professores formadores, conforme roteiro de relatório de estágio, anexo III. Com esse instrumento, os discentes foram convidados não apenas a descrever as experiências da sala de aula proporcionadas pela regência em si, mas refletir sobre as diversas ações realizadas no decorrer da vivência neste período, entrecruzando com as aprendizagens obtidas ao longo da vida.

III. FIOS NARRATIVOS: estágio na formação docente de Geografia e docência universitária

---

> Penso no estágio como *espaçostempos* de uma formação docente que não se divide em "inicial" e "continuada", que não se caracteriza por ensino e aprendizagem do fazer docente, mas por *aprenderensinar* a ser docente com pesquisa e com experiência.
>
> (VALLADARES, 2009, p. 53)

3.1. Fios Narrativos Emaranhados: formação docente e estágio supervisionado em Geografia

Inicio este capítulo retomando um pouco da minha trajetória de escolarização e do meu exercício profissional. Ao ingressar na carreira do magistério, mesmo sem ser qualificada para esta função, percebo a necessidade da formação, de estar estudando para o exercício docente, associando sempre leituras específicas às disciplinas que estava responsável, além do arcabouço teórico relativo às questões da educação. Outro aspecto que devo ressaltar eram as conversas ocorridas com os colegas de trabalho a respeito do cotidiano da profissão. Paralelo a estes fatos, estava cursando a licenciatura em Geografia, me qualificando para o exercício docente. Então, eram oportunas as discussões geradas no espaço acadêmico durante as aulas e fora delas, com colegas de curso e professores da graduação.

Desta forma, ao cursar a disciplina Estágio Supervisionado em Geografia, já atuava enquanto professora, inclusive, de Fundamentos Metodológicos da Geografia. Então, possuía algumas leituras pertinentes à área. Em outras palavras, convivia com o exercício docente na qualidade de estudante. Salutar essa condição de professora aprendiz, alguém que está sempre em busca de tornar-se, neste caso, professora.

Neste contexto, com todo este movimento ia me constituindo professora, transitando entre Colégio e Universidade. Relembrando essa condição, que não difere muito do meu cotidiano como professora orientadora de Estágio Supervisionado em Geografia, pois convivo com este ir e vir, este movimento que me faz estar na Educação Básica, numa escola e no Ensino Superior, na academia, freqüentando as zonas de fronteiras[23]. Desta forma,

> Compreendo a formação como uma iniciação e como um processo, por revelar conexões com as experiências que se constroem ao longo da vida, através das singularidades das histórias de vida e das trajetórias de escolarização. O entendimento construído sobre a formação me faz caminhar, no sentido de apreender as implicações sobre a formação inicial, o estágio como iniciação e as narrativas como potencialmente férteis para a transformação das identidades e

[23] Zonas de fronteiras – metáfora utilizada por Valladares (2009) para pensar e viver o estágio curricular da licenciatura. Migrante híbrida na vida docente entre escola e academia.

> subjetividades, a partir das experiências que nos constituem pessoas e profissionais, na tentativa de apreender dimensões autoformativas no pensamento e na ação do sujeito em formação. Tal opção me faz superar o conceito de formação como transferir conhecimentos ou preparar para um ofício ou um fazer, assentando-se num pragmatismo e numa racionalidade técnica como axioma unilateral e único para a formação (SOUZA, 2006, p. 139).

Tendo como base esta concepção de formação, opto por construir este texto dialogando com os autores que abordam sobre esta temática e os colaboradores da pesquisa, professores que atuam com Estágio Supervisionado em Geografia e Prática de Ensino em Geografia, apreendendo das suas narrativas o entendimento que possuem sobre a formação docente e o estágio supervisionado em Geografia.

Entretanto, quero apresentar, de forma sucinta, aspectos concernentes ao contexto do curso de Licenciatura em Geografia – UNEB/*Campus* V, no que diz respeito ao Estágio Supervisionado em Geografia. A Prática de Ensino acontece nos quatro primeiros semestres do curso, com carga horária de 100 horas cada. E nos quatro últimos semestres realizam-se os Estágios Supervisionados em Geografia, com 100 horas cada um. O Estágio possui três modalidades, a saber: estágio diversificado: consiste na construção de um material didático pelo discente ou a sua participação em projetos multidisciplinares, experimentais e/ou comunitários. Na modalidade do estágio em espaços não formais caracteriza a realização de minicursos ou oficinas. E a terceira modalidade compreende os estágios de regência, 100 horas no Ensino Fundamental II e 100 horas no Ensino Médio, conforme Capítulos V e VI, do Regulamento Setorial de Estágio do Curso de Geografia do Campus V (Anexo VI).

O cotidiano do curso está sendo vivenciado por professores em formação inicial que ingressaram a partir de 2004. E os professores formadores que atuam nesta área comentam a respeito das suas experiências ao acompanhar os estágios, tecendo ao mesmo tempo considerações dos contextos vivenciados.

A professora Ivaneide[24], por exemplo, salientou aspectos que considerou relevantes em sua trajetória de acompanhar os estágios em espaços não formais, conforme excerto a seguir:

> No momento que eu achei mais interessante desse trabalho foi eu trabalhando em estágio supervisionado em espaços não formais [..] onde os estagiários eles podem estagiar, não só na sala de aula com os alunos, mas eles podem fazer oficinas pedagógicas com professores. Teve uma oficina mesmo que eu achei interessante que foi com jovens carentes de um bairro daqui de Santo Antônio de Jesus e a oficina era sobre educação ambiental, então foi muito interessante. Outra oficina foi com um grupo de capoeira daqui. Então assim, espaços diversificados onde a gente pode está discutindo a geografia, com a questão da produção do espaço e fazendo mesmo uma análise geográfica. E depois eu trabalhei com estágio fundamental e médio, que é o que eu estou trabalhando agora, e eu acho muito interessante nessa, nessa proposta, porque na proposta atual na licenciatura de geografia, porque quando eu estudei, ainda existia aquele modelo baseado no princípio, eu acho que modelo técnico, onde o estágio só acontecia no último semestre da graduação, então existia um processo de fragmentação (Professora Ivaneide, 2010)[25].

Para esta professora, a ampliação da carga horária possibilitou a realização de estágios, que discutam a Geografia, com a questão da produção de espaço, fazendo uma análise geográfica, além de contribuir socialmente, visto que atende necessidades de pessoas carentes. A referida professora ainda ressalta sobre seu processo inicial de formação, modelo baseado na racionalidade técnica, a qual o estágio só realizou no último semestre do curso,

[24] A professora Ivaneide é uma das colaboradoras desta pesquisa, professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia, que autorizou o uso do seu próprio nome neste trabalho. O excerto é parte da sua entrevista narrativa, que foi gravada e, posteriormente, transcrita.

[25] Optei por padronizar os excertos das narrativas dos professores e dos professores em formação inicial (os discentes estagiários) em formato diferenciado das citações para facilitar a leitura, visualizando-as melhor e distinguindo-as das citações.

favorecendo a fragmentação do conhecimento entre teórico e prático, específico e pedagógico. Desta forma, ela dá indícios de que com a ampliação da carga horária, possibilitará a ruptura desta concepção do professor responsável pela transmissão dos conhecimentos produzidos por outros. No trecho a seguir, continua abordando ainda sobre a racionalidade técnica:

> [...] Então eu acho que é muito proveitoso, a forma que tá sendo organizada a matriz curricular da Licenciatura, eu acho interessante porque existem as disciplinas práticas que estão o tempo todo se interligando com as disciplinas específicas, que é a prática do ensino que acontece desde o 1º semestre e ao 4º e 5º ao 8º o aluno tá estagiando. Então isso é importante porque o estágio vai está promovendo essa relação teoria e prática, né, o tempo inteiro. Isso é importante para formação do aluno, porque antes ele só tinha teoria para depois exercitar, realizar a prática e agora não, ao mesmo tempo o estágio ele é a prática, mas ele também é a teoria e isso é muito importante pra formação do professor, para construção da identidade do professor, né, de Licenciatura em Geografia ou e outra área do ensino. Então, é, a concepção que eu tenho do estágio hoje é que ele é realmente um espaço de produção do conhecimento, por permitir essa relação teoria e prática na formação do professor... (Professora Ivaneide, 2010)

São interessantes os destaques que a professora Ivaneide faz em relação ao Estágio. Ressalta a importância do estágio e da prática de ensino ao longo do curso, possibilitando outras aprendizagens e experiências, em espaços formativos não institucionalizados. Aborda também que favorece o diálogo das disciplinas específicas com as pedagógicas, propiciando uma aproximação entre as mesmas, caracterizando melhor o caráter do curso (licenciatura), contribuindo no processo de construção da identidade docente. Concebe ainda que o estágio propicia a integração teoria e prática, por ser *lócus* de produção do conhecimento.

O professor Augusto César também menciona em sua narrativa a respeito do rompimento com a concepção centrada apenas na transmissão de conteúdos, ao relatar sobre a nova proposta curricular, inclusive tomando como referência o seu percurso formativo, na escola primária que freqüentou.

> Então essa experiência de concepção de currículo novo de Geografia foi um aprendizado imenso pra mim assim em termos de idéias sobre currículos, de sistematizar percepções que eu tinha da minha vivência desde a escola primária, mas que eu não tinha, vamos dizer assim, teoria para organizar e a partir do contato com a consultora, com as leituras que fiz, comecei a organizar melhor essas idéias que me fazem acreditar na possibilidade de novos percursos curriculares, que não sejam centrados só na transmissão de conteúdos, né, que foquem mais na autonomia do estudante que é o que eu aprendi desde a escola primária. Então assim, eu acho que essa trajetória minha me faz ver que isso é possível, que isso não é uma coisa utópica, porque eu vivenciei experiências com esses valores, entendeu, não é uma coisa do outro mundo, não é uma coisa que seja absurda de se fazer, né, agora precisa ter um investimento no humano, no profissional, por isso cada vez mais eu não acredito em grandes propostas curriculares vindas de cima nem todos esses testes. Eu acho bonito como referência, podem servir como referência, mas acho que enquanto não houver uma mudança de perfil do corpo docente, inclusive que pode passar pelo salário, que eu acho que isso só vai atrair profissionais que estejam comprometidos com aquela profissão, com remuneração boa. [...] se o ensino médio pagasse um salário decente, em relação ao nível de trabalho que tem, eu dividiria o trabalho do ensino médio com a universidade, eu gosto muito, daquele perfil de adolescente, jovem, não faço por isso. Por exemplo, se eu tivesse uma remuneração no ensino médio e condições de trabalho similares a da universidade, certamente eu dividiria o meu tempo. Por sorte a experiência de professor de estágio em

> Práticas de Ensino acaba me colocando em contato com esse universo, da educação básica (Professor Augusto César, 2010).

Outro aspecto que o professor Augusto César salienta, neste excerto, é a necessidade de investimento no humano, no profissional e em melhores condições salariais. A valorização docente, o prestígio da profissão para ele perpassa também por uma remuneração boa. E finaliza afirmando que se tivesse boa remuneração e boas condições de trabalho, conciliaria o Ensino Médio com o Universitário, contudo, salienta que atuar com prática e estágio possibilita o convívio com a educação básica.

É possível ainda apreender na narrativa do professor Augusto César o imbricamento dos seus percursos formativos com a crença de que é importante proporcionar também na formação inicial a autonomia do estudante. Para este professor as experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, no ambiente também da sua escola inicial, reflete naquilo que ele acredita, em sua identidade enquanto pessoa e profissional. Desta forma, concordo que:

> As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional (CATANI, 2003, p. 34).

Compreendendo assim que, a formação inicial no curso da licenciatura, não será a única responsável pela construção identitária. Contudo, percebo a importância de se fomentar, especialmente, na área de Prática de Ensino e Estágio, atividades que contribuam para o olhar para si, o buscar em sua trajetória o que foi realmente formativo. Neste sentido,

> É necessário que o Estágio/Prática de Ensino seja propiciados de tempo e de espaço para a reflexão, para o resgate de memória, da história de vida e formação docente, da escola, da função do professor na sociedade e das aprendizagens decorrentes da sua caminhada individual e coletiva. É ainda o espaço do desenvolvimento de uma postura práxis docente, de

> constante investigação, análise crítica e questionamento, assumida como atitude de vida e profissão (LIMA, 2009, p. 19).

Penso que algumas dessas atividades que propiciam esta reflexão como memoriais, diários de aula, portfólios, narrativas orais e escritas devem fazer parte do cotidiano daqueles que estão atuando com a área de Estágio e Prática de Ensino, porém, muitos ainda permanecem com a visão destes componentes curriculares como meramente preparatórios para o fazer pedagógico.

Através do excerto da narrativa do professor Jânio, é possível apreender que ele considera o estágio como uma disciplina preparatória para o exercício docente, pois argumenta que inicialmente atuava de forma convencional, mas após o doutorado, refez algumas das suas práticas, solicitando aos alunos a aplicação de projetos ou proposições para sala de aula. Para ele o novo currículo precisa ser revisto, pois os professores em formação inicial não estão tendo elementos da Geografia Geral. Assim, ele se posiciona:

> [...] então minha experiência como professor de estágio já na UNEB, antes do período de doutorado, é digamos que foi uma experiência mais convencional, eu mandava o pessoal para sala, ia lá observar e conversava com eles, passava alguns textos e tal. Quando eu voltei, que eu assumi, o tempo de doutorado que eu reassumir, eu procurei rever algumas práticas dessas, pedi para os alunos aplicarem projetos, apresentava algumas proposições para os alunos apresentarem em sala de aula. [...] eu acho que nós pecamos nesse aspecto, que nosso Estágio é muito estágio de... Estágio Formal, Estágio de Regência de Classe, só esse, eu acho que... não, o Estágio, Estágio, os últimos Estágios têm que ter algumas invenções diferentes, claro que com a reforma curricular houve avanços interessantes, como a produção de material didático, você colocar Práticas de Ensino processualmente ao longo da formação, são avanços que eu acho interessantes, entendeu, acho muito interessante isso, só que a gente tem que ter alguns cuidados, por exemplo, eu escuto meus alunos dizerem, falarem que é Pedagogia em Aplicação à Geografia, os alunos falarem... eu acho que tem

> que dar mais de Geografia, mais a área específica, sinceramente... Quer ver um exemplo, eu acho que pelo que eu observo das aulas de Estágio e as orientações que eu observo em sala de aula, eu acho que falta muito de elemento de Geografia Geral para esse pessoal (Professor Jânio Roque).

O professor Jânio neste excerto da narrativa tece críticas ao novo formato curricular, mesmo reconhecendo alguns avanços com essa proposta como realizar de forma processual a Prática de Ensino ao longo da formação, a elaboração de materiais didáticos, mas reconhece que o estágio é formal e que precisa durante o curso ter mais Geografia, mais a área específica.

A respeito da fragilidade do curso em relação aos conteúdos específicos, nos relatórios analisados, dois apresentaram relatos referindo-se a esta questão. Contudo, um abordou as fragilidades e outro ressaltou que o que foi ministrado em uma das disciplinas serviu de embasamento para as suas aulas na Educação Básica, conforme excertos dos relatórios dos professores em formação inicial a seguir:

> Fiz alusão aos conteúdos e termos trabalhado na disciplina Climatologia durante o curso de Licenciatura em Geografia, os quais permitiram um embasamento teórico, para que fossem esclarecidos da melhor maneira possível o esquema apresentado no livro didático (Relatório de Estágio, Bárbara[26], 2009).

> [...] Alguns assuntos, a turma do sétimo semestre tinha a sensação de despreparo, o que provocava certo receio em relação a alguns conteúdos, como por exemplo, e talvez o principal, a cartografia. Durante o estágio o receio se desmaterializou de imediato, haja vista que o assunto cartografia foi dominado com o uso de materiais suplementares

[26] Bárbara é uma das discentes/estagiárias, professora em formação inicial, que autorizou a utilização do seu relatório de estágio e o uso do seu próprio nome neste trabalho. Todos os relatórios serão identificados pelos seus próprios autores, visto que autorizaram o uso dos mesmos.

> para que as aulas fossem desenvolvidas da melhor forma possível. [...] Para suprir as necessidades e deficiências herdadas pela fragilidade do componente trabalhado na universidade, fui à busca de materiais complementares para dar suporte às aulas de cartografia (Relatório de Estágio, Jordan, 2009).

Um dos excertos ressalta o embasamento teórico do curso como relevante à prática docente e no outro fica evidente que o curso, mesmo possuindo fragilidades de conteúdos, em algumas áreas, foi possível superá-las durante o contato com a sala de aula. Desta forma, para este professor em formação inicial, o estágio possibilitou a aprendizagem, pois ele foi em busca do conhecimento.

Estas questões apresentadas, revelando fragilidades e potencialidades possíveis na graduação, remetem para algumas considerações. O espaço formativo institucional, durante a formação inicial, a Licenciatura, não deve ser o único responsável pelo tornar-se professor, neste caso de Geografia. “Não é o diploma que nos torna professores, mas sim a história vivida e refletida como profissionais, a cada dia, a cada aula, a cada confronto com novos desafios” (PASSINI, 2007, p. 12).

Neste sentido, torna-se salutar criar possibilidades para reflexão dos percursos formativos dos estagiários – professores em formação inicial e daqueles que já possuem o diploma e atuam no magistério, em todos os níveis. Trabalhos de investigação-formação com narrativas, histórias de vida são potencialmente favoráveis/fertéis na/para constituição identitária dos professores. “Pensar, portanto, o processo de formação do profissional passa, a meu ver, pelo pensar o processo de produção de si, do sujeito” (PEREIRA, 2004, p. 95).

O professor Hanilton[27] em sua narrativa também considera que existem dificuldades no curso, porém ressalta os avanços provenientes da ampliação da carga horária de Estágio,

[27] Um dos professores dos componentes: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia da UNEB/*Campus V*, colaborador também desta pesquisa.

> Considero que o estágio avançou muito, como eu disse a gente só teve um estágio, que era no ensino médio, hoje existem 4 tipos de estágios que levam eles a um crescimento muito maior, a um desenvolvimento muito maior. Dificuldades existem ainda, problemas existem, mas eu considero que o curso de Geografia avançou bastante. Hoje ele tá muito mais, é... atento à formação do educador mesmo, do geógrafo educador, coisa que na nossa época [...] como eu já disse a questão parecia muito mais um bacharelado, já que a primeira fase do curso era toda ligada mais a área teórica mesmo da Geografia, às teorias de Geografia só no final que a gente viu o ensino (Professor Hanilton, 2010)

Pelo relato do Professor Hanilton, a ampliação da carga horária do Estágio contribui para a formação do licenciado em Geografia. Ele considera um avanço, o fato de se ter mais de um estágio ao longo do curso, em contraposição à grade curricular antiga, que possibilitava apenas um semestre de Estágio. O professor ainda continua ressaltando sobre esta mesma questão ao afirmar que:

> A gente só teve essa experiência de ensino de 2 semestres: Metodologia do Ensino e o Estágio. Hoje esses meninos entram no primeiro semestre, e desde o primeiro semestre eles vão tendo a consciência de que eles vão ser professores de Geografia. E começam o trabalho todo com Prática I, Prática II, Prática III, Prática IV, Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV, então é uma preparação para ser professor de Geografia hoje, é muito maior, é um curso realmente de licenciatura em Geografia que diferentemente do passado parecia-se mais com bacharelado. Mas hoje, ah, eu vejo esse ganho muito grande para o ensino da Geografia, onde nossos alunos saem daqui realmente preparados devido às práticas todas [...] aos laboratórios de práticas de ensino também aos estágios todos que eles fazem: diversificados, não formal, estágio em regência

> do fundamental, no ensino médio, então há uma preparação muito maior (Professor Hanilton, 2010)

O professor Hanilton considera que o curso de Licenciatura em Geografia atualmente difere de forma significativa do que ele cursou em sua graduação, pois anteriormente o curso parecia um bacharelado pela carência das discussões relacionadas à educação geográfica. Neste novo formato curricular que foi elaborado para atender a Lei LDBN nº 9394/96 e a Resolução CNE/CP 01/2002 – estabelece as diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena e a Resolução CNE/CP 02/2002 que determina a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. As alterações são provenientes ainda a partir do Parecer CNE/CP 28/2001, que menciona às 400 horas de Prática de Ensino como componente curricular, devendo permear todo o processo de formação do (a) docente, sendo vivenciada ao longo do curso.

Desta forma, o curso apresenta uma proposta curricular que permite ao discente perceber, ao ingressar no primeiro semestre, que está num curso de licenciatura, diferentemente do que acontecia antes das legislações citadas, pois o estudante só se dava conta de que sua formação inicial correspondia a uma licenciatura, praticamente nos dois últimos semestres, uma vez que as disciplinas pedagógicas, especialmente Metodologia do Ensino em Geografia e Estágio Supervisionado em Geografia, eram ministradas no final do curso, no penúltimo e último semestres. Tal fato gerava uma grande insegurança nos discentes, além de não contribuir para o processo da identidade docente.

Para o professor Hanilton, a ampliação da carga horária de Estágio e Prática de Ensino contribui para a preparação dos professores em formação inicial, para o exercício docente e para o seu processo identitário. Possibilita, dessa forma, construir um espaço de investigação-formação, um *lócus* aonde se concretize o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo em vista que no Art. 1 do Regulamento Setorial de Estágio do Curso de Geografia da UNEB/Campus V afirma:

> Art. 1. O Estágio Supervisionado constitui-se numa atividade curricular, pedagógica e acadêmica que tem como objetivo a prática pré-profissional do/a discente do curso de Licenciatura Plena em Geografia, oportunizando-o/a a vivência de situações reais de seu campo de trabalho, bem como propiciar a articulação entre a teoria/prática, a pesquisa/ extensão e o ensino.

Desta forma, vivenciar e atuar nas zonas de fronteiras requer para os professores que atuam e os professores em formação inicial, um movimento constante, não apenas no sentido de transitar em dois espaços formativos, a saber, universidade e escola, mas na articulação entre *vidaformaçãoprofissão*.

Pontuo ainda que:

> A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. Deveríamos exercitar nosso profissionalismo na construção do conhecimento individual e coletivo, como professores e alunos, ambos cidadãos responsáveis e participantes (SAIKI e GODOI, 2007, p. 26)

Portanto, a prática de ensino e o estágio supervisionado em Geografia devem se constituir também em um espaço de reflexão, articulando conhecimentos, experiências, atitudes, vivências, sentimentos; o ser e o estar na profissão, contribuindo de forma significativa ao processo de construção identitária.

3.2. Fios Narrativos da Docência Universitária

Nesta seção apresento a trajetória de ingresso dos professores colaboradores no Ensino Superior e os desafios que enfrentaram/enfrentam no âmbito da Universidade, na condição de professores formadores, atuando na área de Estágio Supervisionado em Geografia. A atuação desses profissionais na academia envolve uma complexidade e uma singularidade específica nos cursos de Licenciaturas, pois transitam entre a Universidade e as escolas.

Os percursos desses professores, sinalizados anteriormente, revelam que o ingresso no mundo acadêmico não ocorreu com uma formação específica para atuação profissional neste espaço universitário, que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. É no acontecer das aulas, seguindo a intuição, a imitação de outros professores universitários, nas trocas de experiências com os outros acadêmicos e nas vivências ao longo da vida, nos diversos espaços que transitaram/transitam, que estes profissionais vão se tornando professores no Ensino Superior.

Lembro aqui de um trecho da narrativa da professora Madalena ao se referir ao início da sua atividade docente, quando afirmou que o exercício da docência foi na busca por acertar, quase que de forma espontânea.

> Minha experiência inicial com o ensino foi quase que no "espontaneísmo", na busca por acertar. Era gratificante embora fosse muito cansativo porque eu trabalhava em outro lugar também. Decidi que eu ia dar aula já que eu tinha aprendido aos 'trancos e barrancos' (Professora Madalena[28], 2010).

A narrativa da professora Madalena reitera que a formação docente não acontece somente no âmbito da faculdade, mas também no decurso da vida e no exercício da profissão e que as marcas das diversas experiências que cada um tem em sua história de vida, especialmente as que experienciou na condição de estudante vão contribuindo em sua construção identitária. A formação, então:

> [...] tem sido preponderantemente intuitiva e imitativa. [...] nessa construção pessoal, contribuem, ainda, com maior ou menor destaque, as marcas das suas experiências na condição de estudante, o modelo predominante de docência no sistema universitário, a reação dos estudantes às suas posturas e práticas educativas e possíveis trocas com os colegas. Mesmo reconhecendo esses campos culturais como importantes para a docência, a falta de uma formação estruturada dificulta a ação reflexiva, fazendo da docência uma atividade naturalizada, como se não exigisse uma base teórica e

[28] A professora pediu que se preservasse sua identidade, autorizando a utilização da sua entrevista narrativa com o pseudônimo de Madalena. Esta será a única colaboradora com nome fictício, os demais colaboradores, todos serão identificados pelos seus próprios nomes.

> conceitual para seu exercício (SOARES e CUNHA, 2010, p. 123)

Estas questões sinalizam que não há no percurso formativo do professor universitário uma formação específica para atuar no Ensino Superior. Mas, é adequado ressaltar que a [...] a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo *específico* e no campo *pedagógico* de seus docentes (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p.38 - grifos das autoras)

Neste sentido, é salutar conhecer as trajetórias e as práticas que perpassam a *vidaformaçãoprofissão* dos professores colaboradores desta pesquisa, uma vez que não tiveram um "curso" específico para assumir a carreira docente. No entanto, ao serem convidados a falar sobre si, trazem em evidência suas experiências, seus percursos formativos, a singularidade de sua vida e como se tornaram professor universitário.

É certo que nenhum desses professores ingressou no Ensino Superior sem experiência na docência da Educação Básica. A entrada na docência universitária aconteceu com a aprovação em processos seletivos: concursos e/ou seleção pública, mas em suas histórias não existem relatos de formação com a finalidade de ingressarem na docência universitária. Exceto o professor Augusto, todos os outros professores colaboradores desta pesquisa, puderam concorrer ao cargo de professor universitário, temporário ou efetivo, após conclusão de cursos em nível de pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*. Tal situação não garante por si só a qualidade da docência universitária, visto que:

> A pesquisa, embora fundamental no processo formativo, não é suficiente para assegurar a qualidade da docência universitária. Essa relação exige saberes do campo pedagógico, indispensáveis para a mediação entre ensino e pesquisa (SOARES e CUNHA, 2010, p. 93).

Entretanto, merece destaque que todos os docentes colaboradores desta pesquisa fizeram o curso de licenciatura em Geografia. As narrativas dos colaboradores apresentam como cada um ingressou no Ensino Superior, conforme excertos a seguir:

> A docência no ensino superior iniciou na UNEB. [...]. Fiz concurso em 2005 para UNEB – Campus IV (Jacobina), por não ter vaga para Santo Antônio. (Professor Hanilton, 2010)

> [...] não me lembro exatamente qual o ano agora, mas na década de 90, início da década de 90 eu fiz a seleção para professor substituto, na UNEB aqui no Campus V em Santo Antônio de Jesus para o curso de Geografia. (Professora Madalena, 2010)

> [...] com a especialização eu fiz concurso para professor da UNEB (Professor Jânio Roque, 2010)

> [...] Fui convidada a ser professora na Faculdade de Educação Superior da Chapada - particular, que é uma faculdade que existe lá na minha cidade [...] E isso em 2005 ainda. E em 2006 eu passei pela seleção de professor substituto da UNEB aqui de Santo Antônio de Jesus. (Professora Ivaneide, 2010)

> [...] E eu tinha passado na UNEB, mas era, acho tava 20 horas aí foi minha decisão de pedir dedicação exclusiva já aqui em Santo Antônio... no concurso da UNEB na época eu fiz concurso. (Professor Augusto César, 2010)

> É então, uma surpresa para mim, de 2002 para cá eu tenho exercido magistério no Ensino Superior. Fiz em 2005 o concurso para Magistério Superior para professora auxiliar, ainda aguardo a convocação e 2006 entrei como professora substituta do Campus V em Santo Antônio de Jesus. (Professora Deuma, 2009)

A entrada na carreira docente universitária dos professores colaboradores, em sua grande maioria foi numa Instituição Pública, neste caso, a UNEB, com exceção da professora Ivaneide que, inicialmente lecionava numa faculdade privada. As primeiras experiências na docência universitária

para os professores colaboradores apresentam situações significativas em seus percursos profissionais. Os relatos seguintes revelam as itinerâncias desses profissionais.

O início da trajetória do professor Hanilton no Ensino Superior é apresentado a seguir.

> [...] quando eu entrei na UNEB, eu já tinha 10 anos de ensino básico, magistério do ensino básico. Então de qualquer forma você já tem todo “traquejo”, claro que a gente fica nervoso, no primeiro dia mesmo, a gente sente aquele frio na barriga, de entrar na sala de ensino superior [...] Eu lembro que dizia a eles: vocês são calouros, eu também, que minha primeira aula é essa e a primeira aula também de vocês é essa, [...] nós vamos aprender juntos, nós vamos estudar Geografia juntos e modificar o ensino da Geografia juntos, porque eu também sou professor do Ensino Médio, quero aprender juntos com vocês de uma maneira que faça também mudar no Ensino Médio e foi uma construção muito boa. E como eu disse: eu não vejo aluno meu como inferior a mim, eu vejo como igual. Na sala de aula sou um facilitador, onde eu construirei junto com ele o conhecimento. (Professor Hanilton, 2010)

A experiência docente na educação básica e a habilidade para lecionar, não foram suficientes para que o professor Hanilton se sentisse a vontade e tranqüilo em sua primeira aula na universidade. A narrativa deste professor revela sentimentos de tensão e ansiedade presentes no seu primeiro contato com os seus alunos da academia. Em busca de realizar um bom trabalho, manifesta à turma o desejo de aprender junto com eles, enfatizando sua intenção de mudar o ensino da Geografia também na educação básica.

Neste excerto o professor Hanilton ainda revela que houve um resultado satisfatório, considerando a relevância de um processo de construção coletiva de ensino e aprendizagem. Para ele, o professor é considerado como um facilitador deste processo, construindo junto com o aluno o conhecimento em uma relação que não existe hierarquia.

A professora Madalena, por trabalhar na rede privada da educação básica, não satisfeita com o trabalho, resolve ingressar no ensino público, através de concurso estadual. Ela tem oportunidade de ingressar na rede pública tanto no ensino superior, quanto na educação básica. No excerto seguinte, a referida professora narra essa trajetória.

> [...] aquele esquema de trabalho era um esquema de exploração muito grande. Então, fiz concurso para o Estado e seleção para professor substituto na UNEB aqui no Campus V em Santo Antônio de Jesus para o curso de Geografia. Então fiquei conciliando durante 2 anos as duas funções: professora aqui no Campus V e professora no Estado 20 horas, concursada no Ensino Fundamental. Senti uma mudança radical, a condição de trabalho era muito diferente da condição de trabalho da rede privada. Então, inicialmente, eu organizei minha vida assim, sem sair da rede privada, apesar de muito infeliz. Fui feliz no início, o salário era um pouco melhor do que o Estado que existia uma condição muito vergonhosa naquela época. Eu senti uma diferença no salário que era um pouco melhor na rede privada, mas o esquema era muito difícil, as lutas políticas eram muito mais difíceis, porque a gente estava sob ameaça o tempo inteiro da demissão. Participando de movimentos políticos, reivindicando melhores condições de trabalho, fiquei só no Estado e na UNEB porque a essa altura eu já estava decidida que queria fazer carreira acadêmica por conta da condição de trabalho (Professora Madalena, 2010).

A trajetória da professora Madalena perpassa pela rede privada e pública, nos diversos níveis de ensino. Esta experiência a faz decidir seguir a carreira acadêmica, por conta das condições de trabalho. A professora é atuante nas mobilizações políticas em prol do reconhecimento da profissão do professor, lutando para que haja melhores condições de trabalho. Para esta professora, a rede privada mesmo oferecendo melhores salários na época, fazia com que convivesse com a possibilidade de demissão o tempo inteiro, especialmente, para ela que atuava/atua nos movimentos docentes. Adquire

experiência na rede pública de ensino tanto na educação básica quanto no ensino superior, mas opta pela docência universitária.

A decisão da professora Madalena em continuar no Ensino Superior foi motivada como ela mesma salientou, anteriormente, pelas condições de trabalho proporcionadas nesse nível de ensino. Na narrativa seguinte, a professora Madalena aprofunda melhor sobre esta questão.

> Eu já estava a essa altura gostando muito da área de ensino embora com todas essas contradições, baixos salários, tudo isso, mas eu vislumbrava que a minha carreira acadêmica ia me permitir fazer algo que eu gostaria muito que é produzir, pensar e pesquisar, ter tempo para isso e ao mesmo tempo problematizar numa sala de aula, nem ficar fazendo só uma coisa nem outra, mas, é simultaneamente produzir e dar aula e discutir esses resultados das pesquisas, enfim, era o que eu idealizava a essa altura do campeonato porque aquela situação de ser somente professor, porque a escola privada ela não fomenta a pesquisa, ela não te dá o espaço pra você ter um salário minimamente reconhecido. Você tem que dar muitas aulas e aquilo me deixava muito sufocada. Então eu vislumbrava uma carreira acadêmica por conta dessa diferença na condição de trabalho, o reconhecimento também. [...] Sendo professor universitário, socialmente falando, te dá um *statu*s social, te dá uma sensação de ser, enfim, mais reconhecido, ainda que simbolicamente, mas também do ponto de vista salarial a gente ganha proporcionalmente um pouco melhor do que os professores que dão mais aulas, que são obrigados a dar mais aula no ensino médio e fundamental, tanto no Estado quanto na educação privada (Professora Madalena, 2010).

A professora Madalena apresenta os motivos pelos quais decide seguir a carreira universitária. Primeiramente, ela afirma sobre o seu envolvimento com a docência, apesar dos baixos salários. Seduzida pela docência, reconhece que é no exercício da docência universitária que pode articular ensino e pesquisa. Ressalta ainda que, não se deve priorizar apenas a

pesquisa nem tampouco a docência. Para ela, é necessário “produzir, pensar e pesquisar e ao mesmo tempo problematizar numa sala de aula. É simultaneamente produzir e dar aula e discutir esses resultados das pesquisas”.

Neste sentido, a referida professora atribui que nem a pesquisa deve ter primazia sobre o ensino nem vice-versa, mas é importante agir de forma simultânea. “É importante manter o equilíbrio entre a dimensão científica e a dimensão pedagógica-didática do processo de desenvolvimento profissional, tendo em vista a concepção de docência como uma prática social específica” (VEIGA, 2008, p. 134). Assim, a docência universitária é tão complexa quanto a pesquisa, especialmente, nos cursos de Licenciatura, pois este profissional é “formador” de outros novos professores.

A professora Madalena ainda complementa em sua narrativa que vislumbrava a carreira acadêmica pelo *status* social que isto representa, mesmo que esse reconhecimento seja de forma simbólica. E afirma também que o valor salarial pelo trabalho docente na universidade é um pouco melhor do que os professores da educação básica, que dão mais horas aula.

De fato, existe um prestígio social para àqueles que exercem o magistério superior em comparação aos que são docentes na educação básica. Isto é perceptível:

> Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor. É freqüente o uso dessa identificação nas placas, cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p.35).

Esta evidência trazida à reflexão pelas autoras é comumente presenciada por muitas pessoas. Quantos professores, da rede pública de ensino, ao serem identificados numa ficha, se autodenominam simplesmente funcionários públicos ao invés de afirmarem que são professores? E se

ensinam apenas na rede privada, poderão utilizar a especificidade do curso: geógrafos, historiadores, filósofos, entre outros, mesmo que não tenham cursado o bacharelado, apenas a licenciatura. Por outro lado, existe certo prestígio ainda na função universitária, pois implica ao imaginário social alguém que "ensina" alguém, especialmente, quando se trata de um curso de bacharelado, pois fica a idéia, por exemplo, este médico é professor de outros futuros médicos, alguém que "ensina" a profissão. Será que existe o mesmo prestígio social quando se trata de um professor num curso de licenciatura, especialmente, quando se ministra componentes curriculares relacionados à área pedagógica do curso? E um professor que atua com componentes específicos, seja nos cursos de licenciatura, bacharelados e até mesmo cursos de pós-graduação, que profissional ele é? Também não é professor? E se reconhece e se valoriza com esta profissão? Compreende e estuda a docência? Ou também reforça o desprestígio do magistério, mesmo que obtenha rendimentos financeiros (salários) nesta atuação profissional?

As palavras de Madalena, juntamente com as idéias de Pimenta e Anastasiou (2008) conduziram-me a esses pensamentos, a essas interrogações. São questões que se imbricam, evidenciando a complexidade da docência e reforça a necessidade da profissionalização docente, para conseqüentemente ter o reconhecimento social. E sobre esta questão, as autoras ainda afirmam que:

> Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes, sim, objeto de

> preocupação e controle institucional. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p.37).

Esta realidade institucional, que prioriza, na maioria das vezes, a pesquisa ao ensino, desconsidera a complexidade da docência, como se a atividade fosse apenas reprodutora dos conhecimentos da ciência. E, no excerto da narrativa da professora Ivaneide ela aborda um pouco da complexidade da docência superior:

> E em 2006 eu passei pela seleção de professor substituto da UNEB aqui de Santo Antônio de Jesus, e estou atuando até hoje. Meu contrato foi renovado e já está completando os 4 anos agora no mês de junho. Estou saindo, mas eu confesso que eu aprendi muita coisa, e que tenho muita coisa a aprender em relação à docência de ensino superior, que antes eu achava que era muito difícil, porque a gente sabe que o conteúdo é científico, é acadêmico, diferente do que a gente trabalha, do que a gente discute na Educação Básica: no Ensino Fundamental e Médio. Então, assim, foram muitos desafios que eu enfrentei logo no início, porque eu tinha que ter uma leitura, muito mais avançada em relação ao conteúdo que eu iria está trabalhando com os alunos, mas depois eu percebi que eu tinha condições e capacidades de trabalhar com esses alunos e com esses conteúdos também. Então eu peguei, eu comecei a trabalhar com estágio, foi um momento complicado porque eu tive que fechar o componente em praticamente em 30 dias, porque a seleção aconteceu na metade do semestre, mas eu consegui trabalhar, os alunos conseguiram estagiar nas escolas, outros já estavam estagiando com acompanhamento da coordenação do colegiado e eu consegui finalizar. Tive muito apoio da coordenação que me passou material de como eu poderia está trabalhando, de orientações do que os alunos poderiam está observando nas escolas, e a partir daí eu fui construindo a minha proposta de trabalho, para os semestres seguintes (Professora Ivaneide, 2010).

Para esta professora, a concepção de que a universidade era muito difícil é oriunda do distanciamento dos conteúdos científicos aos escolares, os quais ela possuía experiência por atuar na Educação Básica. Percebia a necessidade de estudos, leituras sobre os conteúdos que estaria trabalhando com os alunos. Contudo, ressalta que a partir da experiência vai adquirindo aprendizagem, mas reconhece que tem muito a aprender. Certamente, a docência vai muito além de dominar conhecimentos específicos, visto que também é uma prática social realizada entre pessoas. Daí a importância das narrativas, pois provoca mudanças na maneira como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, sendo um processo formativo.

Ainda a respeito da desvalorização da docência, comentada anteriormente, o professor Augusto reforça essa concepção em sua narrativa:

> [...] acho que um aspecto é que a universidade pela coisa do ensino, pesquisa e extensão, desvaloriza muito a docência, mas quando eu tive na assessoria da Pró-Reitoria de Graduação com Mônica, a gente tentou começar um processo formação continuada pra os docentes da educação superior, mas aí se enfrenta dificuldade de toda ordem. O professor universitário quando passa num concurso acha que tá pronto pro resto da vida, que não há nada de específico na docência que ele já não tenha aprendido com os professores dele. Que docência é repetir o que um professor de referência seu fez, né, para maioria das pessoas. Enfim, e acho que ela tá dando continuidade ao trabalho, professora Sandra pelo programa estava envolvida, mas não chegou à base essa idéia, entendeu? Eu acho que isso é desvalorizado, mas eu não me importo porque assim, onde eu acho que eu contribuo mais é naquele momento ali da conversa com os alunos, da formação. Eu sei que a universidade tem os indicadores, os marcadores externos, inclusive os de CAPES, CNPQ, etc, que valorizam a produtividade entendida como multiplicação de artigos ainda que sejam trocando duas palavras, né? (Professor Augusto César, 2010)

Neste trecho o professor Augusto sinaliza algumas questões que merecem destaque. Primeiramente reitera a desvalorização do ensino diante da pesquisa e extensão, evidenciando que os órgãos externos avaliam a instituição pela sua produtividade, pelo número de artigos publicados, mesmo que os referidos artigos nem sejam algo oriundo de um novo trabalho ou de uma ampliação de outros artigos, com novas contribuições, mas apenas mudança de poucas palavras no texto em si. Outra questão que o professor Augusto pontua é a ideia equivocada de muitos professores que, ao serem aprovados em um concurso público, não necessitam mais de formação, considerados prontos a partir da aprendizagem do exercício docente com seus professores referência. Contudo, reconhece que a sua contribuição para valorização da docência é a partir do seu cotidiano de trabalho.

Este professor complementa que a docência é produtora de conhecimentos, mas nem sempre registrada, alegando que as condições de trabalho não favorecem aos registros das experiências. Assim o professor Augusto César sinaliza neste excerto da sua narrativa,

> Mas eu acho que essa trajetória minha eu sempre tentando, vamos dizer assim, escapar, mas me voltando para questão da educação, da docência, me faz valorizar e ter a autoconfiança. Se eu sou reconhecido como, e eu acho que a atividade de docência quando é assumida como atividade importante, ela é criadora também, pena que a gente não consegue registrar todas essas experiências que a gente vai tendo na sala de aula, etc. A gente prepara as aulas, etc, depois acaba, a gente vai, vai perdendo, né, porque aí a gente talvez pudesse pontuar os enormes índices de produtividade, entendeu, mas infelizmente a gente não tem, eu nem acho que é a cultura de regência, é tempo mesmo, as condições de trabalho, né, nos fazem nos envolver com diversas coisas, tem cobranças de diversas ordens burocráticas de reunião, etc, que a gente não dá conta de criar essas situações de aprendizagem e registrá-las depois como experiência (Professor Augusto César, 2010)

O professor que se reconhece enquanto professor assume a docência como atividade produtora de conhecimentos – afirma o professor Augusto, alegando as condições de trabalho desfavoráveis para a escrita das experiências, o que conseqüentemente, melhoraria também os índices para avaliação externa da Instituição. Outra contribuição significativa, além de socializar as experiências para outros professores, numa troca que enriqueceria a docência, é a possibilidade da reflexão sobre a prática docente e a teorização da sua própria experiência, possibilitando a sua autonomia intelectual, conforme nos adverte as autoras a seguir:

> No caso dos professores, a dificuldade e a falta de hábito da escrita é muito mais grave. Revela uma percepção do papel do professor como repassador de informações, distante da condição de produtor do conhecimento. Ao professor vem sendo negada a perspectiva de autoria, que lhe conferiria uma condição de intelectual. Ele age no cotidiano mobilizando saberes construídos pela prática e pela teoria, sempre ressignifcados em situações reais e cotidianas. O professor toma decisões, encaminha procedimentos, reflete e reage no espaço da sala de aula e responde, nessa dimensão, ao que dele se espera. Entretanto, não sistematiza esse conhecimento e não teoriza sua prática, pois não se autoriza como alguém que é capaz de produzir conhecimento (CUNHA e CHAIGAR, 2009, p. 120)

Desta forma é salutar estimular desde a formação inicial o exercício da escrita, com memoriais, diários de aulas, *portfólios*, relatórios de estágios, pois reflete e analisa os trabalhos desenvolvidos, teorizando sobre a sua prática e contribui ao seu processo formativo, dando as “ferramentas” necessárias para a sua emancipação e autonomia intelectual.

O professor Augusto também salientou a importância de atuar com componentes curriculares que o mantém em contato com a Educação Básica, como afirma Valladares (2009) zonas de fronteiras, e considera válida a atuação de quem concilia o Ensino Superior com os Ensinos Fundamental e Médio. Neste sentido, a professora Deuma que atua nestes diferentes segmentos de ensino, relata sua experiência como desafio e formação, conforme excerto a seguir:

> Então, estou lá trabalhando com Estágio Supervisionado em Geografia, regência no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Geografia no Ensino Médio. Profissionalmente falando é o maior desafio que eu já enfrentei e enfrento até hoje. Porque eu ainda estou estudando, não ingressei ainda no mestrado. Enfim, então, trabalhar no curso de Licenciatura em Geografia formando professores para mim é o maior desafio, porque eu sou professora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e convivo com professores. Eu cuido da minha formação e da formação deles. Só um exemplo, eu estou em sala de aula com jovens, com adultos, com pessoas que estão se tornando professores ou com pessoas que são professores há algum tempo, mas que são é... estão passando pelo processo de formação continuada. Então, para mim é um desafio porque ao mesmo tempo em que eu trabalho com eles algum tempo que estou orientando-os nesse nível de vida profissional regência, eu estou também fazendo formação continuada, porque eu não saí de sala de aula, eu continuei lá. Estou no Ensino Fundamental e Médio. Então, é um legado de toda a minha trajetória profissional, é um quase retorno as minhas origens, porque repenso absolutamente tudo, sem contar que a responsabilidade muito grande que é você interferir no processo de formação de professores (Professora Deuma, 2009).

Para a professora Deuma o exercício no Ensino Superior é seu maior desafio profissional, pois compreende a necessidade uma formação específica para atuar no meio acadêmico. Aborda isto de forma subliminar, pois afirma não ter entrado no mestrado. É interessante recordar que a referida professora tem formação inicial em licenciatura em Geografia e, posteriormente, pós-graduação *lato sensu* em Geografia, mas para ela não são suficientes, não a qualificariam para estar no magistério superior. Compreende que a sua formação se dá neste contexto de trabalho, ao mesmo tempo em que interfere na formação de professores, também está em processo de formação continuada.

Neste sentido, é preciso romper com a concepção de que o curso de formação inicial por si só garantirá o formar-se professor, mas comungo com a ideia de que:

> Tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização (SOUZA, 2011, p. 88).

Neste sentido, as narrativas são dispositivos importantes para apreender as histórias que colaboram para a constituição identitária, enquanto pessoa e profissional, contribuindo, também, para (re) criar sentidos e produzir novos significados para a docência.

IV. AS NARRATIVAS:
cruzando fios, entrelaçando histórias

[...] o Mar de Fios de Histórias era muito mais do que simples depósito de narrativas. Não era um lugar morto, mas sim cheio de vida.

(Salman Rushdie – Harum e o Mar de Histórias)

4.1 “Fala professor”! Narrando histórias

Neste capítulo, apresento as narrativas dos professores formadores entrelaçando com alguns eixos temáticos que foram contemplados nas entrevistas narrativas realizadas com os professores orientadores de Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus V, a saber: *1. Percurso de vida: local de nascimento, família, vínculos, pessoas e fatos relevantes, escolarização, mobilidade social (tempo/espaço); 2. Formação e vida profissional: a entrada na carreira.*

Na ocasião da realização das entrevistas narrativas, os professores formadores, colaboradores da pesquisa foram consultados sobre a possibilidade de serem identificados pelos próprios nomes, apenas uma professora se recusou e alegou que preferiria ser identificada por um pseudônimo. Portanto, em grande maioria, as identidades dos colaboradores da minha pesquisa serão reveladas, pois dos professores formadores, apenas uma não concordou e todos os professores em formação inicial autorizaram o uso dos seus nomes neste trabalho.

Nas sessões seguintes, destaco as narrativas dos colaboradores, das quais emergem singularidades seja nas histórias de vidas e de formação dos docentes e/ou nos relatos das experiências no estágio, produzidos pelos estudantes/professores em formação inicial, cujas histórias versam sobre as temáticas sinalizadas anteriormente, tendo em vista apreender os dizeres sobre as contribuições da Prática do Ensino e do Estágio Supervisionado em Geografia na/para a formação do licenciado e, conseqüentemente, para o exercício profissional.

4.1.1. Percursos de vida

Os professores colaboradores desta pesquisa, ao serem entrevistados, foram convidados a narrar seu percurso de vida: local de nascimento, família, vínculos, pessoas e fatos relevantes, escolarização, mobilidade social, tempo/espaço. Os excertos das narrativas, ora apresentados compreendem um recorte significativo da vida, pois cada um decide o que deve ser contado, a

partir do que cada professor considerou importante em sua trajetória. É uma construção subjetiva “e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói sobre si mesmo” (SOUZA, 2007, p. 69).

Portanto, as histórias narradas pelos professores são singulares e carregam marcas das suas itinerâncias, responsáveis também pela constituição de seu ser *pessoaprofessor.* É necessário, então, conhecer suas histórias, seus lugares e a subjetividade implicada em cada uma das narrativas. Neste sentido, a fala de cada professor “além de possuir um sentido em si, único e particular dos seus percursos, com suas pausas e silêncios próprios, servem como um panorama mais amplo para compreender a realidade onde estão inseridas suas trajetórias”. (MEIRELES, 2011).

4.1.1.1. Entrelaçamento das histórias de vida com o lugar

Pensar as histórias de vida, apoiada pelas narrativas dos docentes, remete-me também a fazer inferências sobre lugar, visto que existe um entrelaçamento entre a vida e o lugar, entendendo o lugar como um espaço singular do acontecer da vida. Nesta investigação, os professores, ao falarem de si, mencionam o(s) local (is) onde experienciam as suas histórias, assim sendo, a compreensão de lugar se “dá a partir das histórias narradas por quem vive os lugares” (NOGUEIRA, 2004, p. 224)

Trata-se do lugar produzido no cotidiano, “na relação de trabalho, de afetividade, de rejeição, de circulação, de produção de ideias etc. [...] da experiência que os homens possuem com os lugares” (NOGUEIRA, 2004, p. 218). Desse modo, é interessante destacar que os locais não aparecem nas narrativas apenas como localização geográfica, mas neles pulsam os sentidos, os movimentos, as pausas, as significações que revelam a vida, a existência de cada um.

Neste sentido,

> o lugar, tem mais substância do que sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto ‘especial’

> que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e as aspirações das pessoas. O lugar não é um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sobre a perspectiva das pessoas que lhe dão significado (TUAN, 1983, p. 70)

Esta concepção de lugar está presente nos excertos das narrativas dos professores Ivaneide e Hanilton, os quais evidenciam os laços que os mesmos possuem com as cidades de Serrolândia e Castro Alves, respectivamente, atribuindo um sentimento de pertencimento a estes locais.

> Nasci na cidade de Jacobina, mas desde quando nasci moro na cidade de Serrolândia, interior da Bahia. [...] Meus vínculos com a minha família são meu forte, é tanto que hoje eu trabalho aqui em Santo Antônio de Jesus, além de trabalhar em Serrolândia e faço um percurso de ônibus de 16 horas por semana, 8 pra vim e 8 pra voltar. E mesmo assim eu não tenho interesse de sair de lá. É, o vínculo com minha família, com minhas avós, meus irmãos, é muito forte. E com a cidade também, **eu gosto da cidade, eu me sinto bem estando em Serrolândia. Os laços de afetividade são muito fortes no lugar** (Professora Ivaneide, 2010. Grifos meus)

> Meu local de nascimento é a cidade de Castro Alves. **Esta cidade que eu amo muito. Tenho um grande amor por esta cidade**, nasci lá, fui criado em Castro Alves [...] **os vínculos são muito fortes com a cidade de Castro Alves**, apesar de ser uma cidade pequena, mas muito agradável, eu gosto dos ambientes pequenos, das cidades menores **devido a convivência, devido a relação de comunidade que a gente cria com as pessoas, com o próprio espaço em si** (Professor Hanilton, 2010. Grifos meus).

É intrínseco nessas narrativas os vínculos que estabelecem com os lugares e as pessoas, externalizando a afetividade e a importância que essas relações possuem para a sua identidade. Desse modo “o lugar é seu espaço de vida, todas as relações aí se misturam no labirinto de ligações vinculando

sentimentos, memórias coletivas e símbolos" (BAILLY, 1998, p. 216). Assim, o sentido do lugar é essencial para a compreensão/constituição da vida do sujeito.

Corroborando com essas idéias, no fragmento da narrativa da professora Madalena, existem dois lugares entrelaçados em sua fala, visto que se considera soteropolitana e sertaneja por perceber a importância destes lugares para a sua construção identitária.

> Nasci em Salvador embora, é como eu sempre digo, minha identidade é soteropolitana e sertaneja ao mesmo tempo, que minha família é de Bonfim no sertão da Bahia, e eu passei a vida entre a capital e o interior, é... qualquer oportunidade que a gente tinha, final de semana, feriado a gente tava no interior (Professora Madalena, 2010).

Destaco neste fragmento também que a cidade de deslocamento para Madalena não representou apenas um local de passagem, mas cria o pertencimento por ser local de residência dos seus familiares. São as pessoas que dão sentido e significado aos lugares, que cotidianamente vão construindo as suas histórias e as histórias dos lugares, deixando marcas nas trajetórias individuais.

O professor Hanilton revela exatamente a mudança que observa na rua onde morava, mesmo com novas pessoas, remonta como lugar das recordações, das lembranças.

> Um dos grandes marcos em minha vida é esta questão de vínculo mesmo, é com a rua onde eu nasci, onde eu cresci e passei a minha infância e adolescência, que é a Rua Marechal Deodoro, lá em Castro Alves. [...] como era uma rua antiga, as casas unidas umas as outras, facilitava o contato, facilitava o convívio entre a gente. Então, é uma coisa que ficou marcada assim. **Toda vez que eu passo por esta rua, algo mexe comigo.** Aí vem a importância novamente do lugar, né? **Dos lugares afetivos mesmos**. Apesar de que nessa rua não existe mais ninguém daquela época que eu vivi. Muitos já

> morreram, meus parentes se mudaram dali também. Minhas avós já faleceram também e outras pessoas conhecidas ou foram embora ou já faleceram. Então, os moradores hoje são novos, mas apesar disso, as casas, o espaço físico em si, trazem todas estas lembranças (Professor Hanilton, 2010. Grifos meus).

Outra questão contemplada na entrevista narrativa do professor Hanilton é que o lugar é fonte de vida, tem um valor simbólico importante para "recarregar as energias". "O retorno ao seu lugar para muitos, significa o retorno à vida" (NOGUEIRA, 2004, p. 226). Existe um imbricamento da vida e o lugar, o qual se constitui num dos dispositivos para a construção da sua personalidade.

> Então... uma das coisas que mais me agradava quando eu trabalhava longe, em Jacobina, é quando eu voltava, aos sábados, e entrava em minha cidade. Eu podia estar mais cansado como for, mas eu energizava, para mostrar como é a importância do lugar. A gente que trabalha mesmo com Geografia, a gente sabe o poder que estes ambientes, que esses espaços têm na nossa vida. É como se fosse mesmo ninhos onde a gente vai recarregar nossas energias, todas as vezes que a gente precisa enfrentar alguma coisa lá fora. [...] Eu acho que isto é um dos grandes fatores que leva a criação da nossa personalidade, do nosso amadurecimento enquanto seres humanos, é compreender qual a importância da comunidade na formação do indivíduo (Professor Hanilton, 2010).

É interessante salientar neste fragmento o sentido de interferência do lugar na constituição do sujeito. São as várias histórias e lugares que se cruzam, não no sentido de determinismo, o qual apenas o meio determina quem o indivíduo é ou pode tornar-se. Contudo, não se pode ignorar que a pessoa implica-se nesta multiplicidade de relações que se estabelecem pelas pessoas e os lugares.

Portanto, esse cruzamento de relações vai dando a configuração do sujeito, o seu percurso de vida, a partir da sua imbricação com o lugar. “É também no lugar que professor@as e estudantes (re)criam as possibilidades ontológicas de humanização de si, do outro e do seu entorno” (PÉREZ,TAVARES e ARAÚJO, 2009, p. 15). Assim sendo,

> O lugar é um importante componente de nossa identidade como sujeito. Os homens de muitos lugares são reconhecidos pelas características que levam deles através dos componentes culturais: hábito alimentar, linguagem, vestimenta, crenças, etc. Assim o lugar circula, migra; **as pessoas carregam os lugares consigo** (NOGUEIRA, 2004, p; 228/9. Grifos meus).

As itinerâncias realizadas pelos professores possibilitam o circular destas marcas herdadas/adquiridas no seu processo de constituição identitária, como vão também propiciando elementos para composição de outros sujeitos. Em outras palavras, os lugares e as relações são incorporados ao indivíduo, conforme o que dá sentido e significância para si, ao tempo que ele também (re) constrói esses lugares e as suas relações, a partir das interações que estabelece com outros lugares e sujeitos. Neste sentido, reforça a idéia do “lugar não apenas como localização, mas como fenômeno experienciado por homens que nele vive, percebe e constrói os lugares”. (NOGUEIRA, 2004, p. 210)

Dialogando ainda com estas questões sobre as relações com os lugares e as pessoas, o professor Augusto César, se reporta a sua infância e adolescência:

> Na minha infância em Salvador, eu morei no Campo Grande depois fui morar na Barra Avenida, mas mesmo na barra Avenida, onde é o Shopping Barra hoje, tinha uma comunidade popular do lado do conjunto onde a gente morava. A gente jogava bola com esses moleques, tínhamos uma interação com pessoas de outras origens, de outras classes sociais, etc, minha escola já favorecia isso. Mas eu acho que mais definitivo foi a igreja. Na liderança de igreja, exerci a função de líder de grupo de adolescentes, eu conheci a cidade inteira, indo visitar

> acampamentos jovens, festival de música, festival disso, daquilo, então assim, eu pude conviver com muitas pessoas. Por exemplo, isso é muito diferente, meus irmãos a até minha irmã mais nova não tem um ciclo de amizades que atravesse barreiras de classe social, barreira étnica, eu tenho e acho que muito em função dessa história de vida, entendeu, de... porque se fosse só pela escolinha primária, isso que eu estou dizendo, também meus irmãos tiveram e o caminho não foi o mesmo (Professor Augusto César, 2010).

Com o excerto dessa narrativa é possível destacar a singularidade do sujeito e as relações estabelecidas com os lugares, as pessoas e as crenças, implicando em seu percurso de vida e formação.

Nas andanças da vida, o percurso vai sendo trilhado e a vida se constituindo. Nas trajetórias narradas pelos professores são captados vários movimentos que aconteceram/acontecem com seus ritmos, seus cheiros, seus sabores, produzindo formas e reformas nas concepções que o fazem ser quem são. Aparece o “lugar como a extensão da existência humana” (NOGUEIRA, 2004, p. 226). Desta forma, não poderia me reportar às narrativas dos docentes sem trazer a tona à discussão de uma das categorias da Geografia: lugar, pois este está entrelaçado nas histórias de vida, no processo de construção dos sujeitos.

O sentido do lugar, tomado neste contexto, perpassa pelas experiências de vida que não se restringe ao caráter universal e estático, pois é singular para cada pessoa, que ao falar sobre si retomam seus percursos e suas histórias presentificadas no lugar.

Cabe ressaltar que, o lugar não se constitui somente pelas formas espaciais, pelas edificações, nele habita a vida! “Não tenho apenas o mundo físico, não vivo apenas no meio da terra, ar e água, tenho em torno de mim estradas, plantações, cidades, ruas, igrejas, implementos, um sino, uma colher, um cachimbo...” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 147)

4.1.1.2. Narrativas cruzadas: o lugar da família nas histórias de vida

As narrativas dos docentes evidenciam o entrelaçamento existente entre a família e suas histórias de vida, pois ao falarem de si, a memória viva dos seus pais e outros familiares é evocada, demonstrando como essas vidas estão cruzadas. Entretanto,

> Cada relato biográfico conta esse mesmo processo de uma maneira diferente. As histórias de vida nunca são as mesmas. Aliás, o que o adulto diz da sua história não é idêntico em todos os momentos da sua vida, nem em todos os contextos nos quais se exprime (DOMINICÉ, 2010, p.88).

De fato, as histórias são singulares, embora em alguns momentos, alguns acontecimentos são vividos num mesmo contexto histórico-cultural, mas as implicações são experienciadas cada um a sua maneira.

Intento, portanto, nesta sessão apresentar as narrativas docentes, contemplando a influência das famílias nas trajetórias de vida-formação-profissão dos seis professores formadores.

Descrever as implicações da presença de alguém nas trajetórias de vida de um sujeito significa reconhecer a importância que elas ocupam numa narrativa biográfica, pois,

> As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. Visto que a narrativa não é construída como um itinerário relacional, essas pessoas não dão lugar a uma descrição detalhada. São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida. Pais, professores, amigos, 'mentores', patrões, colegas, companheiros, amantes marcam a cronologia da narrativa (DOMINICÉ, 2010, p. 86-87).

Ao evocar memórias de lugares, fatos, acontecimentos, pessoas e experiências que foram formativas, os colaboradores desta pesquisa destacaram em suas narrativas as relações com os seus familiares e as interferências que os mesmos tiverem em seu processo formativo. Ao longo da vida, em situações diferentes, a presença dos familiares é recordada,

demonstrando as implicações que eles tiveram/têm no processo de construção identitária.

Esta questão ficou evidenciada na narrativa da professora Madalena, ao recordar as vivências familiares:

> Sou a mais velha e o que marcou, eu acho, a minha formação inicial como pessoa foi exatamente a cobrança constante da família. Dessa postura de ter que ser exemplar, ter que dar o exemplo para os outros irmãos mais novos, que são dois: um homem e uma mulher [...]. E era assim, tanto na escola como também em relação a minha postura na vida pessoal. Tive um pai bastante exigente, autoritário, uma mãe submissa e também muito presente, cuidadosa [...]. Ambos presentes e cuidadosos. Uma lembrança, uma memória muito importante na minha formação, foi essa postura de cobrança o tempo inteiro, por nota, por posturas morais, sempre exemplares, porque existia uma obrigação, suposta obrigação minha de dar o exemplo para os outros irmãos (Professora Madalena, 2010).

Ao rememorar algumas situações experienciadas no âmbito familiar, a professora Madalena evoca os pais, tendo consciência da importância deles em seu processo formativo. É a própria docente que evidencia processos, reconhecendo aqueles que foram formativos. Compartilho das ideias de que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (DOMINICÉ, 2010, p. 87). Desse modo, é possível afirmar que os familiares são mencionados na narrativa da professora Madalena, enaltecendo de forma significativa e com muitos detalhes sobre a participação dos seus pais em seu percurso de vida.

Outra questão a ser considerada na narrativa da professora Madalena é o relato de transgressão que a mesma se refere para desconstruir a idéia de obediência que possuía em relação aos seus pais, à sua submissão e a responsabilidade de ser o “exemplo” para os irmãos:

> Na adolescência fiquei meio que de saco cheio de tudo, tudo isso e resolvi me rebelar, então eu acabei transgredindo em uma série de coisas, mas assim, não tanto, hoje eu faço uma avaliação de que eu não tive tanta coragem que eu achava que tinha naquela época [risos] porque eu na verdade não barbarizei tanto, eu apenas desobedecia. Então, quando eu tinha 14 anos que eu fui para o Ensino Médio eu perdi de ano, coisa que nunca tinha acontecido, porque eu tinha um monte de nota boa, que eles consideravam boas até o ginásio, quando chegou no ensino médio eu disse: ó, sabe de uma coisa, cansei de ser a filha boazinha, enfim, aquela rebeldia característica da adolescência e perdi o primeiro ano, meu pai só faltou me matar, dizia várias coisas, ameaçava. [...] Mas o fato é que passou a fase da rebeldia e eu vi que eu só conseguiria realmente ter acesso ao que fosse na minha vida, a independência ou ao consumo ou até mesmo a minha liberdade em relação a essas cobranças todas, se eu investisse mesmo em algum caminho, escolhesse algum caminho que desse a perspectiva de independência e o único caminho que estava colocado é o estudo (Professora Madalena, 2010).

Neste excerto da narrativa da docente Madalena é possível apreender sobre o seu processo de construção identitária, os movimentos que ela ia estabelecendo diante das pessoas que a rodeavam, neste caso, os pais. Esta professora relata um fato ocorrido em sua trajetória de escolarização, concebendo a reprovação escolar como um ato de transgressão, uma vez que seu pai sempre exigiu boas notas e comportamento exemplar no espaço doméstico e no espaço escolar.

Ainda, reportando à narrativa da professora Madalena, ficam evidenciadas as marcas que compõem a sua história de vida, apresentando situações de confrontos, de revoltas declaradas, contradições que foram ressignificadas no decurso da vida.

Segundo Dominicé (2010), no material biográfico é possível encontrar traços que retratam situações da vida cotidiana e as formas que são adotadas

para enfrentar situações adversas, como foi visto o caso da reprovação obtida pela professora Madalena. Para este autor,

> Deixar de estudar, contrariamente à opinião dos pais, casar assumindo a desaprovação dos pais, realizar a formação profissional exigida pelos pais antes de iniciar a carreira que se escolheu constituem alguns exemplos de confronto reveladores de um movimento de emancipação por meio do qual o adulto dá progressivamente forma à sua existência (DOMINICÉ, 2010, p. 87).

A família se constitui, assim, também um espaço formativo, pois é quando as primeiras relações se estabelecem, é o lugar onde surgem as primeiras negociações, um embate pela sua autonomia enquanto pessoa. O sujeito não quer ser simplesmente aquilo que o outro deseja que a pessoa seja, mas tornar-se quem é. É um processo aonde as relações múltiplas vão sendo geridas, ressignificadas, no qual cada um vai progressivamente construindo a sua história.

Ainda no que concerne a presença da família nas narrativas dos professores, outros familiares, além dos pais, são mencionados demonstrando as relações que são estabelecidas entre eles, deixando revelar comparações em alguns casos, e evidenciando as singularidades dos mesmos em seu processo de formação. Desse modo:

> “Geralmente, a família de origem é sempre largamente evocada. Certas dimensões relacionais repetem-se frequentemente, como a do lugar ocupado entre os irmãos ou a comparação da orientação escolar ou profissional com os irmãos e irmãs. O fato de se ser filho único, o mais velho ou o mais novo, único rapaz no meio de várias mulheres, ou o contrário, aparece como dado de base da existência, que exige uma atenção constante para se continuar senhor da própria vida, sem se cair na armadilha de opções que vão ao encontro de expectativas projetadas sobre si por outros membros da família.” (DOMINICÉ, 2010, p. 88).

Nos fragmentos abaixo podemos apreender das narrativas dos professores as relações que estabelecem com os seus familiares, demonstrando os sentidos e significados que os pais, irmãos e parentes próximos, como os avós, tiveram/têm em seu percurso de vida.

Meu nome é Ivaneide, filha de Djalma Galdino dos Santos e Raimunda Batista da Silva [...] É, o vínculo com minha família, com minhas avós, meus irmãos, é muito forte. [...] E pessoas de fato relevantes na minha vida foram vários momentos, começando pela descoberta de minha família, quando eu já comecei a conhecer as pessoas, a identificar quem era o pai, quem era a mãe. Então a família já começa com pessoas marcantes: o pai, a mãe, os irmãos. (Professora Ivaneide, 2010)

Sou Augusto César nasci em Salvador – BA, março de 1962, quer saber a minha idade, tá vendo, 48 anos, sou o terceiro filho homem de 4 filhos, a quarta foi uma menina, então, são 4 filhos, na minha família, meu pai e mãe estão vivos ainda. (Professor Augusto César, 2010)

Em relação a minha família, ela é enorme, minha mãe se chama Antonia, meu pai Antônio. São casados há mais ou menos 44 anos, sei lá, 45 anos por aí, 44 ou 45, eu acho que eles devem completar 45 anos de casamento esse ano. Tenho 7 irmãos. Nós somos 4 mulheres e 4 homens, todos estão fora de casa. Só tem eu que vivo com meus pais. Alguns são casados, solteiros, mas em casa só somos nós três. Eles são as pessoas mais importantes da minha vida. Posso colocar assim: minha família é aquele tipo de família, que apóia seus filhos. Somos todos unidos, estamos sempre juntos e os filhos... os meus irmãos, minhas cunhadas, meu cunhado, meus sobrinhos, meus pais formamos uma família muito grande, unida, nós temos assim a convicção de que fora de nossa família não há, não existe nenhuma outra coisa que seja mais importante, então, eu tenho uma família maravilhosa, porque somos todos unidos em torno da felicidade, das alegrias e das tristezas. Também passamos por vários momentos tristes, difíceis, a morte de minha irmã em 1984, minha irmã mais velha; doenças como a da minha mãe

> esquizofrenia, ela vivia em crises durante toda a minha infância e da minha juventude. Tem pouquíssimos anos que ela se curou. Então, hoje temos outros problemas de doenças, outras doenças ainda, mas somos todos solidários e eu tenho certeza que a nossa família é um lar abençoado pelo que nós passamos e o que passamos hoje, eu considero assim uma família totalmente abençoada! (Professora Deuma, 2009)

É perceptível em algumas narrativas a presença marcante da família nas trajetórias dos docentes colaboradores, sinalizando as heranças deixadas em seu processo de construção identitária. Nesta perspectiva, fragilizaria este trabalho se ao conhecer as histórias de vida, as suas origens, os seus percursos, os grupos aos quais os entrevistados estão vinculados, especialmente, a família, fossem ignorados. Conforme orienta Bertaux (2010, p. 53) “não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignoramos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência”.

Neste contexto, conhecemos melhor o professor Hanilton, que evidencia o entrelaçamento da família com a rua onde morou em um período da sua vida, no fragmento. É nesse emaranhado de relações que algumas aprendizagens são apontadas como relevantes.

> Minha família é muito unida, eu tenho 3 irmãos. Sou o terceiro filho de meus pais e sete anos depois, minha mãe, meus pais adotam uma menina, mas criada igualmente como todos nós. Acho que não tem diferença entre a gente, mas a convivência maior foi entre os três homens. Meu irmão mais velho tem 10 anos de diferença para mim, meu outro irmão 7 anos e eu seria o caçula, que perdeu o posto para a minha irmã. [...] Esta rua era uma extensão da família, porque do outro lado da rua morava minha avó e minha tia. Minha avó materna e minha tia. Do outro lado morava outra tia com minha avó paterna e fora os vizinhos. Então, havia todo aquele intercâmbio, da gente com a meninada toda, primos e amigos na mesma rua brincando. As pessoas mais idosas da rua eram como se

> fossem avós, porque a gente sempre foi criado dessa forma. O respeito ao mais velho era essencial, seja ele quem fosse, tinha que ser respeitado e se fosse professor mais ainda, porque a gente foi criado com aquela coisa que o professor era o segundo pai ou segunda mãe. E o respeito tinha que ser igual ao pai e a mãe. [...] Porque, como eu já disse, eu não via a rua como um espaço público, mas sim como uma extensão de minha casa, uma extensão de minha família, já que como a rua não era muito grande, na realidade era uma praça, todos eram conhecidos, todos participavam de todas as atividades da rua, de quermesses, de festa, de reza, de São João, era visita, visita mútua entre as casas, então, isto criou assim uma grande família (Professor Hanilton, 2010).

A história narrada possibilita perceber os movimentos, as cores, os cheiros e os sabores que vão construindo pessoas e lugares. Há um entrelaçamento da família com o lugar neste excerto. Também é ressaltada a importância dessas múltiplas relações no seu percurso de formação. Compreendo que o indivíduo é singular/plural, haja vista que sua experiência acontece numa dimensão pessoal e coletiva. Neste sentido, afirma Nogueira (2004, p.216) "[...] este sujeito, como vimos, não foi pensado apenas como indivíduo que se faz sozinho, mas como o que se constrói na relação com os outros e com os seus lugares de vida, numa relação intersubjetiva".

E dentre as muitas relações que são mencionadas nas narrativas docentes, destaco agora alguns fragmentos da narrativa do professor Augusto César, que apontam os familiares e situações para ele, ricas em aprendizagens. E afirma que apesar de ter vários professores na família, considera uma das tias a maior referência para sua decisão pelo magistério.

> Acho que um fato interessante já para dizer é que meu pai foi professor de geografia de minha mãe, no interior, ele não era formado em Geografia, era agente do IBGE em Ipiaú, e aí conheceu minha mãe, como professor de Geografia dela. Depois eu me tornei professor de Geografia. São pessoas

> relevantes: minha família, meu pai, minha mãe, sempre foram referência para mim. Minha mãe foi professora de educação, daquela reforma da década de 70, desse negócio de educação para o lar, técnicas comerciais, ela foi de educação para o lar, fez no CETEBA, quando não era UNEB ainda. Ela fez formação superior, na verdade minha mãe não foi a influência de eu ter me tornado professor, mas as irmãs dela eram professoras, minhas tias, aí tiveram influência, principalmente uma que faleceu com 36 anos, de câncer de útero, tia Bebé, que era professora de literatura. Do ponto de vista educacional, eu acho que foi a pessoa referência para mim. Ela era a única que parecia ser muito entusiasmada pela profissão, incorporando a identidade de professora (Professor Augusto César, 2010).

O professor Augusto César salienta no fragmento da sua narrativa que conviveu com vários professores em sua família, inclusive os seus pais. Contudo, a sua escolha pelo magistério é atribuída as suas tias, especialmente – tia Bebé – de quem se recorda de forma afetuosa, por considerá-la uma referência na docência. Desse modo, "[...] as relações familiares influenciam de forma importante as opções tomadas no curso escolar ou a construção da escolha da profissão" (DOMINICÉ, 2010, p. 89).

Atribuindo também sentidos à família no decurso da sua vida/formação, o professor Augusto César narra ainda as itinerâncias percorridas com o seu pai, que possibilitava conhecer lugares, contribuindo para suas primeiras aprendizagens geográficas.

> Eu lembro que às vezes dia de domingo meu pai levava a gente para passear na cidade. Cada domingo era um filho que ia no "cangote" dele conhecer um pedaço da cidade. Meu pai, um geógrafo empírico, então botava no colo, ia pra Ribeira tomar sorvete, atravessar de barco, pegar trem, essas coisas assim. Então meu pai tinha isso, eu lembro que na infância ia para matinê de Tom e Jerry, no Cine Guarany (Augusto César, 2010).

Nesta narrativa o professor Augusto César se refere ao pai também como profissional - “geógrafo empírico”, percebendo que suas ações contribuíam para pensar a Geografia em outros espaços fora dos muros das escolas, implicando em suas escolhas.

Portanto, as histórias lembradas e narradas pelos professores formadores resultam de uma tomada de consciência sobre os seus percursos formativos, evocando aquilo que lhe foi/é significativo, que de fato foi/é formador. Neste sentido, foi recorrente nas narrativas dos docentes, o cruzamento das suas histórias com a família. Desse modo,

> As referências feitas às diferentes pessoas do convívio familiar e de outros contextos, as quais exercem influências no percurso da vida são evocados, não de forma densa e descritiva, mas sim como vinculadas à ‘aprendizagem experiencial’ da vida de cada sujeito. Pais, professores, amigos, vizinhos, figuras religiosas, maridos, namorados marcam tempos e espaços nas narrativas, por envolverem experiências formadoras e regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e às mudanças que se operam no sistema de referências e no modo de funcionamento do sujeito, assentando-se aí uma perspectiva formativa ao longo da vida (SOUZA, 2006, p. 110-111).

É possível apreender nas narrativas dos professores formadores que a família exerceu/exerce papel significativo em suas trajetórias, contribuindo para o desenvolvimento pessoal/profissional. As primeiras vivências, primeiras experiências se realizam na família. A família é o primeiro grupo de convivência, de socialização, onde as primeiras narrativas são cruzadas, portanto, ao conhecer os percursos de vida dos professores, suas vidas estão entrelaçadas com a dos seus familiares.

4.1.1.3. Trajetórias de escolarização: espaços-tempos nas histórias de vida

Outro espaço formativo presente nas narrativas dos professores, além da família, é a escola. Esta por sua vez demarca a importância de percursos vivenciados pelos sujeitos no âmbito escolar que colaboraram em sua

constituição identitária e que possibilitou, mesmo na condição de estudantes, o acesso ao trabalho do professor.

Os relatos das experiências vividas na escola presentes nesta seção retratam situações experienciadas pelos professores formadores atribuindo sentidos e significados ao seu processo de escolarização, cujas marcas expressam sentimentos, prazer, alegrias, frustrações, sofrimentos, anseios, tensões, convergências e divergências. Também apontam pessoas que marcaram esses percursos, incluindo professores e membros da família.

Sobre as lembranças do tempo da escola básica, o professor Hanilton destaca na sua narrativa a presença marcante de uma professora que fez parte da primeira etapa do seu processo de escolarização, a saber, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora tenha estudado numa escola particular, na cidade de Castro Alves, este professor afirma que a sua professora era leiga, mas com uma representação significativa na comunidade, ou seja, era considerada por todos uma "boa professora"[29]. Sobre este período, o professor Hanilton narrou situações do seu cotidiano escolar, impregnadas nas suas memórias:

> [...] estudei o primário, desde o antigo maternal até a 4ª série, em uma escola particular, chamada Escola São José, em Castro Alves. Uma escola bem tradicional. Na 4ª série nós tínhamos uma professora com renome muito grande, apesar de ser uma professora leiga, possuía prestígio lá na cidade. Ela se chamava Isabel Matos. Era uma professora bem rígida, mas dentro daquela rigidez, dentro daquela autoridade toda que ela tinha, ela expressava um amor tão grande com a gente, ela se preocupava tanto com o ensino aprendizado nosso que quando a gente tinha uma dificuldade, ela gratuitamente dava banca àqueles alunos com maior dificuldade e levava-os para a sua casa para passar a tarde estudando com ela e fazendo deveres que esclarecesse melhor o assunto. A gente entendia aquilo naquela época como um castigo. Olha quem errou, não conseguiu acertar vai para a casa de Dona Isabel passar a

[29] Segundo Cunha (1994, p.64), quando se fala sobre o bom professor, as características e/ou atributos que compõem a idéia de 'bom' são frutos do julgamento individual avaliador. É claro que a questão é valorativa.

> tarde toda com ela, mas hoje eu percebo que era um ato de amor, de doação dela mesmo (Professor Hanilton, 2010).

Fica evidenciado neste excerto da narrativa do professor Hanilton, as lembranças de um tempo cuja principal personagem do seu enredo é a professora da 4ª série, considerada por ele como um exemplo de amor e doação aos seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. A referida professora se preocupava em garantir a aprendizagem dos seus alunos, utilizando-se de estratégias para além da sala de aula.

Por sua vez, a professora Ivaneide sinaliza que além da família, considera importante em seu processo formativo, algumas professoras que marcaram a sua história, as quais foram evocadas na sua narrativa:

> Além da família, com suas pessoas marcantes: o pai, a mãe, os irmãos, depois a gente entra na escola, e sempre tem aquela professora que até hoje a gente não esquece. [...] Eu tive uma professora de alfabetização, chamada Cléa, a qual foi responsável pela minha alfabetização, na Escola Otávio Mansur[30]. [...] Outra professora que me marcou muito, foi a professora Cidinei, que me ensinou a 3ª e a 4ª série e eu aprendi muita coisa com ela (Professora Ivaneide, 2010)

Desse modo, as narrativas dos docentes Hanilton e Ivaneide trazem a presença de professores marcantes no início da escolarização, enquanto que a professora Madalena se refere a uma professora que fez parte do seu percurso formativo, no âmbito do Ensino Médio, cuja presença contribuiu na tomada da decisão sobre a escolha da profissão.

> O que me marcou foram as aulas da professora Márcia Kalid, tive outros professores de Geografia, mas na verdade minha paixão pela Geografia aconteceu por meio das aulas dela. Essa foi a minha primeira experiência com a Geografia, que escolhi para fazer e estou fazendo até hoje. [...] então a Márcia

[30] Escola situada na cidade de Serrolândia, no sertão baiano.

> Kalil ela tinha esse papel interessante de aliar, de fazer o cruzamento das discussões de Geografia Física, as questões ambientais que já estavam em pauta desde aquela época, eu lembro que a gente fez um programa na TVE como estudante, num desses programas educativos, ela levou a gente para participar de um debate. Ela era uma pessoa muito dinâmica, tinha uma inserção em vários espaços para além daquele da sala de aula que eu nunca tinha tido oportunidade de ver, de saber, que ensinar podia ser assim (Professora Madalena, 2010).

É ressaltado neste excerto desta narrativa, o sentimento pela área de atuação – Geografia – em seu processo de escolarização, advindo inicialmente da prática docente de uma professora significativa no Ensino Médio. Segundo a entrevistada Madalena, a sua professora despertou-lhe o desejo por sua escolha profissional, na área da Geografia.

Diferentemente dos professores anteriormente mencionados, que em seus relatos narrativos pontuam marcas positivas de professores em seu processo de escolarização, as reminiscências escolares do professor Jânio Roque retratam histórias de enfrentamento, de dificuldades de aprendizagem e de superação, conforme excerto a seguir:

> [...] Desde garoto eu tinha uma curiosidade pelo estudo só que tinha uma dificuldade enorme com o aprendizado, tinha muita dificuldade para aprender, era muito desorganizado, os cadernos eram horrorosos. [...] Repeti a 1ª série, realmente não sabia nada. Lembro que uma professora de Governador Mangabeira disse para minha mãe: ‘mas ele não sabe nada, não consegue aprender nada, ele tem dificuldade de aprendizagem’. Realmente era assim, não conseguia pegar bem as coisas, embora, tinha uma facilidade muito grande de pegar as informações no jornal, seja na televisão ou escrito. Minha mãe achou que eu era doente, inclusive que eu tinha um problema, tem que colocar esse menino no médico, aí meu pai ainda falou assim: ‘não, deve ser igual a mim eu também não

> aprendi nada, não sei ler nem escrever [...] mas hoje precisa de estudo, dá providência de um médico'. Eu me lembro que minha mãe me trouxe aqui para Cruz das Almas para Doutor Fernando, o qual prescreveu remédios de verme e vitaminas. [...] eu sei que acabou dando certo, pois depois disso fui melhorando e comecei a ter mais facilidade com o estudo [...] Comecei a ler muitas coisas, tinha uma curiosidade desde garoto por mapas, planeta, sempre sou ligado à Geografia. [...] Tinha aquela curiosidade, comecei a ler muito. [...] Começou a perseguição de alguns colegas, do despeito, inveja deles, porque comecei a me dedicar, comecei a tomar um gosto tão grande pelo estudo [...]. Estava sempre lendo, tanto que minha mãe falava: 'menino, fica nesse quarto enfiado com a cara no livro, lendo, estudando...' [...] Alguns colegas ficaram com despeito, que eu era o bonzinho da escola e começava a me olhar com outros olhos, com aversão e me colocando apelido e eu comecei a ser perseguido não só por colegas, como também pelos professores. Tinha uma professora Nilza, que ela não gostava de mim. Na 3ª série eu me lembro que fui suspenso do colégio injustamente, pois outros colegas brigaram na sala e eu fui responsabilizado. Os professores tinham uma raiva terrível de mim, a diretora também falou assim: 'ah, você é aquele que quer ser mais sabido que os professores na sala, né?' Só que aquilo não me intimidava. [...] eu acho positivo esses aspectos, porque saí de um aluno que tinha uma certa dificuldade de aprendizagem para um aluno dedicado muito ao estudo (Professor Jânio Roque, 2010).

Dentre os enfrentamentos elencados por este professor, destaco as dificuldades de aprendizagem e a crença de seu pai ao afirmar que o não aprender é decorrente da herança genética, ao salientar que "deve ser igual a mim, eu também não aprendi nada, não sei ler nem escrever". Entretanto, mesmo naturalizando essa dificuldade, encaminhou ao médico, no intuito de comprovar sua hipótese e buscar possível solução.

Mesmo com essas dificuldades, o professor Jânio Roque desde a sua infância foi criando estratégias para construção dos seus conhecimentos, buscando nas leituras, a superação dessas dificuldades, se constituindo, desse modo, um aluno exemplar, fato que incomodou os seus colegas e também professores.

Nesse caminhar de superação, em busca constante pela aprendizagem, este professor ingressou na Universidade, graduação em Licenciatura em Geografia, depois tornou-se especialista em Geografia, posteriormente, mestre em Geografia e doutor em Arquitetura e Urbanismo pela UFBA.

Portanto, as narrativas dos docentes enfatizam diversas marcas do processo de escolarização remetidas nas lembranças da escola, dos professores, dos colegas e de situações que implicaram esse percurso formativo. Desta forma, ao rememorar suas trajetórias cada um pontua as singularidades que permearam esse decurso de vida. O professor Hanilton, por exemplo, reforça as influências deste percurso, sinalizando que o seu fazer pedagógico possui características dos professores que fizeram parte da sua história. Assim, este docente narra:

> Lembro gratificantemente das minhas professoras, desde as professoras do maternal até a Dona Isabel que foi a professora da 4ª série. Depois disso eu vou para uma escola pública, o Colégio Estadual, a Escola Estadual Polivalente de Castro Alves, da qual hoje eu sou professor e que convivo hoje com antigos colegas. Convivo hoje com antigos professores meus, que ainda estão lá porque não aposentaram ainda. Hoje eu sou colega de antigos professores e isto para mim é muito gratificante, como aqui na UNEB também a gente convive com muitos daqueles que foram nossos professores. E a gente ver esta relação como é interessante, você foi aluno e hoje você é colega daquele que foi seu mestre. E você tem muito dele. Estes professores todos que passam por nossa vida vão deixando coisinhas no nosso fazer pedagógico (Hanilton, 2010).

Neste sentido, constato neste excerto que o professor Hanilton tem consciência de que cada docente contribui no processo formativo e no fazer pedagógico de outros professores. É um efeito cascata, pois cada pessoa carrega em si, de forma consciente ou não, marcas proporcionadas pelo seu cruzamento com outras pessoas, inclusive professores. Conforme nos assegura CUNHA:

> Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para sua futura docência (2006, p. 259).

Desta forma, apreendo que as trajetórias desses professores colaboradores, vivenciadas em seu percurso de escolarização também foram relevantes para o seu fazer pedagógico, mesmo que não tenham verbalizado de forma direta essas implicações. Contudo, é preciso ressaltar que cada docente experienciou essa trajetória de forma única, pois:

> A singularidade das trajetórias individuais e de escolarização reafirma a idéia da especificidade de cada percurso de vida, incluindo as experiências ao longo das quais o sujeito se forma, os traços educativos apreendidos na família e no processo de alfabetização, como marcados pelo início da escolarização. A memória e a história de cada sujeito revelam 'experiências formadoras' empreendidas nos tempos e espaços de convivência, seja na família, na escola, nas rodas simbólicas de brincadeiras e nas mais diferentes convivências na itinerância da vida (SOUZA, 2006, p. 113).

Portanto, as vivências no âmbito familiar e no espaço escolar exprimem uma rede de significados que colaboraram para a construção da identidade dos professores colaboradores desta pesquisa.

4.2. Formação e vida profissional: a entrada na carreira

As narrativas docentes apresentam percursos de ingresso na carreira profissional de forma bastante diferenciada. A grande maioria dos professores colaboradores desta pesquisa não manifestou o desejo em ser professor no decorrer da sua escolarização inicial, contudo, implicitamente, conforme salientei em tópico anterior, a profissão estava sendo gestada, mesmo sem intenção, através das diversas aprendizagens com pessoas da família e da escola.

Neste sentido, a formação é entendida aqui, conforme compreende Souza (2006) “como uma iniciação e como um processo, por revelar conexões com as experiências que se constroem ao longo da vida, através das singularidades das histórias de vida e das trajetórias de escolarização” (p. 139).

Desse modo, é salutar a compreensão de um processo contínuo de formação, que toma como referência não apenas as especificidades da docência, mas agrega ainda os seus anseios, suas necessidades, limitações e possibilidades no campo da profissão. Nesta trajetória com idas e vindas, com encontros e desencontros, os professores vão se formando, tecendo em suas histórias, maneiras de ser e estar na profissão (Nóvoa, 1995, p. 87).

Para compreensão desse percurso torna-se necessário pensar como o magistério surgiu na vida destes professores e quais as experiências que estão constituindo a sua trama *pessoalprofissional*. Estas são questões essenciais para se conhecer os percursos de formação pelos quais atravessam estes professores. Esta perspectiva considera relevante a singularidade da trajetória de cada um deles, reiterando a idéia de que cada professor possui uma história, uma maneira de sentir-se no mundo.

Para a professora Ivaneide a entrada da profissão aconteceu paralela ao ingresso no curso de Licenciatura em Geografia, no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)[31], conforme excerto da narrativa a seguir:

[31] Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, articula um conjunto de ações visando à retirada de crianças e adolescentes de até 16 anos das práticas de trabalho infantil, exceto na condição de aprendiz a partir de 14 anos.

> Eu fiz o concurso, passei para uma seleção do PETI, que é um Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Não foi o meu primeiro emprego porque eu já tinha tido experiência de trabalhar da creche, mas pra mim foi o primeiro emprego, pois aprendi muita coisa em relação à profissão, do que é ser professor, quando atuei como monitora do programa. Tive curso de capacitação em Feira de Santana, no MOC, para trabalhar com crianças carentes, em situação de risco, crianças que trabalham. Em Serrolândia as crianças trabalhavam na pedreira, na extração de pedra para fazer brita. E aí nesse programa eu aprendi muita coisa interessante sobre a profissão (Professora Ivaneide, 2010).

Esta referida professora, embora tenha feito magistério, e trabalhado anteriormente numa creche, considerou significativa a sua atuação profissional no PETI. Para ela, foi com essa atividade no PETI que foi aprendendo a ser professora no exercício da profissão.

A professora Deuma, por sua vez, relata sua experiência com o magistério, justificando ter ensinado nos vários níveis da Educação, que para ela proporcionou e ainda proporciona várias aprendizagens para si, para a sua profissão.

> Eu tenho a minha profissão como algo extremamente importante, porém eu não sou romântica com relação à profissão. Eu acho que o magistério é importante, só que normalmente não é visto, complexo e por muitas vezes é [...] não nos dá os frutos que desejamos, principalmente porque é uma profissão extremamente desacreditada pela sociedade. Mesmo assim ainda tenho e tive grandes prazeres na minha vida, na minha vida profissional, porque eu já ensinei: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio ainda continuo dando aulas no Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, trabalhei no Pré-Vestibular, apesar de não ter tantos anos de sala de aula, tive diversas experiências dentro da escola, digamos assim como professora de diversas

> disciplinas. [...] Prestei serviços por 6 meses numa vice direção de uma escola. Trabalhei também durante muito tempo como articuladora de área[32]. Mas ainda assim apesar de não ter ocupado cargo de direção, de coordenação de escola eu sempre estive na escola trabalhando muito além do que o ofício da sala de aula. Eu sempre me preocupei de ir à escola, de está na organização dos eventos da escola, na organização pedagógica e também na organização política, isso é exercer a profissão do magistério (Professora Deuma, 2009).

Para esta professora o magistério é entendido como uma atividade complexa, tendo uma visão realista, não romântica, da profissão. Alega ainda que é uma profissão atualmente com desprestígio social e reconhece que nem sempre tem os resultados que espera e deseja com ela. Contudo, a professora com sua vasta experiência, que perpassa diversos níveis da Educação Básica até o Ensino Superior, salienta que o magistério proporciona "grandes prazeres" em sua vida profissional. Afirma também que o exercício do magistério está para além da sala de aula, elencando assim outras atividades que desenvolve no âmbito escolar e que considera que as mesmas fazem parte da docência.

Ainda na narrativa da professora Deuma, a profissão docente é destacada como uma possibilidade de novas construções sociais, um campo de lutas em prol de uma sociedade mais justa.

> Exercer o magistério me fez crescer muito dentre vários aspectos, foi dentro da escola que me encontrei profissionalmente. Foi dentro da escola que fiz mesmo minha opção por trabalhar constantemente em busca de uma

[32] Professora Articuladora da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para esta função, é designada parte da carga horária da docente, para exercer as seguintes atribuições: promover articulações intra e *interáreas* de conhecimento com objetivo, dentre outros, de selecionar os conteúdos dos *interrelacionamentos* entre as áreas, bem como a contextualização dos assuntos de aula e de outras atividades de aprendizagem; assegurar o desenvolvimento da interdisciplinaridade e da contextualização como princípios pedagógicos fundamentais ao currículo; apoiar o coordenador pedagógico da unidade escolar nas atividades afins; e participar do Conselho de Classe, fornecendo subsídios para a análise e tomada de decisões sobre a vida escolar dos estudantes.

> sociedade mais humana, em contribuir para a construção de seres humanos mais autônomos, capazes de lutar contra essa sociedade extremamente desigual! Então, o magistério é meu campo de atuação, é meu campo de luta contra as desigualdades. [...] Passei por muita coisa, mas sei exatamente o que estou fazendo na escola, porquê estou lá e nunca tive vontade de exercer nenhuma outra profissão. [...] Não que eu ache o magistério um sacerdócio e que eu seja uma missionária, não é essa questão. É a questão de olhar a escola como o todo e de perceber como membro integrante, ocupante e construtora do processo que ali se desenvolve (Professora Deuma, 2009).

A identificação com a profissão docente é uma marca fortemente presente na narrativa da professora Deuma. Para ela, o magistério tem uma função social extremamente importante, pois através de sua atuação docente ela pode contribuir na construção de sujeitos autônomos. Desse modo, considera esta profissão como “um campo de luta contra as desigualdades”. Afirma ainda que mesmo vivenciando alguns desencantos na profissão, não deseja sair do magistério, não pretende exercer outra profissão, atribuindo sentidos à sua prática profissional.

Outras considerações acerca do magistério são evocadas pela professora Ivaneide ao se referir sobre os anos iniciais do seu exercício docente. Para tanto, retoma questões relevantes sobre a construção/compreensão da prática docente. Equivocadamente ela esperava obter “receitas prontas”, metodologias mais adequadas ao fazer um curso *lato sensu* de Metodologia do Ensino da Geografia.

> [...] quando comecei a estudar, percebi que Metodologia do Ensino da Geografia era o que estava me despertando a continuar trabalhando com o ensino de Geografia. Eu imaginei que fosse aprender novas metodologias, porém, fui descobrindo que não existe uma receita pronta de como dar aula, porque os professores discutiam os textos e pediam para gente propor uma atividade de algum conteúdo da Geografia.

> Nesse momento, percebi que não existiam receitas. A gente era quem construía, criava estratégias de como dar aula e eu achei muito interessante essa especialização. E eu terminei essa especialização, em 2005. Nesse período eu fiz o concurso do estado para professor, fui aprovada em 1º lugar, mas de imediato não fui chamada, fiquei trabalhando por contrato pela prefeitura ou como estágio remunerado no Colégio Estadual, adquirindo experiência (Professora Ivaneide, 2010).

Neste recorte da narrativa a professora Ivaneide salienta, em outras palavras, que o exercício de ministrar aulas é um processo de estudo e construção de metodologias, pois não existem fórmulas para o exercício docente, compreensão esta adquirida mediante o curso de especialização. Entendendo que o tornar-se professora ou o exercer da docência não estava atrelado simplesmente a receitas de como dar aulas, mas exige um exercício permanente de formação, que implica diretamente em sua prática docente. Outra afirmação presente na narrativa da professora Ivaneide é que, enquanto aguardava a nomeação do seu cadastro no estado, adquiria experiência no magistério nos contratos temporários.

A inserção na profissão docente pela professora Madalena ocorreu inicialmente pela influência de uma professora de Geografia, pois suas aulas marcaram de forma preponderante na tomada de decisão sobre a escolha da profissão.

> [...] a minha paixão pelo ensino de Geografia começa com a professora Márcia Kalil, com as aulas dela. [...] Eu ficava pensando assim: meu Deus, mas eu vou ser professora, ah é um saco ter que aguentar, essa confusão, esse barulho nessa sala de aula e também além do salário de toda construção que se tem dessa área profissional, área de docência, toda construção negativa que se tem: salário baixo, muito trabalho, trabalho para final de semana e eu fiquei naquele dilema. [...] Eu desisti de Geologia e fiquei com Geografia, que logo no 1º semestre as discussões já eram mais voltadas para as

> questões sociais, parecidas com as discussões trazidas pela professora Márcia Kalil. [...] mas ainda assim tinha resistência em ser professora por causa dos salários [risos], por causa da condição de trabalho, pela desvalorização e não reconhecimento. Mesmo assim me interessei, resolvi tomar coragem e fiz vestibular para Geografia, se eu passasse, eu decidia depois o que eu ia fazer. [...] E assim foi, no curso de Geografia, eu fui me descobrindo, como uma pessoa que tendia a ver o mundo de forma crítica, tendia a questionar. A Geografia acabou me oferecendo algumas ferramentas para isso. A construção teórica a gente só veio ter mesmo lá no curso, então, eu tive alguns bons professores e aí fui me interessando. Quando chegou no finalzinho do curso, o momento de fazer a Metodologia do Ensino em Geografia foi que a ficha caiu, eu descobri que eu tinha que ser professora. (Professora Madalena, 2010)

Neste extrato da narrativa, a professora Madalena considera as aulas da sua professora Márcia Kalil responsáveis pela sua opção pelo ensino de Geografia, mas ressalta os temores, os receios, os dilemas e as tensões que permeiam o magistério. Assim como a professora Deuma, em relato anterior, a professora Madalena também se reporta ao desprestígio social que marca a profissão docente, contudo, escolhe cursar a Licenciatura em Geografia, mesmo alegando que, posteriormente, decidiria exatamente o que fazer. Porém, no decorrer do curso vai se descobrindo como uma pessoa questionadora e crítica. Para ela, a Geografia fornecia algumas ferramentas para olhar o mundo com uma visão mais crítica e questionadora.

A professora Madalena ainda afirma que só se deu conta de que seria professora ao se matricular na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, no penúltimo semestre do curso. Como ela mesma aponta foi nesse período que “caiu a ficha”, que seria professora. O ato de tomar consciência da profissão no final do curso, como ocorreu com Madalena, parte do modelo de currículo vivenciado por esta professora, onde era comum neste modelo de

formação, priorizar os conhecimentos específicos da Geografia em detrimento dos pedagógicos, desarticulando teoria e prática.

A professora Madalena assim tem sua primeira experiência no exercício da docência concomitante ao início da disciplina Metodologia do Ensino em Geografia. Essa experiência é possibilitada por ter feito a inscrição para ensinar provisoriamente pelo estado, conforme a salienta a professora,

> [...] Minha primeira experiência na educação foi paralelo com a primeira aula de Metodologia, por ter sido contratada provisoriamente pelo Estado, para lecionar em vagas que deveriam ser para concursos. A experiência no Colégio Ipiranga em Salvador foi maravilhosa, tenho saudade desse colégio, fiquei encantada! Contraditoriamente as aulas de Metodologia não tinham nenhum proveito para as minhas aulas no Ipiranga, porque a minha professora era uma professora [risos] que não tinha identidade nenhuma com a área, demonstrava claramente que só estava ali por alguma razão que não era de afinidade com a área de ensino da Geografia. [...] Uma coisa a gente discutia lá na sala de aula, na UCSAL à noite e outra coisa eu via no turno que eu ia para o Ipiranga. Então eu aprendi a dar aula praticamente sozinha, bom, sozinha não, mas na construção coletiva com os colegas do colégio, com os colegas da faculdade, através também dos livros didáticos, que acabam sendo um apoio, uma orientação, em princípio, unitária, unilateral e depois quando a gente vai ampliando um pouco mais, a capacidade de compreender que a gente precisava se desprender do livro didático, até porque intuitivamente a gente percebia que os alunos se interessavam mais quando a gente utilizava outros recursos. [...] Fui pegando alguns filmes e trabalhando em sala de aula com muitas revistas, porque ia de alguma forma, procurando atender a demanda daquele público. [...] Minha experiência inicial com o ensino, foi quase que no espontaneísmo, na busca por acertar. Era gratificante embora fosse muito cansativo porque eu trabalhava em outro lugar também. Decidi que eu ia dar aula já

> que eu tinha aprendido aos ‘trancos e barrancos’ (Professora Madalena, 2010).

A professora Madalena ao evocar sua primeira experiência na docência recorda com alegria e encantamento as práticas vivenciadas no Colégio Ypiranga[33]. Foi nesse espaço que ela aprendeu as primeiras lições da docência, no exercício da profissão, buscando metodologias que melhor se adequassem aos seus alunos. Para ela, a aprendizagem da docência é atribuída aos diálogos e trocas de experiências com os colegas do colégio e da faculdade, também pelo livro didático e por outras estratégias, que ao longo do percurso a mesma foi agregando a sua prática. Diante da sua narrativa, fica evidenciado que a professora Madalena tornou-se professora no exercício da docência.

Outra questão evidenciada na narrativa dela, diz respeito a disciplina Metodologia do Ensino da Geografia, a qual deveria contemplar discussões e práticas voltadas para o exercício da docência na Escola Básica. Segundo a professora Madalena, ao chegar na escola, ela se deu conta que o curso de Licenciatura, ao qual ela estava vinculada não favorecia a aprendizagem para o exercício da profissão. Mesmo questionando a sua formação, esta professora criou estratégias para ensinar os conteúdos curriculares da Geografia, utilizando-se de diferentes linguagens, quais sejam filmes, textos jornalísticos, revistas e o próprio livro que, inicialmente, foi uma referência, para o planejamento das aulas e demais atividades.

Enquanto a professora Madalena experienciou o exercício da docência quando ingressou no Colégio Ypiranga, o professor Augusto vivencia no contexto familiar. E busca outra formação inicial, pois não desejava ser professor como as tias, conforme excerto da narrativa seguinte:

> [...] Fiz o teste vocacional e o resultado constatou que eu tinha vocação para áreas que misturassem conhecimentos, que não fosse muito específico, dentre essas apareceu Geografia. Inicialmente fiz Engenharia Química, mas desisti do curso, pois gostava de Química, pelas experimentações. E depois que

[33] Colégio Estadual situado na cidade de Salvador – BA.

> passei uma semana em um pólo de Engenharia Química e não tinha nada a ver necessariamente com química, não era a minha praia de jeito nenhum. E fiz vestibular novamente dessa vez para Geografia, mas ainda resistindo da ideia de ser professor, eu dizia que queria fazer o bacharelado porque eu não queria ser como minhas tias. [...] O cotidiano do professor convivi com as minhas tias. E eu já um pouco mais velho, cursando o ginásio, no Colégio 2 de Julho, elas me pediam para ajudá-las a organizar prova, passar nota para o diário, corrigir as provas, ajudar a elaborar prova, isso eu fiz muito e eu gostava [...] ser professor, ganhar pouco igual as minhas tias, ser pobre, essas coisas, então entrei em Geografia pra fazer bacharelado, mas o que aconteceu, me formei só na licenciatura, nem concluí o bacharelado [...] (Professor Augusto César, 2010).

Ao narrar a sua trajetória de formação, o professor Augusto César relata que inicialmente, após a conclusão do Ensino Médio, prestou vestibular para o curso de Engenharia Química, mas na sua primeira experiência, no âmbito do *locus* de atuação de um engenheiro químico percebeu que não era aquela profissão que gostaria de seguir e, resolveu abandonar o curso e participou de um novo processo seletivo, dessa vez para o curso de Geografia. O magistério também não era uma carreira que gostaria de seguir e, pensou em optar pelo bacharelado. A negação pela docência foi conseqüência das vivências com o cotidiano do trabalho docente desenvolvido pelas suas tias, nos seus lares, além do desprestígio social da profissão, retratado pelos baixos salários. Assim, optou pelo bacharelado em Geografia, mas, segundo o mesmo, só concluiu o curso de licenciatura.

Quanto à sua formação inicial no campo da Geografia, o professor Augusto César fez algumas inferências, afirmando que a UFBA lhe possibilitou as melhores aprendizagens mais pela ambiência acadêmico-universitária do que nas salas de aula, nas quais a maioria dos professores eram muito tradicionais, no sentido de se aterem à função de transmissores de conteúdos, conforme o excerto da sua narrativa:

> E na universidade, a UFBA que pra mim a formação foi importante na UFBA foi a ambiência acadêmica universitária [...] porque eu acho que a aula não é necessariamente o componente fundamental pelo qual se dá a aprendizagem. Se eu disser a você, eu não aprendi quase nada na UFBA na sala de aula, eu não tive bons professores na maioria do curso de Geografia [...] os melhores professores foram de fora do Departamento de Geografia, com raras exceções, alguns poucos bons em Geografia. [...] o DA trazia Milton Santos, Carlos Valter, Rui Moreira, [...] pra seminários, eventos, palestras, a gente ia pra outros eventos da faculdade de Filosofia, História, [...] Então assim, a UFBA foi muito rica por isso, então assim, eu gostei muito assim do período do curso de Geografia e eu acho que aprendi muito, mas muito mais por essa ambiência [...] mas do ponto de vista do conhecimento específico de Geografia eu me senti muito frágil, das teorias mais sofisticadas e tudo que eu não tinha acesso, assim, tive que de certa forma tirar o atraso, [...] e pouco a pouco eu fui me apropriando, mas sempre foi muito complicado ver que a minha formação específica de Geografia tinha sido muito frágil. (Professor Augusto César, 2010).

Para o professor Augusto, em sua vivência enquanto estudante do curso de Geografia, a dinâmica das atividades extraclasse promoveu mais a aprendizagem do que o contexto da sala de aula em si. Nessa ambiência acadêmica, a partir de debates, encontros, seminários, diálogos, também com outras áreas das ciências, que foi constituindo seu repertório de conhecimentos. Relata ainda que as fragilidades do curso da graduação foram sendo superadas à medida que ele “corria atrás do atraso”, do prejuízo.

A entrada na carreira do magistério aconteceu após uma breve experiência no mercado financeiro, sendo funcionário do Banco do Brasil – algo que era *status* na época, uma profissão que tinha prestígio social. Contudo, não estava satisfeito com o trabalho mecânico e repetitivo, optando em pedir demissão. Em seguida, ingressa na profissão docente:

> Profissionalmente eu comecei a trabalhar cedo, quando eu comecei a estudar Geografia, [...] eu fiz concurso do Banco do Brasil com 19 anos, trabalhei até os 21 anos [...] Depois que saí do banco, após 2 anos, comecei a dar aula em escolas particulares, conciliando com os estudos no curso de Geografia na UFBA, aí dei aula no Colégio São Paulo, onde estudei (Professor Augusto César, 2010).

Este profissional realiza a docência concomitante com a sua formação inicial em Geografia, no período que já estava cursando as disciplinas relacionadas à educação. Contudo, ressaltou que quis desenvolver a autonomia do estudante, influenciado pelas concepções de Gadotti, entre outros, mas por ser escola particular, numa sala pequena e um número grande de alunos, não obtém resultados satisfatórios. Muda a postura, mas a própria turma pede para ele rever, conforme extrato da narrativa a seguir:

> No Colégio São Paulo, tive uma experiência curiosíssima porque uma turma, eu já estava no 3º ano da faculdade, aquelas disciplinas da faculdade, de educação, os textos de Gadotti, de não sei quem, estudando aquelas coisas, psicologia da educação, da autonomia do aluno e eu entrei muito de "besta" achando que adolescente de escola particular, 50 alunos em sala de aula com ar condicionado [...] eu lembro que uma turma de 8ª série eu não conseguia dar aula direito, eu estava cheio de idéias, inventava mil coisas, música, e eles adoravam, mas um "converseiro", 50 alunos apertado, eu parava e não tomava nenhuma atitude mais grave. E chegavam momentos de ficar 20 minutos parado dando risada, falando tal, tal,tal, mas no final da 1ª unidade, as notas foram ruins demais de boa parte como nunca tinham tirado em Geografia, tipo 5,5, 6,0 e aí a situação foi séria. Acho que eu dava 3 turmas de 8ª série, essa foi a pior. Fiz uma avaliação com eles que certamente a coordenação ia querer saber, [...] aí eu lembro que uma aluna disse que eu era muito bom de

> conteúdo, mas que eu não tinha moral. Fui conversar com eles o que era ter moral, não sei o que e, particularmente, essa turma decidiu junto comigo que eu devia “botar” aluno pra fora se conversasse, que a turma não podia pagar por todo mundo e eu fiz isso. Durante 6 aulas me preparei e eles pediram para eu rever, que estava muito chato, muito sisudo, fechado, grosseiro, que o “clima” estava tenso na aula, que qualquer coisa eu estava “botando” para fora da sala e pediram para rever (Professor Augusto César, 2010).

Ao evocar sua primeira experiência docente, relata os dilemas da condução das suas aulas, destacando a relação professor e aluno, como implicante nesse processo. Dessa forma, percebendo a importância dos alunos no contexto da sala de aula, estabelece junto com a turma acordos, uma espécie de combinado pedagógico para melhor aproveitamento do ensino e aprendizagem. Ao assumir uma postura mais exigente e autoritária, embora essa tenha sido combinada com a turma, o professor é convidado pelos alunos a rever as suas atitudes.

Diferentemente dessa primeira experiência docente, na narrativa seguinte o professor Augusto César, narra outra experiência que considerou mais exitosa. Nesta outra escola tinha liberdade para criar “propostas curriculares”, além da turma possuir um número menor de alunos.

> Depois eu comecei a dar aula na Escola de Engenharia Eletromecânica, que era escola técnica, mas abriram o 1º grau[34] com turmas pequenininhas, 17, 20 alunos. No primeiro ano de trabalho, deram toda liberdade [...] pra gente montar as propostas curriculares. Foi a melhor experiência da minha vida. Os melhores alunos, esses não tinham arrogância dos alunos do São Paulo. [...] essa experiência foi a melhor, pude inventar coisas. Pedir autorização aos pais, para ir de ônibus com os

[34] Ensino do Primeiro Grau correspondia da 1ª a 8ª série, mas o referido professor atuava apenas a partir da 5ª série. Atualmente, a Educação Básica é constituída pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a classe de alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série).

> alunos ao Museu Geológico na Vitória[35]. Foi uma experiência maravilhosa [...]. Já com os alunos da 7ª série ao trabalhar com população, com as questões de racismo, desenvolvi práticas que valorizavam a identidade negra e a importância dos mesmos na formação do povo baiano. Anos depois ao encontrar um desses alunos negros, ele diz que eu tinha sido a pessoa que mudou a vida dele, que fez ele se aceitar como ele era [...] assim ao ouvir aquilo, podia morrer, que já me considerava um professor feliz (Professor Augusto César, 2010).

Neste excerto, o professor Augusto César salienta alguns elementos importantes que possibilitaram uma experiência exitosa, na sua trajetória profissional, apontando características que vão desde a sua autonomia para criar "propostas curriculares" até a relação professor e aluno estabelecida nas turmas em que lecionou. Este ambiente favorável à aprendizagem permitiu que este professor desenvolvesse práticas significativas para a construção dos conhecimentos geográficos.

As práticas relatadas pelo professor Augusto César revelam as implicações da profissão docente para a vida dos discentes. Numa experiência oportuniza a construção dos conhecimentos geográficos fora do âmbito escolar, neste caso o museu geológico. A outra experiência relatada revela as marcas deixadas pelo professor na vida de um dos seus alunos. Este episódio não só provocou mudanças na vida do seu ex-aluno, como também proporcionou a satisfação/realização do exercício profissional do professor Augusto César.

A entrada na profissão docente para o professor Jânio Roque aconteceu de forma inusitada. Diferentemente da professora Madalena, que ingressa na docência enquanto estudante da graduação e do professor Augusto César que conviveu com o cotidiano docente desde a sua infância, por meio dos seus familiares, o professor Jânio Roque inicia a sua experiência docente concomitante ao período que cursava o 3º ano do magistério, como relata no excerto da narrativa seguinte:

---

[35] Vitória é um bairro em área residencial nobre de Salvador/BA e está posicionado junto ao declive que margeia a entrada da Baía de Todos os Santos.

> [...] Quando eu voltei do Canadá, após uma experiência de intercâmbio, estava com a cabeça mesmo “virada” de que ia fazer vestibular para Geografia e fiz. [...] Entrei para UEFS para cursar Geografia. [...] Tinha uma vida acadêmica ativa, participei de vários eventos [...] cada vez mais apaixonado pela Geografia. [...] Ao concluir a graduação, por não ter condições financeiras para ingressar imediatamente no mestrado, não concorro. Recebo a notícia de que o Estado ia ter especialização, para professores da rede pública. Eu digo: eu não posso fazer porque não sou do Estado ainda, não havia saído a minha convocação. Contudo, fui avisado que os professores da rede pública municipal também poderiam concorrer. E fui um dos selecionados. Eu comecei a dar aulas, quando estava no 3º ano de magistério, dava aula de Ciências no Colégio Edgar Santos, pois faltou professor de Ciências, aceitei esse desafio. Fui professor de Ciência 6ª, 7ª e 8ª série e Geografia na 8ª série, enquanto era estudante no 3º ano de Ensino Médio. Estava faltando professor naquela época e eu precisando de um dinheirinho fui. Posteriormente, comecei a trabalhar também em escolas particulares aqui em Cruz das Almas e em cursinhos pré-vestibulares, que eu gostava muito (Professor Jânio Roque, 2010).

Através da narrativa, o professor Jânio Roque evidencia o seu percurso de formação acadêmica, enfatizando que o intercâmbio cultural foi um fator decisivo para a escolha pelo curso de Geografia, paixão desde a sua infância. Pontua ainda que, o seu ingresso na profissão docente aconteceu no período que era estudante do Ensino Médio, cursando o último ano do Magistério. Nessa experiência inicial ministrou aulas das disciplinas Ciências e Geografia, no Ensino Fundamental. Esta além de ter sido uma oportunidade de trabalho remunerado, se constituiu em aprendizagem significativa para o exercício da profissão.

Ainda sobre a escolha da profissão, o professor Hanilton também narra sua história de ingresso na carreira docente, que para ele não se constituiu no princípio como uma preferência, seu desejo era cursar Direito.

> [...] Fiz o curso de magistério a contra gosto. Estagiei também a contra gosto. No final do curso de magistério, os colegas todos vão fazer um concurso, abriu um concurso do Estado em 1991. A gente terminando o curso, eu termino o curso em 91, 3º ano do magistério e abre o concurso do Estado: 40 horas. Minha tia era professora e minha tia disse: Hanilton, por que você não faz? Eu disse a ela que não, que não queria, que não era aquela área, eu queria seguir outra área, eu queria ir para Salvador para estudar porque meu sonho era fazer Direito (Professor Hanilton, 2010).

O professor Hanilton, por falta de opção em sua cidade, faz a contra gosto o magistério, não intencionando com isso seguir esta carreira profissional. Seu desejo latente era cursar Direito. E este desejo foi manifestado a sua tia, quando ao sair o edital para concurso de professor do estado, ela o questiona se não iria concorrer e ele prontamente responde que não, fascinado pela idéia de cursar Direito. Contudo, “nota-se que por um lado a escolha não é livre, a tomada de decisão foi marcada, em geral, por influência da família” (NARVAES, 2004, p. 50), pois após insistência de sua tia e também dos seus colegas, Hanilton resolveu se inscrever no concurso de professor.

Assim,

> [...] por muita insistência dos colegas resolvi fazer a prova. [...] Não estudei, porque não era meu interesse, eu estava fazendo apenas para ver meus conhecimentos e ver de que forma era um concurso já que era o primeiro concurso de minha vida [...] Isso foi novembro, eu inscrevi em novembro, a prova foi em janeiro, passou fevereiro e tal. No mês de maio de 1992, mais ou menos, já trabalhando na Caixa Econômica, um primo que trabalha na Gazeta Mercantil que na época distribuiu o Diário Oficial me liga me dando os parabéns, isso no mês de maio, eu

> fiquei sem entender, porque meu aniversário era em janeiro. Daí ele disse assim parabéns. Eu disse assim: Por quê? Ele disse você passou no concurso.[...] Aquilo para mim, esta notícia não foi para mim assim uma boa notícia. Pelo contrário, eu vi o peso do mundo cair em minhas costas. Por quê? Eu não queria ser professor. Eu fiz o curso de Magistério por falta de opção. Eu me inscrevi apenas para testar meus conhecimentos e agora eu me via aprovado num concurso do Estado para 40 horas para ensinar em minha cidade. Aquilo para mim, o mundo parece que estava acabando. Porque meus planos todos de ir para Salvador no ano seguinte, de tentar um vestibular para Direito, eu via aquilo tudo ir por água abaixo. [...] Aí meus pais disseram assim: se você não quer, não vá, não adianta você fazer uma coisa que não quer. E eu fui, disse que não queria e desistir do concurso. [...] Após 4 insistentes convocações do estado, de 1992 a 1994, assino a carta de renúncia, pois não desejava exercer o magistério. [...] Nesse período, já estou em Salvador, desempregado, mantido pelos pais, na casa de parente, procurando emprego e estudando ao mesmo tempo. [...] Num dia quando fui passar um final de semana em Castro Alves, uma mulher que trabalhava na coordenadoria disse assim: a professora Carminha, que ainda era a coordenadora, quer falar contigo. Não desconfiava que fosse esta questão do concurso. Aí eu fui à casa dela e fui informado que o Estado me convocou pela 5ª vez. Vejo como uma pegadinha do destino, pois estava desempregado e era uma oportunidade de estar novamente na casa dos meus pais, em minha cidade, recebendo em média 3 salários mínimos. [...] Então eu me senti mesmo num beco sem saída, e disse assim: agora eu tenho que aceitar (Professor Hanilton, 2010)

No relato do professor Hanilton, ele conta minuciosamente toda a trajetória entre o concurso e o ingresso no magistério, com revelações inusitadas. Primeiramente, o objetivo para ele na inscrição no concurso docente era participar/conhecer um processo de seleção. Em nenhum

momento cogitou que iria ocupar o cargo de professor, tanto que nem estudou para o concurso, visto que o seu desejo não era ser professor.

Ao relatar a notícia da sua aprovação neste concurso, diferentemente do que normalmente acontece não se alegra com o resultado, temendo ter que mudar os planos de ir em busca da realização do seu sonho, cursar Direito, em Salvador. Contudo, seus pais são compreensivos e deixa-o livre em suas escolhas, avisando que não adiantaria fazer algo que não quisesse. Com isso, o professor Hanilton não assume a sua convocação para professor do estado. E algo interessante acontece: ele é convocado quatro vezes ao cargo, assinando até a carta de renúncia, mesmo estando desempregado e morando em Salvador. Tal acontecimento é decorrente de uma decisão firme em não seguir a carreira do magistério, que nunca foi o seu sonho.

Entretanto, o professor Hanilton é convocado pela quinta vez e, desta vez, ainda desempregado, distante dos pais, é motivado a assumir o cargo, pois como ele afirmou: "[...] eu me senti mesmo num beco sem saída, e disse assim: agora eu tenho que aceitar". Inicia, assim, a história deste professor com o magistério.

> Em 1995 eu aceito o concurso, começo a dar aula em 1996. Pego uma "salada" de disciplinas no Ensino Médio, no Colégio Estadual Vicente Jucélio de Lima[36], dando aulas de Geografia, Biologia, Metodologia da Geografia, Metodologia da Ciência e Psicologia. Eu sempre gostei de Geografia! Então, Geografia foi sempre assim, uma paixão em minha vida, História também, mas Geografia sempre me atraiu mais. [...] Em 1996, já trabalhando no estado, me inscrevo no vestibular, não mais em Salvador, mas agora tento o vestibular para Geografia em Santo Antônio de Jesus. E passo no vestibular entrando na turma de 1997. Conciliei 40 horas de trabalho com os estudos, utilizando quatro conduções (ida e volta) para fazer o trajeto Castro Alves – Santo Antônio de Jesus – Castro Alves. [...] A gente formou um grupo de estudos de alunos trabalhadores: de diversas cidades da região. Formamos um grupo bem coeso, em viajarmos juntos e íamos discutindo na topic e íamos e

[36] Colégio Estadual situado na cidade de Castro Alves – BA.

> voltávamos pra faculdade, discutindo os temas das aulas [...] Começo a perceber que a sala de aula, além de ser um local de aprendizado para o aluno também é do professor. O professor não é formado somente na faculdade, ele é formado no dia-a-dia da sala de aula. E até o último dia de aula dele, antes da aposentadoria ele vai estar se formando ainda porque as experiências em salas de aula são múltiplas (Professor Hanilton, 2010).

Ao assumir o concurso estadual, inicia a trajetória docente do professor Hanilton. Sua primeira experiência acontece no Ensino Médio, com uma variedade de disciplinas, como denominou uma "salada de frutas". Este fato é comum para professores iniciantes[37]. Dentre as disciplinas que lecionou, estava a Geografia, a qual sempre gostou. Essa paixão pela Geografia, fez com que ele concorresse ao vestibular em Geografia, ingressando em 1997, no referido curso da UNEB – Santo Antônio de Jesus.

Neste período conciliou os estudos na Universidade com o exercício da profissão docente num Colégio Estadual em Castro Alves. Em sua turma, existiam outros alunos trabalhadores, formando um grupo de estudos, sobre os temas das aulas, durante o deslocamento feito entre a Universidade e a cidade de onde residiam. Esta experiência foi relevante no percurso formativo deste professor.

Outra aprendizagem relatada pelo professor Hanilton diz respeito às vivências experienciadas no cotidiano da sala de aula. Para este docente a sala de aula constitui-se como um espaço de aprendizagem para aluno e professor e ressalta ainda que a formação do professor não acontece apenas no âmbito da Universidade, mas perpassa pelas diversas experiências que atravessam o dia a dia da sala de aula. Compreende ainda que a formação docente não acontece apenas em espaços e tempos definidos, mas aponta que esta acontece ao longo da vida.

[37] "Professores iniciantes" são aqueles que se encontram no exercício profissional há, no máximo, seis anos. As fases na carreira profissional são referendadas por Huberman (1995), cujo modelo apresenta-se centrado nos anos de experiência e não na idade cronológica dos professores.

Este professor, em outro excerto da sua narrativa, pontua a importância que a Universidade teve para o seu exercício docente. Ele fazia a ponte dos conhecimentos apreendidos na Universidade para a escola. Considerou que este período proporcionou uma rica aprendizagem para si, conforme sinaliza na narrativa seguinte:

> [...] tinha uma liberdade grande na sala de aula para poder experimentar, então eu lembro assim, quando eu chegava na sala de aula na década 97, 98, com *microsystem*, que a escola nem tinha *microsystem*, levava um som, botava música, trabalhava a Geografia com a música e os alunos ficavam admirados com aquilo. [...] tinha discutido na sala de aula da universidade que poderia se trabalhar Geografia com outras formas, com música, com charges, com textos, com rótulos, com outras coisas. [...] Eu sei que nessa época estudando aqui na universidade, na UNEB, e trabalhando na escola de Ensino Médio, eu ganhei muito, foi cansativo, mas eu tive um aprendizado muito grande, porque o que eu aprendia, tanto em conhecimentos teóricos quanto os pedagógicos, eu levava e experimentava em sala de aula e dizia a meus alunos: olha, eu estou experimentando com vocês aqui o que eu estou aprendendo na faculdade. E eles gostavam da experiência, porque viam que eu estava procurando coisas novas, eu acho que educação é isso. Por isso que eu disse que sala de aula é um aprendizado para o professor, porque é um momento de experimentação, é um momento de criatividade, é um momento de você arriscar [...] e eu acho que o grande trunfo do magistério, é a gente arriscar. A sala de aula é uma amostra da sociedade, eu acho que não existe outro ambiente dentro da sociedade onde a gente tem uma diversidade de pessoas, de pensamentos, de raças, de credos, de opções, de cultura, do que dentro da sala de aula (Professor Hanilton, 2010)

O professor Hanilton narra que seu cotidiano docente foi permeado de experimentações, durante o período que conciliou sua formação inicial e o trabalho. Utilizava linguagens diversas como música, charge, rótulos, textos e

entre outras estratégias para ensinar e aprender a Geografia. Exercitava a sua criatividade, explorava os conhecimentos adquiridos na Universidade com os seus alunos da Educação Básica.

Este professor também considera a sala de aula uma amostra da sociedade, pelo mundo diverso e plural que existe neste espaço. Existe como ele mesmo afirma, “uma diversidade de pessoas, de pensamentos, de raças, de credos, de opções, de cultura”.

O professor Hanilton em sua narrativa salienta ainda que carrega muito das marcas que foram deixadas por outros professores, conforme trecho a seguir:

> Todos os professores que eu tive na vida, foram professores que seguiam a teoria tradicional, pelo menos até o Ensino Médio. No Ensino Superior, foi diferente, pois tive professores bem progressistas realmente que mostraram o que é educação [...] Posso me traduzir hoje como um professor que carrega muito dessas marcas, porque a gente não joga fora aquilo que a gente foi, daquilo que nos passaram... eu sei que muitas coisas tradicional estão em mim, muitas coisas de uma educação mais progressista também estão em mim. [...] Tenho 15 anos de ensino básico e nunca tive problemas com alunos [...] considero que a aula é um momento de prazer, de convivência realmente. E quando a aula é um momento de prazer, há um aprendizado, porque você torna a aula uma coisa muito mais agradável. [...] Não há superioridade na sala de aula, há apenas uma pessoa que está facilitando o conhecimento e outros que estão ali para construir o conhecimento e o professor como eu falei, ele constrói o conhecimento junto com o aluno, ele aprende junto com o aluno (Professor Hanilton, 2010).

São 15 anos de exercício profissional na docência, dos quais o professor Hanilton possui boas recordações. É no cotidiano de trabalho docente que ele constrói conhecimentos e aprende junto com os seus alunos. Ele também percebe em si as marcas deixadas por outros professores, pelas práticas, pelos

métodos utilizados por seus antigos professores, que demarcam implicações no seu fazer pedagógico.

A peculiaridade da trajetória do Professor Hanilton evidencia seus percursos de vida-formação-profissão que não obedecem ao seu planejamento inicial, sobretudo, no âmbito da escolha profissional. Ao desistir de cursar Direito adentrou na profissão docente, se encantando, posteriormente, com este trabalho. A narrativa a seguir apresenta um pequeno relato demonstrando sua satisfação pela docência.

> Não fui eu que escolhi o magistério, pela história que eu já contei aqui, mas foi o magistério que me escolheu. E se eu fizesse uma avaliação hoje, se eu sou feliz na educação, eu digo que sim, que não me vejo em outra profissão. Hoje eu tenho pavor a Direito eu acho que se eu tivesse feito Direito eu tinha trocado de coisa, foi Deus que me encaminhou para o magistério. Então, hoje eu sou apaixonado pela educação, eu sou mais apaixonado ainda pela Geografia, não me vejo em outra profissão a não ser o magistério. Ele me escolheu e me contaminou para o resto da vida, não me vejo em outra profissão a não ser a profissão de educador! (Professor Hanilton, 2010)

A escolha da profissão do magistério para o professor Hanilton é atribuída ao Divino (Deus), tendo em vista a forma como ingressou na profissão, mesmo após várias recusas para assumir o cargo de professor da rede pública estadual. Contudo, há um encantamento ao descobrir-se professor. Revela que é apaixonado pelo que faz, especialmente, por ensinar Geografia, demonstrando sua felicidade.

Considera ainda que cada aula é única e que existe beleza na sala de aula, local de invenção e de prazer, aonde os professores podem utilizar toda a sua criatividade, inovando continuamente. Seu encantamento por esta profissão decorre pelo gosto adquirido pela docência, da qual não pretende sair, pois foi “contaminado” para o resto da vida pelo magistério.

V. “COM A PALAVRA...!”: os professores em formação inicial

Cada indivíduo percebe o processo de formação de maneira particular, íntima. Deve-se considerar a sua história de vida, sua percepção e sua leitura de mundo na aquisição dos conhecimentos, visto que a assimilação de valores e conceitos se constrói de formas diversas.

(SOUZA e SOARES, 2008, p. 200 – 201)

As narrativas dos professores em formação inicial tecem uma trama de/sobre experiências na formação inicial vivenciadas no âmbito das atividades de estágio supervisando, na etapa correspondente à docência, no ensino fundamental, em escolas públicas, na cidade de Santo Antônio de Jesus, no penúltimo semestre do curso. Essas narrativas são materializadas nos relatos produzidos ao término das atividades desenvolvidas, com a produção do relatório de estágio.

A produção do relatório[38] é uma atividade obrigatória, embora possa ser substituído pela produção de um artigo sobre uma situação vivenciada na escola – locus da realização das atividades de estágio (escolas públicas municipais e estaduais, localizadas na cidade de Santo Antônio de Jesus).

Os professores em formação inicial antes de começarem as atividades, quais sejam, a elaboração do projeto de estágio, os planejamentos e planos de aulas, a observação com registro do espaço escolar, a leitura e discussão do Projeto Político Pedagógico da Escola e outras atividades, são orientados pelos professores formadores, no que concerne à escrita dos relatórios, atentando para alguns elementos, conforme roteiro em anexo II. O principal objetivo do relatório, enquanto instrumento avaliativo e formativo é possibilitar ao estudante, registrar as experiências vivenciadas em todas as etapas do estágio, desde a entrada no espaço da escola, no período da observação do seu cotidiano, perpassando pelo planejamento das aulas até a realização das avaliações, no período do exercício da docência.

Desse modo, oportunizar a escrita das situações experienciadas no devir desta etapa da formação inicial – estágio curricular supervisionado – tem sido uma proposta relevante nesta fase da formação profissional docente, haja vista que favorece ao estudante conceber a escola enquanto o *locus* de atuação do profissional professor.

Viver o cotidiano da escola é uma maneira de aproximar o estudante – professor em formação – do seu espaço de atuação profissional.

---

[38] O relatório é um instrumento avaliativo, descritivo e reflexivo, no qual o professor em formação inicial registra as suas inferências sobre as atividades desenvolvidas nas escolas públicas de Santo Antônio de Jesus. Cabe destacar que esse relatório é um dos principais instrumentos avaliativo adotado pelos professores da área de Estágio Supervisionado em Geografia para avaliar os estudantes no período de estágio – modalidade Docência.

A adoção do relatório, no curso de Licenciatura em Geografia, na UNEB – Campus V,

> [...] deu-se não só como alternativa de instrumento de avaliação, mas por concebê-lo como dispositivo que exige do sujeito em formação refletir sobre as vivências da prática na escola, a construção de concepções acerca do ensino e do exercício da docência e, consequentemente, a avaliação do percurso da formação inicial (PORTUGAL & VIEIRA, 2011).

Assim, a escrita reflexiva sobre o fazer pedagógico no espaço escolar possibilita o pensar sobre a profissão, além de registrar os dilemas e desafios enfrentados no cotidiano do exercício da docência, contemplando as dimensões didático-pedagógicas e também questões ligadas à organização e à gestão da escola, a sua dinâmica com os seus tempos, ritmos, enfim, sobre pensar a escola, enquanto *lócus* do saber-fazer docente.

A escrita dos relatórios das experiências vivenciadas nesta fase final dos estudos deve contemplar a realidade da escola, seja na sua dimensão técnico-administrativo, de infraestrutura e pedagógica, ou na própria dinâmica da comunidade que interfere no cotidiano escolar.

A dinâmica da sala de aula em si, as atividades desenvolvidas desde o seu planejamento, execução e avaliação, as relações con-vividas entre os diversos segmentos que fazem parte da escola: alunos, pais de alunos, professores,

funcionários, coordenadores pedagógicos e dirigentes também devem fazer parte das escritas reflexivas do relatório.

Os professores de estágio orientam a escrita do relatório para que não seja apenas algo descritivo, mas que possam narrar, de forma reflexiva, as situações experienciadas na escola, cujas reflexões são socializadas e discutidas após o período de Estágio.

Desta forma, a partir de um roteiro previamente apresentado e discutido em sala de aula, antes da sua inserção no espaço escolar, o professor em formação inicial é orientado a relatar todo o trabalho desenvolvido durante o período de Estágio, contemplando as suas observações, análises e avaliação de todo o processo. É válido ressaltar que o material didático utilizado, os planos de aula e demais atividades, as avaliações realizadas e a ficha de

avaliação[39] do Estágio proposta pelos professores em formação inicial devem constar no relatório.

A produção textual deve ser elaborada no formato de narrativas, considerando algumas questões: Quais os elementos que considerou mais relevantes ocorridos durante o estágio? As dificuldades encontradas, se foram superadas ou como lidou com as mesmas? De que forma o embasamento teórico-prático do curso de formação na UNEB – *Campus* V contribuiu para (sua regência) para o desenvolvimento das práticas desenvolvidas no exercício da docência? Qual a bibliografia (acadêmica e escolar) que considerou mais relevante para sua prática? Quais as distorções observadas entre o conhecimento acadêmico produzido e o conteúdo escolar trabalhado em sala de aula? Como foi a relação com o professor regente, quais as tensões e/ou pontos de conflitos e convergências? Quais as impressões após a experiência realizada em Estágio e de que forma avalia essa experiência para sua trajetória profissional? Quais as contribuições efetivas e suas expectativas para sua carreira? Refletir sobre qual/is seria/m a/s sua/s identidade/s como professor(a) educador(a) em Geografia.

Portanto, através da escrita deste relatório os professores em formação inicial refletem sobre as experiências vivenciadas durante o período de estágio (docência – Ensino Fundamental), contemplando questões relevantes da sua formação, que estão ou poderiam estar implicadas ao/no exercício da docência. As inferências reflexivas sobre as questões mencionadas que emergiram nos relatos narrativos dos professores em Geografia, em formação inicial serão destacadas nas próximas linhas a partir de cinco eixos temáticos, delimitados por mim, contemplando as principais dimensões formativo-profissionais, quais sejam: 1) Concepção de estágio; 2) Estágio: espaços e tempos; 3) Articulação teoria-prática; 4) Formação/identidade docente; 5) Estágio de docência – Inferências sobre as experiências vividas.

[39] Ficha de avaliação do Estágio corresponde a um roteiro entregue ao (a) professor (a) regente, no intuito de informar ao professor supervisor como foram os trabalhos desenvolvidos pelo estagiário durante o período que esteve sob o seu acompanhamento na regência da turma a qual é responsável.

5.1. Concepção de estágio

O estágio, na formação inicial de professores, conforme abordado no Capítulo III, durante muito tempo foi concebido como a etapa prática da formação profissional. Sobre esta questão, Pimenta e Lima (2004, p.33) salientam que "O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria". Contudo, no decorrer da sua escrita, estas autoras advertem que o estágio, no âmbito da formação docente, é um campo de conhecimento, devendo superar, portanto, a visão de estágio como uma atividade prática instrumental.

Sobre a condição do estágio como espaço-tempo de colocar na prática, no cotidiano da sala de aula, os conhecimentos teóricos construídos e apreendidos nos processos de formação é também tematizada por Valladares ao afirmar que:

> [...] embora a expansão da carga horária destinada ao estágio e as práticas de ensino, possa favorecer a melhoria da formação docente, há necessidade de se problematizar a concepção – arraigada no entendimento de licenciandos e de professores de escola e de estágio – destes espaçostempos como lugar e um tempo de treinamento com a aplicação da teoria na prática. (VALLADARES, 2009, p.48)

De fato, mesmo com a ampliação da carga horária destinada às Práticas de Ensino e aos Estágios Supervisionados[40] no âmbito dos currículos dos cursos de formação de professores, ainda hoje, o estágio é concebido como o momento voltado para a prática do exercício profissional, ou seja, é o espaço de atuação prática da formação, o que corresponde ao saber-fazer.

A estudante – professora em formação inicial, Valdinéia, na escrita da sua narrativa, no relatório de estágio sublinhou que:

> O estágio funciona como um canal entre a escola e a Universidade, visando oferecer subsídios ao profissional em formação para que coloquem em prática os conhecimentos

[40] O Parecer CNE/CP 28/2001 estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

> aprendidos, a fim de atender as necessidades de uma sociedade em constante processo de transformação (Valdineia – Relatório de Estágio, 2009).

Diante da escrita sobre a concepção de estágio ressaltada neste excerto da narrativa da professora em formação, alguns questionamentos emergem e invadem o meu pensar: tais crenças seriam resquícios que permanecem impregnados nos professores formadores, que de alguma forma, foi captado pela professora em formação? Ou uma dificuldade na elaboração escrita das suas ideias, haja vista que em outra parte do seu relato a mesma afirmou que o estágio,

> [...] É o momento em que o professor no seu processo de formação se depara com os problemas educacionais, como também os estruturais da escola, pois é a partir dele que o mesmo percebe e vive todas as dificuldades que passa a educação. [...] É um momento de fundamental importância no processo de formação profissional do professor (Valdineia – Relatório de Estágio, 2009).

Assim, ao mesmo tempo em que afirma que o estágio, etapa correspondente ao exercício da docência é o momento prático da formação teórica, a professora em formação inicial Valdineia, em outro excerto da sua narrativa, sinaliza que o mesmo compreende um momento importante porque possibilita ao estudante conhecer a realidade escolar, espaço de atuação profissional do professor. Entretanto, vale salientar, que esta professora retrata a escola como um lugar repleto de problemas, desde os mais comuns, no caso os educacionais (possivelmente a professora se reporta aos problemas comumente difundidos, como dificuldade de aprendizagem, falta de professores, distorção idade-série, indisciplina...) até os estruturais (instalações físicas, recursos, mobiliário, dentre outros).

Diferentemente de Valdinéia, a sua colega, a estudante e também professora em formação inicial, Jôsecarla, compreende o estágio como um

espaço privilegiado no decurso dos processos formativos, pois favorece a construção da identidade docente, ao inserir o futuro professor no seu espaço de atuação profissional. Portanto, ela compreende o estágio curricular supervisionado como um *lócus* de aprendizagem da profissão, ao ressaltar que:

> O estágio é imprescindível para a formação docente. Considero ser um período indispensável para formação do professor, pois é o primeiro contato com o seu espaço de atuação, na formação, e uma oportunidade na construção da identidade profissional, permitindo entender o sentido da profissão. [...] Considero o estágio como a primeira etapa para a formação de professores profissionais (Jôsecarla – Relatório de Estágio, 2009).

Em outros excertos das narrativas de três professores em formação inicial emergem algumas considerações que merecem destaque, quais sejam:

o estágio possibilitou o contato com a sala de aula, sendo um momento salutar para conhecer a realidade escolar; promoveu a inserção do professor em formação no seu espaço de atuação; possibilitou o exercício da profissão, dentre outras.

Nestes trechos, o estágio é concebido como o caráter prático da formação, visto que assim relatam, respectivamente, Renata, Jôsecarla e Bárbara:

> O exercício da experiência da docência é essencial para os futuros profissionais de ensino, pois possibilitou o contato imediato com a sala de aula e uma maior aproximação com a realidade escolar (Renata, Relatório de Estágio, 2009).

> Consideramos o estágio na formação docente e caracterizamos esse período como um momento de experiência, de descoberta, uma vez que é o primeiro contato com a sala de aula (Jôsecarla, Relatório de Estágio, 2009).

> [...] a etapa de observação no estágio supervisionado é de extrema importância para que o professor estagiário entre em contato com o laboratório em que irá desenvolver suas atividades, conhecendo as particularidades, a fim de traçar os objetivos e adotar os procedimentos metodológicos que possam estar coerentes com a realidade (Bárbara, Relatório de Estágio, 2009).

A leitura oportunizada por estes fragmentos remete à reflexão sobre a importância do estágio para aqueles que nunca lecionaram, visto que é a oportunidade de experimentarem, descobrirem e quem sabe, até se descobrirem professor. É interessante observar o termo utilizado por Bárbara, "laboratório". Acredito que ao considerar o espaço-tempo do estágio no âmbito da formação profissional, como um "laboratório", esta professora desejou expressar exatamente o turbilhão de experiências que podem ser desenvolvidas no exercício da docência, além de impregnar uma característica prática e experimental a atividade realizada nas escolas durante seu estágio. Desta forma, a concepção do estágio presente nestes excertos remonta ao modelo tradicional da prática formativa do estágio enquanto atividade instrumental prática, a qual deve ser superada.

5.2. Estágio: espaços e tempos

Neste eixo temático *"Estágio: espaços e tempos*" refiro-me a espaços que estão diretamente relacionados ao componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia – modalidade/momento do exercício da docência – tanto nas escolas públicas (*lócus* do estágio), quanto da própria Universidade (UNEB - *Campus* V). No que diz respeito aos tempos, reporto-me ao período destinado à realização das atividades – exercício da docência – das orientações com os professores formadores da área, antes, durante e após a realização das práticas nas escolas, bem como o tempo necessário para os estudos formativos, seja para o Estágio em si e/ou outros componentes curriculares.

Nos relatos analisados foi possível apreender a percepção que os espaços e tempos são diferentes. A grande maioria dos estudantes sequer menciona sobre estas dimensões, apenas duas registraram em seus relatos, informações pertinentes a estas questões. Duas estudantes – professoras em formação inicial – foram enfáticas ao afirmar que a concomitância entre o estágio e os outros componentes curriculares foram empecilhos ou trouxeram dificuldades para um melhor aproveitamento da vivência do estágio. Corroborando com esta ideia destaco o relato da professora em formação inicial, Ariadna que afirma que:

> Durante o estágio o meu maior inimigo foi o tempo, pois tinha que trabalhar e estudar para dar aula e dar conta dos textos da faculdade, em decorrência disso, comecei a entrar em desespero, tinha medo de não dar conta de todas as tarefas a serem realizadas. Confesso que pensei em desistir, pois não estava suportando mais tantas cobranças (Ariadna, Relatório de Estágio, 2009).

Ao narrar sobre as suas experiências no estágio supervisionado curricular, Ariadna sinaliza que a nova matriz curricular, que permite ao estudante realizar o Estágio Supervisionado em Geografia paralelo à aulas de outros componentes curriculares sobrecarrega o sujeito em formação, visto que são várias as tarefas a serem desempenhadas e que são necessárias e importantes ao processo formativo. Contudo, esta dinâmica vivenciada corresponde muitas vezes à tripla jornada de trabalho que os professores em formação enfrenta em seu cotidiano: a saber: estudar, pesquisar e realizar as atividades da docência, além das tarefas no âmbito do ser fazer profissional.

Desse modo, ficam evidenciadas na narrativa de Ariadna, as tensões vividas por ela durante essa concomitância de responsabilidades – formação e profissão; estudo e trabalho, sendo permeadas por medos, desespero e ansiedade para cumprir as exigências postas nestes espaços e tempos.

Diferentemente de Ariadna, Renata, em seu relato abaixo, narra a trajetória vivenciada neste tempo, buscando conciliar as várias atribuições impostas pelas dinâmicas dos componentes curriculares e o estágio

supervisionado. Esta estudante, mesmo mencionando dificuldades, considerou que a articulação em espaços e tempos não prejudicou o seu desenvolvimento neste processo.

> Apesar de algumas dificuldades enfrentadas durante o período de estágio, principalmente, através do horário de regência, horário esse, oposto ao turno do curso na Universidade, [...] e tendo que me deslocar de Cruz das Almas todas as quartas-feiras às 6:30 h da manhã, para dar aula a partir das 9:10 h da manhã, foi um pouco cansativo, mas não prejudicou o processo (Renata, Relatório de Estágio, 2009).

Observo que na escrita de Renata além de conciliar os espaços tempos vivenciados na Universidade e na escola, ela sinaliza ainda o seu deslocamento da sua cidade de residência, Cruz das Almas até a cidade sede da UNEB – *CAMPUS* V, Santo Antônio de Jesus, local também da Instituição Escolar na qual vivencia as atividades da docência. Mesmo implicada neste contexto, Renata ressalta que teve que dispor do turno oposto ao do curso para a realização do estágio (docência), o que tornou cansativo, porém, afirma que tal situação não prejudicou o processo do estágio em si.

Considerando os espaços e tempos como algo presente no processo formativo dos professores, e que certamente permeou a trajetória vivenciada por eles neste período, cabe refletir quais as razões dos silêncios e das ausências nas narrativas, pois não abordaram as experiências vividas neste processo, entrelaçadas pelas tensões e conflitos, com os sentimentos, pensamentos e atitudes implicadas nestas situações sobre este eixo temático.

Enquanto professora formadora da área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia era recorrente ouvir as lamentações e reclamações oriundas pelas dificuldades em encontrar tempo para realizar as atividades – docência – nas escolas e receber as orientações individuais e coletivas no espaço acadêmico, tendo em vista o planejamento e a execução das atividades durante o período do estágio supervisionado curricular.

Não se priorizava um tempo extra para estes espaços formativos, pois só disponibilizava – tanto para o exercício da regência do estágio e as

orientações – os horários que os estudantes estavam matriculados para o componente Estágio Supervisionado em Geografia. Então, as dificuldades se multiplicavam, haja vista não dispor de turmas com horários disponíveis para todos realizarem sua regência no horário pretendido nem orientá-los individualmente neste mesmo horário, além do que o professor da área necessita também visitá-los na escola. Assim sendo, os exemplos citados sobre espaços e tempos não se limitam apenas as duas professoras em formação inicial mencionadas, são tensões vivenciadas pela grande maioria dos professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB – *Campus* V.

Indago sobre os silêncios emitidos nestes relatórios sobre esta questão, que oralmente é tão veiculada e não teve ressonância na escrita. Será que os professores em formação inicial ainda consideram os relatórios como algo apenas avaliativo, meramente técnico, burocrático, para atender as exigências legais, desconsiderando o caráter formativo que o mesmo apresenta? Ou os professores da área não estão conseguindo fazê-los compreender a relevância de narrar as experiências para contribuir de forma significativa em seu processo formativo?

Ao se reportar sobre a relevância de narrar as experiências sobre espaços e tempos como processo formativo no Estágio Supervisionado, Valladares (2009) relata alguns exemplos das suas experiências, no devir profissional, como professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. A referida professora ao pesquisar seu fazer docente[41] encontra em anotações recolhidas "indícios para trabalhar os *espaçostempos* do ECL (Estágio Curricular das Licenciaturas) como formação que não se fecha em fórmulas ou receitas" (VALLADARES, 2009, p. 48). Interessante sinalizar que a sua pesquisa abordou [...] Como os sujeitos (re)significam narrativas de si mesmo e (re)inventam sua formação docente, tecendo redes de conhecimentos em *currículosvividos* em *espaçostempos* entre a escola e a academia (VALLADARES, 2009, p.62).

[41] Tese intitulada Vivências em zonas de fronteiras... as narrativas se fazem travessias... (Um estudo com narrativas e com os cotidianos no estágio curricular da licenciatura em Geografia na UFES).

Outra consideração pertinente que também foi sinalizada por Valladares (2009) no tópico anterior nos impulsiona a problematizar a concepção do estágio, demonstrando de certa forma a necessidade de articulação entre teoria e prática. Esta questão foi sinalizada pelos professores em formação inicial a partir das experiências vivenciadas durante o estágio, a qual será apresentada no tópico seguinte.

5.3. Articulação teoria-prática

A escolha por este eixo foi delimitada a partir da leitura minuciosa dos relatórios, onde constantemente os professores em formação inicial se referiam ao estágio como o *locus* prático da formação. Compreendo que esta concepção, sinalizada no tópico anterior, reforça a idéia da dicotomia entre teoria e prática e enfatiza a idéia utilitária do Estágio Supervisionado. Em sua maioria, os relatos mencionam a teoria como os conteúdos adquiridos com os componentes curriculares voltados para a pesquisa e aos conhecimentos específicos da Geografia, sendo que a prática compreende as experiências vivenciadas durante o Estágio. Desse modo, a prática "docente" do estágio é entendida como um espaço privilegiado para "aplicar" os conhecimentos dos componentes específicos da ciência geográfica (as teorias) construídos durante o curso de Licenciatura em Geografia.

Algumas destas questões são evidenciadas no excerto da narrativa de Valdineia:

> O estágio é imprescindível já que o mesmo contribui para que o profissional em formação possa colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos no período acadêmico, sendo capaz de fazer a diferença, valorizando e ensinando de forma crítica, fazendo uso de variedades de textos e técnicas. [...] O estágio é um momento de grande expectativa, pelo fato de ser incumbida a tarefa de unir as teorias aprendidas no decorrer do

> curso à prática da sala de aula (Valdineia – Relatório de Estágio, 2009).

Neste fragmento, a professora em formação inicial trata o estágio como indispensável em seu processo formativo, contudo, menciona um caráter instrumental, assegurando a idéia de que é neste espaço de formação/profissão onde são colocados com mais evidência/exigência os conteúdos específicos aprendidos durante o curso. No decorrer da sua escrita, narra sobre sua expectativa de unir as teorias à prática docente, mobilizando saberes construídos ao longo de sua formação, ressaltando, desse modo, a idéia de praticidade do estágio e que o mesmo entrelaça teoria e prática.

Para a professora em formação inicial, Valdinéia, o estágio, no âmbito da formação profissional do professor, possibilita,

> [...] colocar em prática os conhecimentos que foram passados na Faculdade, entrelaçando teoria e prática, tendo como estratégia a profissionalização do indivíduo, através de uma situação real de trabalho. É o momento de colocar em prática os conhecimentos aprendidos, a fim de atender as necessidades de uma sociedade em constante processo de transformação. [...] O estágio é um eficiente instrumento para a formação de novos profissionais, pois o mesmo possibilita a associação entre prática e teoria aprendida, proporciona que o estagiário avalie o acerto da escolha profissional, suprindo eventuais deficiências na sua formação e construindo uma postura profissional voltada para criticidade e criatividade (Valdinéia – Relatório de Estágio, 2009).

Nas considerações desta professora em formação inicial emergem novamente a relação teoria e prática no estágio supervisionado, ora apresentando como dicotomia, onde por um lado a teoria se faz na Universidade e a prática na escola – no espaço da sala de aula, ora como a articulação entre teoria e prática em um mesmo processo formativo. Esta estudante – professora em formação inicial – ressaltou também que o estágio é uma “simulação” da situação real do trabalho docente, o que significa uma

estratégia para pensar a sua profissionalização. Entretanto, tais assertivas merecem uma reflexão com vistas a compreender até que ponto o estágio se configura como um “ensaio” da profissão docente ou como um movimento inicial para o exercício da docência.

Sobre esta visão dicotômica da teoria e da prática apresentada pelos enxertos dos colaboradores da pesquisa, destaco que:

> [...] a visão dicotômica da teoria e da prática resulta em lacunas no processo de formação que dificultam a compreensão de que a prática é intencionada pela teoria, que por sua vez é modificada e legitimada pela prática. Considerar que a prática seja desprovida de fundamentos teóricos significa torná-la inócua (MIRANDA, 2008, p. 16).

Desta forma, é salutar a compreensão da indissociabilidade da *teoriaprática*, possibilitando outras concepções sobre o estágio, haja vista a fertilidade deste espaço formativo, pois quando realizado de forma satisfatória propicia no cotidiano desta formação a articulação dos conhecimentos com a prática, num movimento contínuo e dialético, que pressupõe uma idéia de que, ao fazer uso da prática são mobilizadas também as teorias e ao problematizar as teorias, são ressignificadas as práticas.

A articulação teoria e prática no âmbito do exercício da docência, no período do estágio supervisionado, é concebida pelo professor em formação inicial, o estudante Jordan como uma questão presente especialmente no Estágio Supervisionado uma vez que:

> [...] O estágio assim como outros componentes curriculares é um campo de aprendizagem constante, onde teoria e prática andam mais juntas do que nunca. Onde essas experiências podem ser de fato adquiridas através do convívio com o meio e através da reflexão crítico social (Jordan, Relatório de Estágio, 2009)

Por conseguinte, é imprescindível que a reflexão sobre a compreensão do Estágio Supervisionado enquanto espaço de conhecimento e de formação permeiem as trajetórias formativas dos professores, atentando para a

articulação *teoriaprática*, ou seja, a práxis docente, contribuindo de forma significativa para a sua formação e construção de sua identidade docente, que é a temática explorada no tópico seguinte.

5.4. Formação/identidade docente

Neste eixo temático sem pormenorizar as várias discussões possibilitadas pelos conceitos de formação/identidade docente, trago alguns fragmentos dos professores em formação inicial para corroborar a discussão e a compreensão sobre estas temáticas, possibilitadas a partir da leitura dos relatórios mencionados.

Na escrita dos relatórios de estágio, três professores em formação inicial destacam a importância do estágio em sua formação docente, salientando inclusive que este período propicia a experiência, visto que ainda não atuavam enquanto professores, conforme fragmento a seguir, extraído do relato do estudante Jordan:

> Por nunca ter estado como regente em uma sala de aula tinha mais certeza ainda, que o estágio estaria contribuindo de forma preponderante para minha formação como futuro docente, para aquisição de experiências e construção ou desconstrução de ideias e conceitos [...] O estágio é um campo de experiência, de suma importância para a formação da identidade docente (Jordan, Relatório de Estágio, 2009).

Neste excerto da narrativa de Jordan, o estágio é concebido como campo formativo para construção e desconstrução de ideias e conceitos, tendo em vista a necessidade das idas e vindas, do pensar e repensar, da "ação-reflexão-ação" e do aprender permanente que a docência exige. Desta forma, o processo de identidade docente vai se constituindo neste entrelaçamento de ações, de reflexões e das múltiplas redes que contribuem para o processo formativo enquanto *pessoaprofissional*, uma vez que a identidade docente é

construída, delineada nos percursos de formação e, também, no exercício da profissão.

Ainda no que tange à discussão sobre o processo de construção da identidade docente, o "tornar-se professor", inclui também as experiências proporcionadas pela relação professor-aluno-conhecimento, conforme salienta a professora em formação inicial Renata, neste fragmento da sua narrativa:

> [...] através do estágio de regência podemos exercitar a experiência em sala de aula, contribuindo de maneira significativa para a formação profissional docente. [...] A experiência para a formação profissional docente significa construir processo de ensino e aprendizagem a partir de uma profunda interação entre professor e aluno. [...] O papel do professor é indispensável para que ocorra um envolvimento dos alunos na construção do conhecimento. Com isso, através da mediação do conhecimento, o professor provoca no aluno o favorecimento da criticidade, compreensão, construção do seu próprio conhecimento (Renata, Relatório de Estágio, 2009).

As ideias contidas no excerto da narrativa de Renata permitem sinalizar que o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula é mútuo, tanto ocorre para o professor como para o aluno. Entretanto, pela complexidade inerente ao contexto educacional, que é vivenciado pelos diversos atores envolvidos no processo educacional na contemporaneidade, podendo provocar nos professores em formação inicial certo misto de expectativas e ansiedades, é que faz considerar o estágio como um momento oportuno para desmistificar ou ratificar as suas impressões sobre a escola, a profissão e processo de ensino e aprendizagem. É neste contexto, nesta mistura de sentimentos, que muitos adentram pela primeira vez a sala de aula enquanto docente e isto acontece para muitos desses colaboradores, professores em formação inicial, no período de estágio de regência. O relato transcrito a seguir, pela professora em formação inicial Ariadna, corrobora as ideias ora apresentadas:

> [...] Envolvida por uma ansiedade e medo, era chegada a hora da ‘prova de fogo’, para confirmar e concretizar se realmente após ter consultado tantos teóricos, eu estava pronta para concretização do processo de formação docente (Ariadna, Relatório de Estágio, 2009).

Considerando este excerto, posso pensar também sobre o inacabamento do processo de formação docente, visto que são múltiplas as implicações que envolvem o exercício da profissão. Esta colaboradora da pesquisa relata seus dramas, medos, mas afirma que a regência durante o estágio possibilitaria confirmar e concretizar o processo de formação docente, tendo consultado muitos teóricos. Eis algumas inferências que emergem: por mais leituras que Ariadna tenha realizado, não abarcaria a infinidade da produção de conhecimentos que constantemente se atualiza. Outro ponto é que quando ela afirma estar “pronta”, nos remete a ideia de estagnação, de produto final acabado, pronto, preparado. Existem condições de pensarmos a formação inicial como algo conclusivo para “ser docente”, considerando que pulsam tensões, conflitos, desafios diversos na contemporaneidade e com avanços tecnológicos que cotidianamente são apresentados no espaço escolar? Afirmar conclusão para um “tempo de incertezas”?

E a professora em formação inicial Renata sinaliza exatamente sobre esta ideia ao narrar que: “a formação profissional docente não acaba em apenas dois estágios de regência, constitui-se em um processo de formação contínua”.

Sobre esta questão, pontuo com a autora a seguir que a:

> [...] formação assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim (VEIGA, 2009, p. 26).

Com base nessas reflexões iniciais sinalizadas, dialogo com Kaercher (2003), para pensar mais um pouco, sem a pretensão de se esgotar, sobre a

formação docente e a construção identitária. Este autor enfatiza claramente que a formação inicial é apenas o começo do processo de “fazer-se docente”.

> Uma outra metáfora possível para o “fazer-se docente” e lidar com o conhecimento – nossa “matéria-prima” – seria a seguinte: a ciência, o conhecimento, a reflexão sistematizada sobre qualquer área do conhecimento é semelhante a um balão que tivesse a capacidade infinita de expansão. As dúvidas e os conhecimentos de nossa ação reflexiva aumentam à medida que inflamos o balão, isto é, pensamos, discutimos, lemos. (...) Daí a contradição da expressão “me formei” quando terminamos a graduação. Parece o fim, quando é o começo! (...) Assim avança a ciência. Graças à capacidade de fazer perguntas, que no geral, nem são novas, mas que, por serem trabalhadas/vistas/pensadas de novas formas, propiciam novas abordagens, novas hipóteses e respostas diferentes (KAERCHER, 2003, p.78-79).

A partir dessas considerações e reconhecendo a dinamicidade do processo formativo, posso afirmar com base nas leituras dos relatórios dos meus colaboradores em questão, professores em formação inicial, que o estágio também contribuiu de forma significativa para o “tornar-se” professor. Em outras palavras, as inferências do estágio são constitutivas e colaborativas no processo de construção identitária profissional docente.

5.5. Estágio de docência – Inferências sobre as experiências vividas

Nos relatórios dos professores de Geografia em formação inicial há registros de inferências sobre as contribuições do estágio na constituição da identidade docente e do exercício da profissão, além do reconhecimento da escola enquanto espaço de atuação profissional do professor. Desse modo, os relatos dos professores em formação inicial corroboram para a reflexão sobre o percurso formativo que estão vivenciando na Instituição – UNEB – Campus V e no espaço escolar.

Na sua narrativa da professora em formação inicial, Valdineia destaca que “a oportunidade de estagiar permitiu vivenciar o que foi adquirido durante a formação do curso, teorizando e criando meios para superar novos desafios”. Para esta estudante (professora em formação inicial) as contribuições se

referem às vivências experienciadas na docência, oportunizando criar estratégias para o cotidiano da profissão.

Outra constatação extraída com a leitura e análise dos relatórios versa sobre a experiência, apresentando o estágio como responsável pelas múltiplas aprendizagens apreendidas, conforme relatado de Jordan:

> Durante o período de estágio, várias experiências foram adquiridas como planejar as aulas, trabalhar com determinados assuntos, entender como funciona a Instituição Escolar, como lidar com as tensões entre escola e comunidade, como lidar com a turma, como fazer o aluno se sentir importante e sujeito ativo do processo ensino e aprendizagem [...]. Cada dia de estágio, inúmeras experiências puderam ser adquiridas (Jordan, Relatório de Estágio, 2009).

Neste trecho aparecem algumas atribuições do professor, sinalizando que o período do estágio contribuiu para que este professor em formação inicial pudesse entrar em contato com o cotidiano da sua profissão, adquirindo experiências significativas para o seu ingresso na carreira profissional. Certamente para Jordan, as palavras de Larrosa (2002, p. 24) ecoariam com coerência para sua aprendizagem durante o estágio, pois este referido autor afirma que “aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Nos relatos de Jordan, impressos em seu relatório, notam-se vários movimentos presentes no cotidiano escolar e creio que a experiência relatada deixará resquícios em sua atuação profissional.

Em outra parte da escrita do seu relatório, Jordan faz inferências sobre a sua relação com o estágio, destacando a sua relevância no seu processo formativo, no “tornar-se professor”. Assim, ele relatou:

> [...] O estágio por ser um campo de prática do futuro docente foi de suma importância para adquirir experiências. [...] No geral, as experiências adquiridas com o estágio foram as mais significativas possíveis, tanto em termo da docência como de formação de caráter crítico social. [...] Durante o estágio, foi

> possível apreciar as mais diversas experiências em que o indivíduo que se prepara para ser um futuro docente poderia contemplar. (Jordan, Relatório de Estágio, 2009).

Neste excerto da narrativa, Jordan reafirma a relevância do espaço e tempo do estágio no âmbito da formação do professor. Este professor destaca ainda que as experiências vivenciadas foram importantes no seu percurso formativo. É possível continuar dialogando ainda com Larrosa (2002, p.25-26), a partir das ideias relatadas por Jordan, visto que o mesmo demonstra implicações importantes do estágio para si mesmo: "É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação".

Desta forma, ao ser tomado o estágio como experiência para os professores em formação inicial, mediante as afirmações que foram registradas nos escritos dos relatórios, os colaboradores da pesquisa, professores de Geografia em formação inicial foram mobilizados a (re) pensar sobre seus sabres ao narrar sobre as situações experienciadas durante o período correspondente ao estágio de docência na educação básica e suas implicações na construção da identidade docente e no exercício da profissão.

Já Ariadna, ao narrar sobre as experiências vivenciadas no decurso das atividades de estágio, considerou somente o estágio, em suas várias etapas, responsável pela construção da sua formação como docente. A afirmativa desta estudante – professora em formação inicial provocou uma indagação: Por que esta professora em formação inicial, ao narrar as suas experiências no estágio de docência ressaltou nos seus escritos que o estágio foi a única experiência que contribuiu para a sua formação, para o exercício da docência? Por que desconsiderar as outras múltiplas experiências no decorrer da sua vida, inclusive, em sua trajetória no curso de Licenciatura em Geografia, para a sua formação como docente? Seria um lapso na escrita ou foi um lapso proposital para evidenciar a importância do estágio para o seu "tornar-se/fazer-se" professora?

Estes questionamentos são decorrentes da leitura dos trechos da sua narrativa, a seguir:

> [...] só a experiência da observação, co-participação e de regência possibilitou a construção de minha formação como docente. O estágio contribuiu muito para esclarecer as dúvidas e receios em relação ao ato de lecionar, pois com a regência pude perceber como pode ser constitutiva a relação entre professor e aluno. [...] a experiência em sala de aula foi constitutiva e relevante tanto para os alunos como na construção e aprimoramento dos meus conhecimentos. [...] Com o processo de estágio ressalto aqui as minhas dificuldades encontradas e superadas ao longo desse percurso, comecei entender a real situação das escolas e dos estudantes. O período de regência foi de suma importância para mim, pois aprendi muito como agir nas dificuldades encontradas em sala de aula, como me portar diante dos alunos e também como ministrar uma boa aula e, conseqüentemente, prender a atenção dos mesmos e instigá-los a questionar e fazer com que eles se sintam sujeitos na construção de seu próprio conhecimento (Ariadna, Relatório de Estágio, 2009).

Interessante destacar que a professora em formação inicial sinaliza que “os espinhos” estiveram presentes neste “jardim de flores”. Em outras palavras, mesmo afirmando os aspectos positivos do estágio para sua formação profissional, pontua que encontrou dificuldades durante este processo, mas foram superadas, num exercício também de aprendizagem para lidar com as intempéries da profissão. Esta colaboradora ainda afirma:

> [...] Desta forma, o estágio aguçou meu olhar e minha aptidão como professora, a partir da convivência com os alunos e com outros professores entendi a importância, a influência e a responsabilidade que cada professor tem na vida de cada aluno (Ariadna, Relatório de Estágio, 2009).

Fica evidenciada neste excerto a importância conferida ao estágio supervisionado – etapa docência pela professora em formação inicial, Ariadna

–, como a mais relevante atividade no seu processo formativo, tendo em vista o exercício da profissão.

Sobre estas implicações, a colaboradora Renata também alegou que o estágio possibilitou vivenciar uma:

> [...] experiência bastante gratificante e enriquecedora para a formação docente na área de Geografia, pois nos proporcionou inúmeras perspectivas e desafios no decorrer de todo o processo. [...] Contribuiu com o maior aprofundamento do conhecimento geográfico, onde o primeiro contato com a sala de aula motivou cada vez mais a continuidade na docência (Renata, Relatório de Estágio, 2009).

Neste fragmento da sua narrativa, Renata evidencia a contribuição do estágio no que concerne ao acesso ao campo profissional do professor, além do aprofundamento e da transposição didática dos conhecimentos específicos da ciência geográfica no contexto da sala de aula. Para ela o estágio reafirmou a sua convicção sobre a escolha profissional, fazendo opção pela continuidade na docência. Outra questão sinalizada por esta professora diz respeito ao entrelaçamento dos conhecimentos específicos com os pedagógicos, uma vez que, para a formação do docente em Geografia, dentre outros requisitos necessários, como por exemplo, a ética, é fundamental articular bem em sua prática os conhecimentos diversos, sem perder a essência de ser professor de Geografia. Isto pode ser também compreendido através de outro fragmento da sua narrativa.

> [...] O estágio supervisionado em Geografia foi de fundamental importância para o exercício da prática docente, pois, o mesmo possibilitou encarar frente a frente, diversos desafios e perspectivas encontradas no ambiente escolar. [...] O estágio supervisionado em Geografia III constituiu-se em um componente curricular de grande relevância para a formação profissional dos graduandos em Geografia da UNEB – Campus V, pois possibilitou uma maior aproximação do exercício da prática docente e uma maior relação e compreensão da

> teoria/prática através da vivência. [...] Desta maneira, percebe-se que este estágio foi bastante positivo, para o aprendizado da prática docente, principalmente pelas trocas de conhecimento em sala de aula, pela relação professor-aluno e regente-estagiária. [...] O estágio foi capaz de proporcionar cada vez mais a busca pela criatividade, pesquisa e inovação através de alguns métodos e recursos que foram utilizados para o direcionamento da prática pedagógica. [...] Foi possível observar que o ensino é visto como um processo de construção do conhecimento e o aluno como sujeito ativo desse processo (Renata, Relatório de Estágio, 2009).

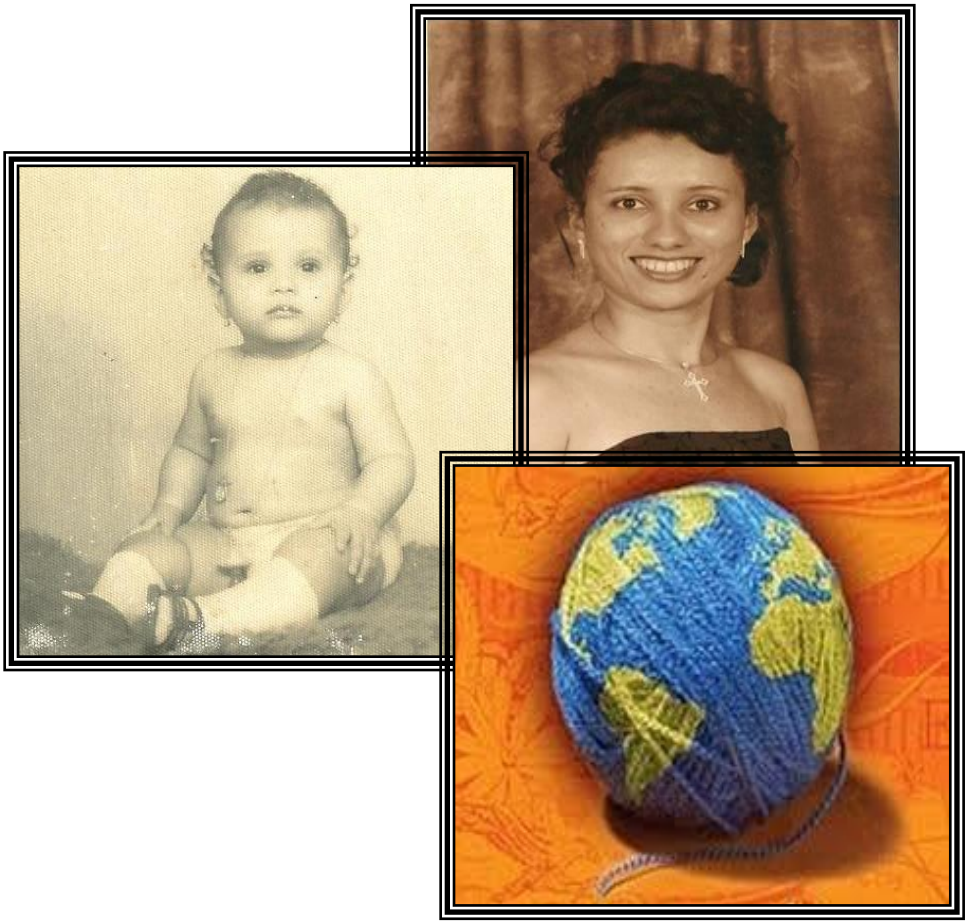
Portanto, na narrativa desta colaboradora são evidenciadas as diversas contribuições do estágio, enquanto espaço de atuação profissional, deixando registrado o cotidiano docente e as implicações do fazer docente, revelando também o caráter positivo que este processo teve em sua formação. A professora Renata ressalta ainda que o exercício da profissão docente exige "criatividade, pesquisa e inovação", que segundo ela são materializados através de alguns métodos, recursos e estratégias didáticas. Resumindo, ensinar exige muitos saberes e práticas.

Torna-se necessário destacar outra questão que neste excerto da narrativa da estudante – professora em formação inicial – Renata – a qual aponta à necessidade de se considerar a realidade dos educandos ao abordar conteúdos, temas e temáticas geográficas no cotidiano da sala de aula. A leitura do cotidiano, do espaço de vivências dos discentes favorece a compreensão do lugar como uma relevante categoria de análise geográfica, uma vez que a Geografia não pode se distanciar do mundo, do universo dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, superando, assim, o modelo de ensino de Geografia pautado de forma descritiva e mnemônica. A vida da Geografia tem que pulsar em sala de aula, com suas cores, suas nuances, seus dilemas, seus cheiros, seus amores e dissabores. O cotidiano escolar não pode se distanciar do cotidiano da vida dos que nele atuam: docentes, discentes, técnicos...

Desta forma, torna-se imperativo, no cotidiano da sala de aula, considerar:

> [...] que o aluno traz consigo uma carga de experiências, conhecimentos sistematizados ou não, realidades vividas impossíveis de serem, muitas vezes, representadas pelos professores. No entanto, pelo que discutíamos, cada vez mais acreditávamos que tais vivências deveriam ser aproveitadas, problematizadas e textualizadas, buscando a inserção da vida na escola, e tornando a escola efetivamente fazendo parte da vida (CASTROGIOVANNI & FORTINI, 2003, p.106).

Neste sentido, urge pensar/refletir constantemente sobre o estágio, enquanto espaço de pesquisa e formação. Potencializar atividades que contribuam para que as experiências gestadas e vividas possam ser socializadas, refletidas, narradas numa dimensão formadora, ampliando a perspectiva de (re) construção da identidade profissional, num movimento constante de tornar-se. E no cotidiano, no diálogo, nos encontros com textos, pessoas e mestres, através dos múltiplos contextos, vão sendo gestadas novas oportunidades para operacionalização de outras práticas docentes, um arremate de fios para constituição do ser pessoaprofissional.



PALAVRAS FINAIS:

enlaçando fios

Narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar, em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história. Incorporar as narrativas autobiográficas à formação continuada de professores é capturar atos de vida expressos num estilo singular de viver-praticar a docência. Marcas inscritas na memória que escrevem uma história.
(PÉREZ, 2003, p. 112)

Enlaçar os fios deste texto/têxtil não implica o fim de uma tecelagem. Compreendo que alguns fios foram incorporados à trama deste trabalho, mas tantos outros virão a partir de novos e velhos artesãos, de novos e velhos fios, que ao entrarem em contato com esta tapeçaria possibilitarão outras tramas, outros arremates, outros desenhos/mosaicos. Dialogo, de forma metafórica, para afirmar a provisoriedade das palavras finais deste trabalho. A perspectiva de um trabalho de pesquisa (auto)biográfica remete às singularidades dos sujeitos e à dinamicidade dos processos formativos, tanto para mim, enquanto *pessoaprofessorapesquisadora,* quanto para os demais colaboradores que tecem/narram/vivem cotidianamente a sua formação.

Não teria sentido narrar a trama construída nesta pesquisa, deixando de fora ou quem sabe debaixo do tapete, as urdiduras vividas nesta investigação-formação, extremamente formativa ao meu processo de constituição identitária, enquanto pessoa e professora. Foi uma aprendizagem: unir fios, histórias, me tornar uma artesã, com possibilidades de tecer outras tantas tapeçarias. Quantos desenhos foram sendo (des) construídos e (re) construídos. A singularidade da minha história de vida, não valorizada por mim, fez com que a dimensão de autora continuasse adormecida por longos meses. A síndrome do papel em branco perdurou por muito tempo. Formação é um processo de luta, de tensões, de construção e reconstrução, mas é caminhar, é buscar, é ir ao encontro, superar as fragilidades e o desbotar dos fios. Creio que seja esse o primeiro resultado deste processo investigativo e formativo, o reconhecimento de quem sou e de como me tornei quem sou.

Compreendo que a formação ocorre no decurso da vida e as entrevistas narrativas evidenciaram as trajetórias formativas dos professores formadores, como cada um se sente e se diz professor. São histórias singulares, carregada de marcas das suas diversas itinerâncias formativas, constitutivas no seu ser *pessoaprofessor*.

Foi possível apreender nas narrativas dos professores colaboradores da pesquisa o entrelaçamento da história de vida e do lugar. Pensar a Geografia, o ensino de Geografia, é estudar também a categoria lugar. E este reconhecimento deste imbricamento história de vida e lugar, reforça a importância da utilização das histórias de vida, como investigação-formação, para se estudar e pesquisar também os conhecimentos geográficos. Nesta

pesquisa, posso afirmar, pelas narrativas recolhidas, que o lugar forma *pessoaprofessor*. São as relações que se estabelecem com os diversos contatos existentes no lugar que a identidade vai sendo gestada. O lugar é um dispositivo formativo aos professores de Geografia.

As narrativas docentes também evidenciam a importância das famílias e da escola na constituição identitária, influenciando, formando professor num movimento constante, no diálogo com as memórias e o presente. Uma das colaboradoras, inclusive, revela que uma das suas professoras de Geografia, que fez com que se encantasse com a Geografia e tornou a sua referência, o seu modelo de professora para seus anos iniciais de trabalho. Este fato remete a pensar: é pertinente considerar que em nossas práticas docentes cotidianas estamos produzindo marcas em outras vidas e é preciso ter essa consciência para que as ações sejam coerentes para si e para o outro.

Grande parte dos colaboradores da pesquisa, no que diz respeito aos professores formadores não desejou o magistério, eles não sonhavam em se tornar professor. Por percursos diferenciados, mesmo não almejados, foram conduzidos ao exercício docente e, muitos alegam se reconhecer nesta profissão. Em outras palavras, reconhecem quem são e atualmente não se imaginam em outra profissão. Apesar disso, abordam a necessidade da valorização do magistério e melhorias nas condições do trabalho docente, ou seja, a profissionalização docente é necessária.

Em relação à docência universitária, as narrativas revelaram que os professores formadores se tornaram professores neste nível a partir das aulas, das trocas de experiências, com as diversas vivências oportunizadas nos vários espaços que transitaram/transitam. Uma professora sinalizou também que a academia lhe atraía por considerar importante a pesquisa no processo de ensino e aprendizagem. Era o espaço que poderia teorizar a sua prática, experiências serem avaliadas, pensadas, discutidas, analisadas. Produzir conhecimento e socializá-lo. E a proposta do projeto da reforma curricular do curso de Licenciatura em Geografia estabeleceu a pesquisa como um princípio didático. Outro elemento que considerou pertinente à escolha do Ensino Superior é a condição de *status*, de prestígio, que este nível ainda representa à sociedade.

Pelas narrativas docentes, o lugar da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na/para a formação profissional do professor de Geografia é de relevância, sendo que alguns acreditam que a ampliação da carga horária possibilitou a sedimentação do curso na habilitação que lhe compete, a saber, a licenciatura. Acreditando ainda que as condições para um melhor exercício profissional neste novo formato curricular é melhor do que o anterior, pois o ensino era deixado para ser pensado e discutido apenas ao final do curso. Em outras palavras, narrativas revelam que existem contribuições significativas da área para/na construção identitária. Contudo, foi alertada, por um dos entrevistados, a carência em discussões específicas do curso, um maior arcabouço teórico da Geografia Geral, mesmo salientado como positiva a ampliação da carga horária de estágio e prática de ensino.

Outra informação presente, no relato deste mesmo professor que merece discussão e aprofundamento, diz respeito ao estágio de regência, pois para ele os professores em formação inicial que já exercem o magistério devem estagiar em sua própria sala de aula. Esta afirmação é oriunda nas condições de trabalho à área de Estágio, que prevê estágios apenas fora da sede, neste caso Santo Antônio de Jesus, quando o projeto apresenta relevância social e é apresentado e aprovado em Conselho Departamental, no semestre anterior a sua execução, sendo que a Instituição é responsável também pelo deslocamento pelo deslocamento do professor formador. Essas dificuldades administrativas acabam impedindo estágios fora de Santo Antônio de Jesus. Como muitos dos estudantes, professores em formação inicial, trabalham em outras localidades, não estagiam em suas salas de aulas. O discente, professor em formação inicial, que atue numa escola em Santo Antônio de Jesus pode realizar o estágio em sua sala de aula, desde que o coordenador de área do colégio acompanhe a execução do estágio, exercendo o papel do professor regente.

Os professores colaboradores em formação inicial sinalizaram que a escrita reflexiva sobre o fazer pedagógico no espaço escolar possibilitou pensar sobre a profissão. Contudo, alguns consideraram o estágio como um tempo de operacionalização, pois compreendem a escola como um lugar de colocar em prática os conhecimentos apreendidos na Universidade. Portanto, é visível ainda a dicotomia teoria-prática na concepção de alguns professores em

formação inicial. A idéia utilitária do estágio, apenas aplicar teorias. Contudo, um dos colaboradores desta pesquisa considerou o estágio, o articulador da teoria e prática.

Outro aspecto relevante é o relato das experiências adquiridas no estágio: como o planejar aulas, trabalhar com alguns assuntos apreendidos durante o processo formativo e de forma geral poder tecer um olhar mais abrangente para o funcionamento das Instituições.

O Estágio também é um espaço onde se adquire a criticidade, período em que se aguça o olhar. Período este que os estagiários, professores em formação inicial, foram desafiados pelo cotidiano escolar, interpelados a tecer novas perspectivas. Para eles o estágio proporcionou múltiplas experiências, entre elas, o contato com o cotidiano da sua profissão.

Outra afirmação apreendida nos relatórios de estágio é que o mesmo configura-se como um dos espaços de construção identitária docente, além de contribuir para aprofundar os conhecimentos geográficos. Outro relato afirma que no estágio existe entrelaçamento dos conhecimentos específicos com os pedagógicos.

De uma maneira geral, os professores em formação inicial pontuam o lugar da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado em Geografia como significativo em seu processo formativo, alguns para desmistificar os medos em relação à sala de aula, outros para evidenciar a identidade com o magistério. Apresentaram também nos seus relatos as várias contribuições que o exercício do estágio proporcionou para si.

Conhecer as trajetórias de vida e de formação, por meio de narrativas, permitiu compreender melhor as concepções e contribuições atribuídas ao estágio curricular supervisionado na construção da identidade profissional do docente em Geografia.

Por fim, os fios iam construindo tessituras, narrando tramas e enredos vivenciados e experimentados no âmbito do Estágio Supervisionado em Geografia. Alguns fios já foram entrelaçados, mas existe ainda, a provisoriedade no bordado ora apresentado, analisado e discutido. Outros fios de diversas cores serão agregados, tecidos no decurso da vida-formação e profissão e incluirão novos olhares, novas versões, novas tramas, mesmo que, porventura, se apresentem os mesmos bordados. Contudo, os fios

entrelaçados da docência e do estágio supervisionado em Geografia continuarão a ser trançados no meu cotidiano profissional, possibilitando outras narrativas e quiçá outras experiências docentes e novas Geografias.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.8)

ATAIDE, Yara Bandeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de; MOTA, Kátia Maria Santos. Do oral ao escrito: gênero, trajetórias e narrativas do Grupo História Oral / GRAFHO. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto)biográfica e prática de formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 41-58.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida:** a pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CATANI, Denice B. Lembrar, narrar, escrever: Memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

CUNHA, Maria Isabel e CHAIGAR, Vânia Alves Martins. A Dimensão da Escrita e da Memória na Formação Reflexiva de Professores: Dois Estudos em Diálogo. *In:* FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt e PERES, Lúcia Maria Vaz. **Memórias Docentes:** abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. (p. 119 – 139)

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto.** Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O Processo de Formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In:* NÓVOA, António e FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 81 - 95 – (Pesquisa (auto) biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In:* GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 157 – 175.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In:* NÓVOA, António e FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31 - 57 – (Pesquisa (auto) biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Estágio Curricular Supervisionado em Movimento (s). *In:* BARBOSA, Eliene Maria da Silva. (Org.) **Encontro de Prática e Estágio da UNEB 13 e 14 de maio de 2008.** Salvador: EDUNEB, 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2010.** Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/censo2010 / Acesso em: 12 junho 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Prefácio António Nóvoa, tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petropólis, RJ: Vozes, 2002.

KAERCHER, Nestor André. **Hércules, Sísifo, Atlas eram professores? Garrafas e muitas dúvidas mais na formação de professores.** In REGO, Nelson et al (Org.). Um Pouco do Mundo cabe nas Mãos: Geografizando o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação,** ANPEd, São Paulo, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O Estágio e a Metáfora da Árvore. *In:* BARBOSA, Eliene Maria da Silva. (Org.) **Encontro de Prática e Estágio da UNEB 13 e 14 de maio de 2008.** Salvador: EDUNEB, 2009.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. *In:* **Legião Estrangeira.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Mulheres no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.443 – 481.

MEILERES, Mariana Martins. **A escuta de narrativas (auto)biográficas: reflexões sobre as trajetórias de professoras urbanas em escolas rurais**. In: Anais do III Colóquio Estadual de Psicanálise e Educação - Psicanálise e Educação: um estilo de amásio? Salvador, UNEB, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Martins Fontes, São Paulo, 1996.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Uma Interpretação Fenomenológica na Geografia. In: SILVA, Aldo A. Dantas e GALENO, Alex (Org.). **Geografia: Ciência do Complexus: Ensaios Transdiciplinares.** Porto Alegre, Sulina, 2004.

NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2008. (Coleção Ciências da Educação)

_____. **Vidas de Professores.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Ciências da Educação)

NÓVOA, António e FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p. – (Pesquisa (auto) biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Prefácio. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **História e Histórias de Vida – Destacados Educadores fazem a história da Educação Rio Grandense**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2001.

PASSINI, Elza Yasuko. Introdução. *In:* PASSINI, Elza Yasuko, PASSINI, Romão e MALYSZ, Sandra T. (Orgs.) **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre formação e autoformação. *In:* OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professorasalfabetizadoras. *In:* GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.97 – 118.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, TAVARES, Maria Tereza Goudard e ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Memórias e Patrimônios: Experiências em Formação de Professores**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** rev. técnica José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTUGAL, Jussara Fraga; VIEIRA, Arlete da Silva. Registrar, narrar e avaliar: o memorial no contexto da formação docente. In: **Anais do XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste – EPENN**: Manaus, 2011.

REZENDE, Antonio Paulo Rezende. Viver e Narrar. *In:* ASSIS, Nancy Rita Sento Sé de e MAGALHÃES, Felipe Santos (Org.). **Seminário Cultura, Memória e Sociedade.** Salvador: EDUNEB, 2006.

SAIKI, Kim e GODOI, Francisco Bueno de. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. *In:* PASSINI, Elza Yasuko, PASSINI, Romão e MALYSZ, Sandra T. (Orgs.) **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado.** Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e sua formação.** 2ª ed. Portugal: Dom Quixote, 1995, p. 77 – 91.

SILVA, Nilce da e COSTA, Patrícia Claudia da. **"A autobiografização mútua na pesquisa sobre a formação dos professores por meio das histórias de vida: algumas considerações epistemológicas".** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 17, n.29 (jan./jun.,2008) – Salvador:UNEB, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de e SOARES, Liane Figueiredo. Histórias de Vida e Abordagem (Auto)Biográfica: Pesquisa, Ensino e Formação. *In:* BIANCHETTI, Lucídio e MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A Trama do Conhecimento: Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 191 – 203. (Coleção Papirus Educação)

SOUZA, Elizeu Clementino de. **"Histórias de Vida, Escritas de Si e Abordagem Experiencial".** In: SOUZA, Elizeu Clementino de e MIGNOT, Ana Christina Venancio (Orgs.). Histórias de Vida e Formação de Professores. Rio de Janeiro, Quartet:FAPERJ, 2008.

_____. "Vim aqui para ficar com os 'comigos' de mim": estágio, narrativas e formação docente. *In:* SÜSSEKIND, Maria Luiza e GARCIA, Alexandra (Orgs.). **Diálogo e Formação de Professores: Universidade-Escola.** Petropólis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

_____. Narrativas de Formação e Estágio Supervisionado. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Anais do 4º Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB.** Salvador: Editora da UNEB, 2001. p. 73 – 98.

_____. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

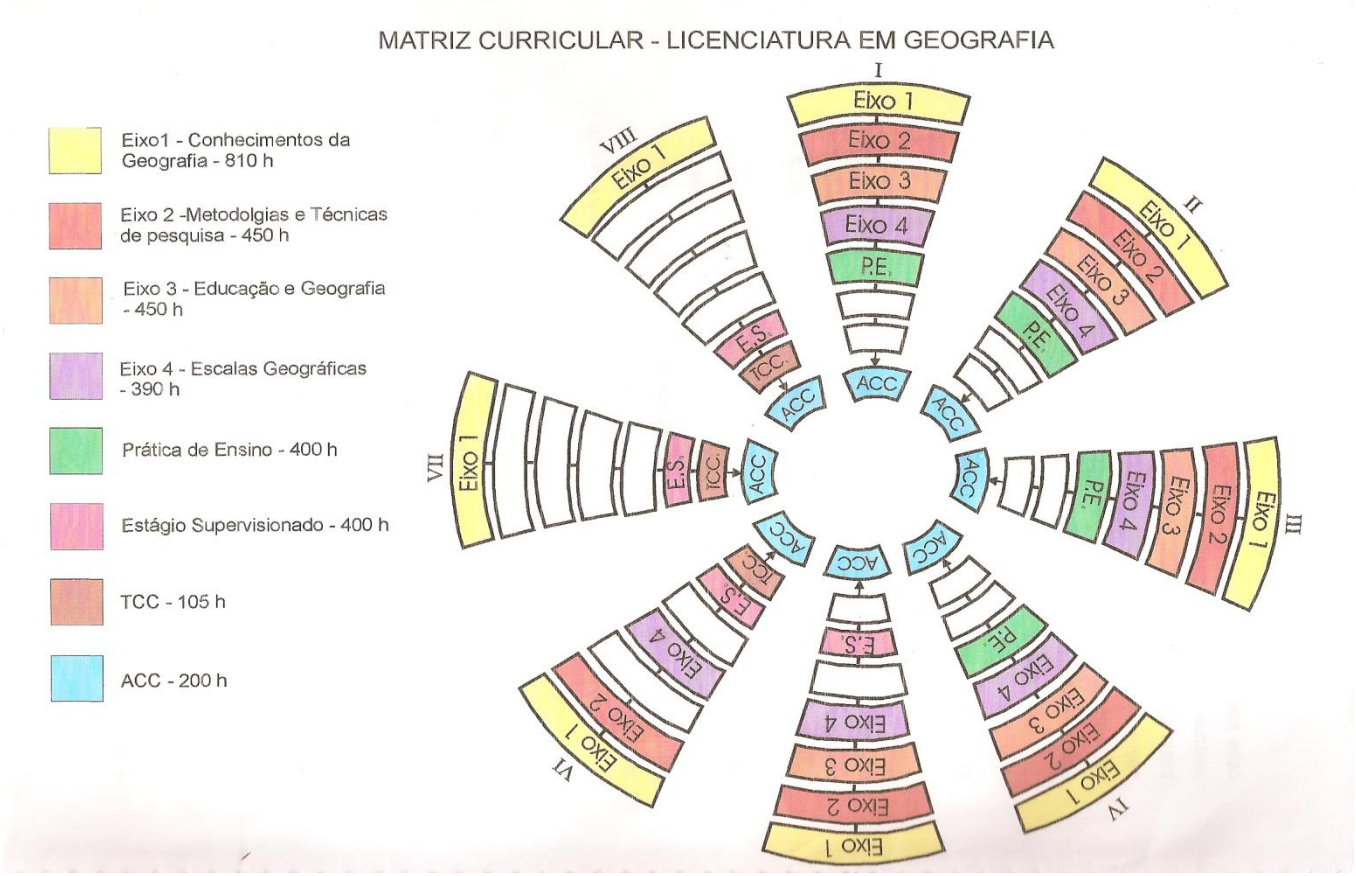
TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar.** Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa. **Vivências em Zonas de Fronteiras... as narrativas se fazem travessias... (**Um estudo com narrativas e com os cotidianos no estágio curricular da licenciatura de Geografia na UFES). Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória. Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.

VESENTINI, José Willian. "**A Formação do Professor de Geografia – Algumas Reflexões"**. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

Anexos

Anexo I



Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia da UNEB

Anexo II

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG

Departamento de Educação – DEDC/*CAMPUS* I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC

Eixos da Entrevista Narrativa

1. Percurso de Vida: local de nascimento, família, vínculos, pessoas e fatos relevantes, escolarização, mobilidade social (tempo/espaço), etc.
2. Formação e vida profissional – entrada na profissão
3. Docência no Ensino Superior: ingresso, desafios, organização do trabalho.
4. Licenciatura em Geografia, organização curricular, estágio, concepções, relação com as outras áreas e perfil dos estagiários.

Anexo III

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – Campus V
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA – VIII SEMESTRE – 2009.1
DOCENTES: Deuma dos Santos Silva e Ivaneide Silva Santos

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO DE ESTÁGIO

1. O RELATÓRIO

- O discente fará um relato comentando sobre o trabalho desenvolvido durante o período de estágio, abordando as análises realizadas tanto no período de observação quanto no período de realização das atividades.
- No que se refere à regência, ressaltar o material produzido e utilizado, metodologias e dinâmicas realizadas, o planejamento geral e os roteiros de aula, bem como as avaliações realizadas.
- Abordar o tratamento didático quanto aos conteúdos de geografia e as possíveis intervenções para diminuir/atenuar as dificuldades.

2. A REFLEXÃO

O discente poderá comentar sobre:

- Quais os elementos que considerou mais relevantes ocorridos durante o estágio?
- As dificuldades encontradas: se foram superadas e como lidou com as mesmas?
- De que forma o embasamento teórico/prático do curso de formação da UNEB contribuiu para sua formação?
- Qual a bibliografia (acadêmica e escolar) que considerou mais importante para a sua prática?
- Quais as distorções observadas entre o conhecimento produzido e o conhecimento escolar trabalhado em sala de aula?
- Como foi a relação com o professor regente, quais as tensões e/ou pontos de conflitos e convergências?
- Quais as suas impressões após a experiência realizada em estágio? De que forma avalia essa experiência para sua trajetória profissional? Quais as contribuições efetivas e quais as expectativas para a sua carreira profissional?
- Refletir sobre qual(is) seria(m) sua(s) identidade(s) de professor(a) de Geografia.

3. ESTRUTURA DO TRABALHO

Capa
Relatório
Considerações Finais
Bibliografia
Anexos (roteiros de aula, materiais paradidáticos, fotos, etc.)

Anexo IV

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS* I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____,
brasileiro (a), maior, _____ (estado civil), portador (a) do RG nº _____ e do CPF _____, declaro para os devidos fins que cedo o direito da entrevista narrativa, concedida por mim no dia _____ de _____ de _____, para a Professora Patrícia Pires Queiroz, do Departamento de Ciências Humanas – *Campus* V, Matrícula nº 74.419.144 – 2, usá-la integralmente ou em partes, autorizando o uso ( ) do meu nome, ( ) de um pseudônimo, sem restrições de prazos e citações, para a sua dissertação de Mestrado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, em meio digital, impresso ou outras formas de divulgação e publicação, desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Santo Antônio de Jesus, _____ de _____ de _____.

_____

Anexo V

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS* I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____,
brasileiro (a), maior, _____ (estado civil), portador (a) do RG nº _____ e do CPF _____, declaro para os devidos fins que cedo o direito do relatório de estágio, elaborado e realizado por mim no semestre 2009.1, para a Professora Patrícia Pires Queiroz, do Departamento de Ciências Humanas – *Campus* V, Matrícula nº 74.419.144 – 2, usá-lo integralmente ou em partes, autorizando o uso do meu nome, sem restrições de prazos e citações, para a sua dissertação de Mestrado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, em meio digital, impresso ou outras formas de divulgação e publicação, desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Santo Antônio de Jesus, 08 de março de 2010.

_____

Anexo VI

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA -UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – *CAMPUS* V
SANTO ANTONIO DE JESUS -BA

COLEGIADO DE GEOGRAFIA

REGULAMENTO SETORIAL DE ESTÁGIO DO CURSO DE GEOGRAFIA

LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

Comissão Setorial de Estágio do Curso de Geografia

Prof. Augusto César Rodrigues Mendes

Prof. Hanilton Ribeiro de Souza

Prof. Jânio Roque Barros de Castro

Profª Luciana Cristina Teixeira de Souza

Profª Patrícia Pires Queiroz

SANTO ANTONIO DE JESUS - BAHIA

2010

REGULAMENTO SETORIAL DE ESTÁGIO DO CURSO DE GEOGRAFIA

Licenciatura Plena em Geografia

Capítulo I- O Estágio Supervisionado do Curso de Geografia

Art. 1. O Estágio Supervisionado constitui-se numa atividade curricular, pedagógica e acadêmica que tem como objetivo a prática pré-profissional do/a discente do curso de Licenciatura Plena em Geografia, oportunizando-o/a a vivência de situações reais de seu campo de trabalho, bem como propiciar a articulação entre a teoria/prática, a pesquisa/ extensão e o ensino.

Capítulo II - O Regulamento de Estágio

Art. 2. De acordo com o Art. 5 do Regulamento Geral do Estágio da UNEB (Resolução CONSEPE nº 795/07), com o Projeto de Reforma Curricular do Curso de Geografia (2004) e com a Lei de Estágio (11.788 de 25/09/2008), a Comissão Setorial de Estágio do Curso de Geografia elaborou o referido Regulamento de Estágio que, após debates, foi submetido e aprovado pelos professores do Colegiado de Geografia e, finalmente, ratificado pelo Conselho de Departamento de Ciências Humanas do *Campus* V.

Capítulo III – A Comissão de Estágio Supervisionado do Curso de Geografia

Art. 3. A Comissão do Estágio de Geografia é a instância deliberativa nas modalidades de Estágio que compõem o Estágio Supervisionado do curso de Geografia.

Art. 4. A Comissão do Estágio do Curso de Geografia é composta de:

a) um(a) coordenador(a);
b) todos os professores ativos das modalidades de Estágio do Curso de Geografia;
c) um representante discente de Curso de Geografia que esteja matriculado numa das modalidades de estágio do curso;
d) um(a) funcionário(a) de apoio administrativo.

§ 1. O(A) Coordenador(a) do Estágio deverá ser professor(a) de estágio e será eleito(a) com a maioria de votos entre os pares da Comissão, para o período de dois (2) anos letivos, reelegível para um período seguinte.

§ 2. Os representantes do corpo discente são indicados pelo diretório acadêmico de Geografia do DCH — *Campus* V.

Art. 5. O(A) coordenador(a) da Comissão do Estágio deve articular-se com o Colegiado de Geografia, a fim de fortalecer as ações conjuntas nas relações de interface entre o estágio, a prática de ensino e os demais componentes curriculares do curso, objetivando melhorias organizacionais e qualitativas, além da integração da teoria/prática, pesquisa/extensão e ensino nas modalidades do estágio supervisionado do curso de Geografia.

Art. 6. As atribuições da Comissão do Estágio do Curso de Geografia, são:

I. realizar reuniões quinzenais da Comissão de Estágio ou quando houver necessidade;
II. promover a articulação dos professores de estágio, acompanhando o desenvolvimento das modalidades de estágio do curso;
III. elaborar semestralmente o plano de atividades da Comissão do Estágio do Curso de Geografia;
IV. elaborar e atualizar o Regulamento do Estágio, a ser aprovado, em conjunto, com o Colegiado do Curso de Geografia;
V. comunicar formalmente o (a) aluno (a) estagiário (a) sobre as disposições do Regulamento do Estágio;
VI. planejar, acompanhar e avaliar os processos dos estágios;
VII. montar, manter e atualizar o cadastro das escolas que possam oferecer as condições adequadas para o Estágio;
VIII. providenciar a carta de apresentação do aluno e do professor do Estágio à escola receptora dos estagiários;
IX. manter a memória de atas das reuniões da Comissão do Estágio e a freqüência dos presentes.
X. elaborar o Documento Síntese de conclusões e recomendações documentadas e disponibilizá-lo ao Colegiado de Geografia;
XI. precisar as condições, contatos e procedimentos entre a UNEB e as escolas receptoras para uma realização satisfatória e eficaz do Estágio;
XII. acompanhar e avaliar o desempenho do/a discente e dos Estágios;
XIII. identificar e/ou encaminhar para discussão e deliberação/resolução os eventuais problemas que possam ocorrer no desenvolvimento dos estágios.

Capítulo IV – Os Professores do Estágio

Art. 7. Os professores do estágio serão docentes da UNEB e terão a formação acadêmica de licenciatura em Geografia. Estima-se que os docentes devem ter experiência significativa em sala de aula de nível superior nas áreas correspondentes às suas licenciaturas e significativa em sala de aula no nível do Ensino Fundamental e Médio.

Art. 8. Considerar-se-á, como importante para o Estágio, que os Professores de Estágio se apropriem de conhecimentos teóricos na área, permitindo dessa forma que a integração da teoria/prática e a contextualização de tais conhecimentos nas aulas de Estágio, a fim de subsidiar os alunos na efetiva prática da regência e na construção de um ensino de qualidade.

Art. 9. Compete aos Professores do Estágio do Curso de Geografia:

a) participar das reuniões quinzenais da Comissão do Estágio para tratar de assuntos do Estágio, quando convocado;
b) comunicar formalmente o estagiário sobre as disposições do Regulamento do Estágio, solicitando sua adesão e cumprimento;
c) articular-se com os demais componentes do curso, a fim de obter o contínuo aperfeiçoamento das modalidades de estágio;
d) orientar os estagiários ministrando as “aulas coletivas e individuais de orientação” para confecção do projeto de estágio, plano de aula, atividades da regência, elaboração do relatório e socialização das atividades de estágio. As aulas de orientação coletiva devem ser concluídas antes do início das atividades práticas do Estágio nas escolas;
e) manter organizadas e atualizadas na caderneta as principais atividades do Estágio com a respectiva carga horária, a saber: orientação coletiva, orientação individual e atividades do campo, de acordo com o Estágio em questão;
f) avaliar o plano/projeto de atividades do Estágio elaborado pelos alunos, sugerindo as melhorias e adequações;
g) estabelecer, após consulta ao cadastro das escolas, o contato com a Direção da escola escolhida como receptora de estagiários, negociar as condições de entrada, das atividades e da conclusão do estágio que assegurem um bom andamento das atividades e da relação comunicativa como negociar também a indicação do professor-regente da escola que será responsável pelo acompanhamento do estagiário;
h) apresentar aos discentes o quadro de horários disponibilizados pelas escolas receptoras, destacando os dias/turnos/horários mais propícios à realização do estágio de regência. Em razão do curso de Geografia, atualmente, acontecer no turno diurno, o estágio preferencialmente deverá ocorrer no matutino ou vespertino. As demandas e contingências surgidas deverão ser avaliadas pela Comissão de Estágio;
i) encaminhar o aluno-estagiário através de carta de apresentação para a escola receptora;
j) acompanhar *in loco* as atividades de campo do estagiário e avaliá-lo. No caso de Estágio Supervisionado, serão, no mínimo, duas (2) visitas de supervisão por aluno, ampliando-se tal número quando necessário;

k) avaliar o desenvolvimento dos alunos nas aulas (regência, oficinas, mini-cursos e produção de material didático, etc), destacando suas potencialidades e fraquezas, além de reorientá-lo, quando necessário;
l) interromper o estágio quando o (a) aluno (a) não estiver desempenhando satisfatoriamente as atividades de estágio;
m) os professores das modalidades de Estágio (Espaços Não-formais e Diversificado) orientam, acompanham e avaliam os estagiários ao longo das atividades destes estágios em sala de aula e em campo;
n) os professores do Estágio Supervisionado (Regência) orientarão os alunos individualmente ("orientações individuais") ao longo das atividades do Estágio e orientarão os alunos na elaboração do Relatório do Estágio até a data determinada da entrega dos relatórios. As orientações individuais serão perante as consultas marcadas e poderão ser feitas de modo individual, em duplas, ou em grupos, caso se trate de estagiários-regentes da mesma série, da mesma seqüência didática da série e da mesma escola;
o) avaliar e pontuar os Relatórios do Estágio produzidos pelos alunos;
p) produzir Relatório-Síntese utilizando-se dos Relatórios do Estágio produzidos pelos alunos do componente curricular do Estágio em questão, levantando a problemática e oferecendo as sugestões quanto a melhoria organizacional, processual e formativa dos alunos;
q) fornecer dados solicitados pelo(a) Coordenador(a) da Comissão do Estágio para fins de análise e/ou documental;
r) responsabilizar-se para manter a comunicação aberta com os envolvidos do Estágio, para informar e manter-se informado;
s) identificar e logo informar sobre os eventuais problemas que possam ocorrer ao(à) Coordenador(a) da Comissão para um encaminhamento da sua efetiva resolução;

Capítulo V - A Estrutura o Estágio Supervisionado em Geografia:

Art. 10. As atividades que compõem o Estágio Supervisionado em Geografia deverão ser iniciadas a partir do quinto semestre, distribuídos em três modalidades e quatro componentes curriculares, somando um total de 400 horas. A saber:

a) Modalidade I: Estágio Diversificado (100h).

b) Modalidade II: Estágio em Espaços Não-Formais (100h).

c) Modalidade III: Estágio de Regência: a) Ensino Fundamental II (100h).

b) Ensino Médio (100h).

Parágrafo Único: As modalidades de Estágio do curso de Geografia não possuem uma seqüência fixa, podendo ser oferecidas a cada semestre de acordo com as necessidades do curso.

Capítulo VI - As Modalidades de Estágio e suas Especificidades:

Art. 11. O Curso de Geografia possui três modalidades de estágio e quatro componentes curriculares com as seguintes especificidades:

a) **Modalidade I - Estágio Diversificado (100h):** Momento de desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que possibilitam ao discente a elaboração, a execução e a avaliação de projetos, visando a produção e a aplicação de materiais didáticos, recursos e técnicas de ensino na sua área de atuação – Geografia. A produção de material didático pelo discente, além de propiciar a integração da teoria com a prática, visa também a renovação e o reencantamento do conhecimento geográfico no Ensino Fundamental e Médio, através de novas técnicas de ensino e recursos que serão utilizados na vida acadêmica e profissional do discente. Etapa finalizada com a apresentação e socialização do material produzido. Possui carga horária de 100 horas, assim distribuídas:

- 36 horas de fundamentação teórica e atividades práticas executadas em sala de aula;
- 24 horas de delimitação da temática, fundamentação, planejamento e elaboração do projeto de estágio, sob orientação do professor de estágio;
- 24 horas para execução do projeto de estágio e produção do material didático em Geografia;
- 4 horas de simulação do material didático produzido com uma clientela previamente escolhida com o professor de estágio;
- 6 horas orientação para construção do artigo/paper sobre a experiência de estágio;
- 6 horas para apresentação do material didático produzido, bem como para a socialização das experiências da simulação do material;

b) **Modalidade II- Estágio em Espaços Não-Formais (100h)**: Momento de desenvolvimento de trabalhos com dimensão pedagógica, na área específica ou afim, em outros espaços pedagógicos extra-escolares. Poderá ocorrer através de mini-cursos e/ou oficinas pedagógicas, enfocando os programas de ensino para vários espaços educativos, através de uma elaboração de projeto de intervenção. As oficinas e/ou mini-cursos terão carga horária máxima de 20 horas/aula, com uma média de 15 participantes. Etapa finalizada com um seminário de socialização oportunizando, dessa forma, aos discentes o compartilhamento das experiências vivenciadas durante a execução das oficinas, além de estabelecer conexões entre o conhecimento acadêmico adquirido e o ambiente de educação não-formal trabalhado. Possui carga horária de 100 horas, assim distribuídas:

- 36 horas de fundamentação teórica e atividades práticas executadas em sala de aula;
- 20 horas de delimitação da temática, fundamentação, planejamento e elaboração do projeto de estágio, sob orientação do professor de estágio;
- 12 horas para visita a campo (escolha do local do estágio, contato com a clientela, inscrição dos participantes, organização do local de estágio, etc);
- 20 horas para execução da oficina de estágio em espaços não-formais;
- 6 horas para orientação para produção do artigo/paper sobre as experiências de estágio;
- 6 horas para socialização das atividades de estágio em espaços não-formais.

c) **Modalidade III – Estágio de Regência – Ensino Fundamental II (100h):** Momento de regência de classe na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série). Tal estágio ocorrerá em instituições escolares da rede pública de ensino no município sede do *Campus*, na área específica de formação. Nesta etapa, o discente também fará visitas prévias às escolas antes da regência, a fim de colher dados para o desenvolvimento do projeto de estágio, recebendo orientações coletivas e individuais dos professores. O seminário de socialização das experiências de estágio encerra tal componente curricular. Possui carga horária de 100 horas, assim distribuídas:

- 35 horas para discussão de temas relevantes para a inserção do aluno na escola campo e para orientações sobre procedimentos e metodologias de estágio.
- 15 horas para visita à escola campo, escolha da turma para estágio, caracterização da escola campo (observação e análise crítica da infraestrutura da escola, da relação escola-comunidade, dos projetos pedagógicos desenvolvidos, dos problemas enfrentados pela escola, das funções desempenhadas pelo corpo docente, direção, coordenação pedagógica e demais funcionários); registro de observação de aulas de Geografia no Ensino Fundamental na turma onde irá estagiar; planejamento e desenvolvimento de atividade de co-participação nesta sala de sula.
- 15 horas para planejamento docente (elaboração do Plano de Trabalho, preparação dos planos de aulas e de materiais didáticos).
- 20 horas para o desenvolvimento da Regência das aulas de Geografia.
  10 horas para orientação e organização do Relatório Final de estágio.

- 05 horas para socialização das experiências de estágio com os demais estagiários e professores-orientadores.

d) **Modalidade III – Estágio de Regência – Ensino Médio (100h):** Momento de regência de classe na disciplina de Geografia no Ensino Médio. Tal estágio ocorrerá em instituições escolares da rede pública de ensino no município sede do *Campus*, na área específica de formação. Nesta etapa, o discente também fará visitas prévias às escolas antes da regência, a fim de colher dados para o desenvolvimento do projeto de estágio, recebendo orientações coletivas e individuais dos professores. O seminário de socialização das experiências de estágio encerra tal componente curricular. Possui carga horária de 100 horas, assim distribuídas:

- 35 horas para discussão de temas relevantes para a inserção do aluno na escola campo e para orientações sobre procedimentos e metodologias de estágio.
- 15 horas para visita à escola campo, escolha da turma para estágio, caracterização da escola campo (observação e análise crítica da infraestrutura da escola, da relação escola-comunidade, dos projetos pedagógicos desenvolvidos, dos problemas enfrentados pela escola, das funções desempenhadas pelo corpo docente, direção, coordenação pedagógica e demais funcionários); registro de observação de aulas de Geografia no Ensino Médio na turma onde irá estagiar; planejamento e desenvolvimento de atividade de co-participação nesta sala de sula.
- 15 horas para planejamento docente (elaboração do Plano de Trabalho, preparação dos planos de aulas e de materiais didáticos).
- 20 horas para o desenvolvimento da Regência das aulas de Geografia.
- 10 horas para orientação e organização do Artigo Final de estágio.
- 05 horas para socialização das experiências de estágio com os demais estagiários e professores-orientadores.

Parágrafo Único: O Estágio de Regência no Ensino Fundamental e Médio ocorrerá nas escolas da Rede Pública Municipal e Estadual da sede do *Campus* da UNEB (Santo Antonio de Jesus/BA).

Capítulo VII – Os Discentes do Curso de Geografia

Art. 12. Ao aluno da UNEB, regularmente matriculado no Curso de Geografia do DCH *Campus* V, compete:

I. matricular-se numas das Modalidades de Estágio Supervisionado oferecidas pelo Curso de Geografia a partir do 5º semestre letivo do seu curso/turma.

Parágrafo Único: No projeto de reforma curricular do curso de Geografia não há pré-requisitos para matrícula nos componentes oferecidos, porém, apreciar-se-á para a melhor formação da sua prática pedagógica que o (a) discente quando matricular-se nas modalidades de estágio já tenha cumprido a carga horária de Prática de Ensino em Geografia (400h), bem como para realizar a modalidade III do estágio (Regência), já tenha cursado as duas outras modalidades, a fim de que esteja instrumentalmente (teoria/prática, ensino/pesquisa) preparado para a efetiva regência em sala de aula.

Art. 13. As obrigações dos alunos matriculados nas modalidades de Estágio Supervisionado de Geografia são:

I. ler o Regulamento do Estágio do Curso de Geografia, compreender e aderir às normas/orientações aqui apresentadas;
II. participar, sem atrasos, das aulas Coletivas da Orientação do Estágio Supervisionado de Geografia para avaliação processual das atividades de estágio, bem como para sua readequação, obtendo freqüêncipa total não menos do que 75% das aulas disponibilizadas no semestre;
III. na Modalidade III (Regência), marcar as consultas de Orientação Individual como o Professor do Estágio Supervisionado, sempre que necessite, sem faltar e considerando seriamente o aproveitamento da orientação disponibilizada;
IV. na Modalidade I e II, arregimentar junto à comunidade/escola, grupo de pessoas e/ou alunos com os quais trabalharão nas oficinas, mini-cursos e/ou aulas de simulação da regência/apresentação dos materiais didáticos produzidos;
V. apresentar-se à Direção da escola com a carta de apresentação recebida e cumprir as exigências processuais e administrativas da escola/instituição receptora;
VI. respeitar as normas regimentais e disciplinares do estabelecimento onde se realiza o Estágio e manter a comunicação adequada particularmente com o coordenador e o Professor Regente da escola receptora e os outros atores envolvidos;
VII. informar imediatamente ao Professor do Estágio Supervisionado sobre os eventuais problemas ou dificuldades que possam ocorrer ao longo das atividades do Estágio;
VIII. na modalidade III (Regência), obter, durante as atividades iniciais da observação e co-participação, as informações do Professor Regente da escola sobre: o Projeto Pedagógico da Escola, conteúdo programático a ser trabalhado, o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) etc. Conseguir informações também sobre: o período da observação das aulas ministradas pelo professor regente, o período estipulado para a sua regência, os objetivos globais da escola atribuídos a unidade letiva da sua regência, o número de alunos matriculados na classe e o número estimado de alunos efetivamente presentes para a sua regência;
IX. selecionar, a partir do quadro de horários/turnos/turmas disponibilizado pelo Professor de Estágio a escola/turma/turno e o horário para o seu estágio/regência, observando Capítulo 4, artigo 9º, item “H”;
X. realizar anotações ao longo das aulas (mini-cursos, oficinas, aulas simuladas, observação, co-participação e regência) sobre as atividades desenvolvidas e fatos relevantes para o seu aperfeiçoamento

pedagógico e profissional, a fim de compartilhar tais experiências com os demais colegas durante o Seminário de Socialização, bem como para a elaboração do Artigo/Relatório de Regência (Modalidade III);

XI. apresentar, no prazo determinado pelo Professor, o Projeto de Estágio (Diversificado, Oficinas/Mini-cursos e Regência), construído de acordo com as orientações disponibilizadas nas aulas de orientação coletiva;

XII. na modalidade III (Regência), elaborar o Programa da Progressão das Aulas para a unidade letiva da sua regência e apresentá-lo ao Professor do Estágio Supervisionado e ao Professor Regente antes de iniciar a sua regência. Uma cópia será guardada para anexá-la ao Relatório do Estágio;

XIII. na modalidade III (Regência), manter o “Registro de Comparecimento” — nas observações e na sua regência de aulas — assinadas pelo Professor Regente de modo corrente e assinadas pela Direção da escola receptora. Estes, “Registro de Comparecimento”, serão anexos ao Relatório do Estágio;

XIV. na modalidade III (Regência), definir as seqüências didáticas das aulas para uma unidade letiva e executá-las dentro do calendário escolar da escola. As seqüências didáticas serão ajustadas às condições identificadas na classe (a reação e a disposição de alunos, e o nível de aprendizagem, etc.) e executadas como recortes seqüenciais nomeadas “aulas didáticas” (2 aulas/3 aulas) que serão transcritas após cada aula e, acrescentando a anotação do número de alunos efetivamente presentes, guardadas para compor o anexo do Relatório do Estágio;

XV. na modalidade III (Regência), considerar que as seqüências didáticas integrarão o tempo necessário para: a avaliação inicial do nível da aprendizagem adquirida dos alunos da classe, a avaliação no final de cada seqüência e a avaliação final da unidade letiva;

XVI. manter a freqüência integral na sua regência de aulas e a carga horária plena de cada aula para o período assumido (Oficina, mini-curso e regência de classe);

XVII. na modalidade III (Regência), elaborar o “Relatório do Estágio” e entregá-lo (encadernado) completo na data determinada pelo Professor do Estágio Supervisionado;

XVIII. manter uma postura profissional, ética e comportamental adequada ao longo das suas atividades do Estágio e em todas as relações, seja no âmbito da Universidade e da Escola/Instituição que esteja realizando o estágio.

Parágrafo Único: Nas etapas do Estágio de Regência (Modalidade III), os discentes não poderão determinar aleatoriamente as escolas, horários/turnos/turmas onde desejam estagiar, devendo, em consenso com o professor de estágio e os demais colegas do curso, selecionar o local/turma/horário e turno, a partir do quadro de informações disponibilizado pelo professor e pelas escolas credenciadas.

Capítulo XVIII – A Avaliação do Estágio Supervisionado

Art. 14. Tal como previsto no projeto do curso, o Estágio Supervisionado constitui-se numa Atividade Prática e Essencial de Formação Profissional do(a) discente, possuindo critérios diferenciados de avaliação, sendo assim o(a) discente poderá ser desligado(a) em qualquer uma das etapas de avaliação previstas, não possuindo, inclusive, a possibilidade de realização de prova final nas modalidades de estágio. A avaliação do Estágio Supervisionado em Geografia, nas suas modalidades, será processual, diagnóstica e qualitativa, tendo início com a avaliação do grau da participação e da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas teóricas e de orientação coletiva e individual, perpassando pelas observações das atividades desenvolvidas durante o estágio, sendo concluída com a avaliação qualitativa/quantitativa do Relatório do Estágio/Artigo e Seminário de Socialização. Essa avaliação incidirá sobre a produção de documentos principais do Estágio Supervisionado, a saber:

1. o Projeto de Estágio elaborado pelo aluno para execução do seu estágio;
2. o Programa da Progressão das Aulas (Modalidade III) e Programa de Trabalho (Modalidade I e II) elaborado pelo aluno para a unidade letiva da sua regência;
3. a participação efetiva nas etapas de orientação individual e coletiva;
4. a socialização das experiências do estágio, onde constarão a descrição de fatos evidenciados, as reflexões e análises, comentários e sugestões, realizadas pelos alunos/estagiários;
5. o Relatório do Estágio, apresentado no prazo determinado e com a estrutura determinada pelo professor de estágio;
6. o documento produzido pelo Professor do Estágio Supervisionado sobre as Observações *in loco* das aulas do aluno na escola e/ou oficina/mini-curso ministrado;

Art. 15. O descumprimento de qualquer norma do Art. 13 (Capítulo VII) é avaliado como um desempenho falho e o fato comprovado resultará em reprovação do aluno;

Art. 16. O estudante reprovado não perde o direito de cursar o estágio no semestre seguinte, porém continuará sujeito as mesmas obrigações do Art. 13.

Art. 17. Não há aproveitamento formal do trabalho parcial eventualmente executado num Estágio Reprovado.

Parágrafo Único: O professor de estágio, na etapa de observação *in loco* das atividades do estágio (classe e/ou mini-curso/oficinas), quando detectar desempenho insatisfatório do estagiário, deverá orientá-lo para a melhoria da sua prática docente, porém, permanecendo os problemas anteriormente

detectados, o estágio poderá ser interrompido pelo professor, causando com isso a reprovação do (a) discente.

Capítulo IX – Aproveitamento da Prática Profissional dos Discentes para Redução da Carga Horária do Estágio Supervisionado.

Art. 18. Nos componentes curriculares do Estágio de Geografia será permitida a redução de até 200 (duzentas) horas no total, obedecendo à redução no máximo de 50% da carga horária em cada componente perante a comprovação da docência e por Estágio, a saber:

a) a redução de 50% de carga horária nas modalidades I e II (Diversificado e Espaços Não-Formais) será permitida para o discente que comprovar a docência na sala de aula nos últimos três (3) anos em qualquer área de conhecimento no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio;
b) a redução de carga horária de 50% será permitida na modalidade III (Regência no Ensino Fundamental e Regência no Ensino Médio) para o discente que comprovar o exercício da docência na sala de aula, a partir dos últimos três (3) anos, antes de seu ingresso na Universidade, na disciplina de Geografia. Sendo válida a experiência no Ensino Fundamental II para a redução da Regência no Ensino Fundamental II, e a experiência no Ensino Médio para a redução da Regência no Ensino Médio.

§ 1º - A redução se dará obedecendo a seguinte proporcionalidade:

a) Comprovação de (1) um ano de docência → redução de 10% da carga horária prática e/ou de regência;
b) Comprovação de (2) dois anos de docência → redução de 25% da carga horária prática e/ou de regência;
c) Comprovação de (3) três anos ou mais de docência → redução de 50% da carga horária prática e/ou de regência;

§ 2º - A redução de até 50% em cada uma das modalidades de estágio incidirá sobre a parte prática do componente curricular (regência de classe e/ou oficina/mini-curso). Não há redução em aulas teóricas, de orientação coletiva e individual, e de socialização das experiências de estágio.

Art. 19. Para a redução da carga horária das modalidades de Estágio Supervisionado, os discentes deverão instruir processo com documentos

comprobatórios no semestre anterior ao Estágio que pleiteiam a redução da carga horária.

Parágrafo Único: A comprovação no exercício da docência, a fim de redução da carga horária de estágio, só será aproveitada uma única vez, não sendo cumulativa e não podendo ser aproveitada também para AACC (Atividades Acadêmico Científico Culturais).

Capítulo X - Disposições Gerais

Art. 20. Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos nas seguintes instâncias do Departamento: 1- Comissão Setorial de Estágio do Colegiado de Geografia; 2- Comissão Geral de Estágio do DCH *Campus* V; 3- Colegiado de Geografia; 4- Conselho do Departamento;

Art. 21. O Regulamento do Estágio do Curso de Geografia do DCH *Campus* V, elaborado pela Comissão de Estágio, deverá ser aprovado pelo Colegiado de Geografia e pelo Conselho do Departamento, possuindo uma vigência de dois anos a partir da data de sua aprovação. Após tal prazo, deverá ser avaliado, revisado e modificado pela Comissão de Estágio, de acordo com as impressões e as conclusões colhidas nas reuniões semestrais de avaliação do Estágio Supervisionado.

Comissão de Elaboração do Regulamento de Estágio do Curso de Geografia – DCH *Campus* V

Profª Deuma dos Santos Silva

Prof. Hanilton Ribeiro de Souza

Profª Ivaneide Silva dos Santos

Profª Luciana Cristina Teixeira de Souza

Profª Patrícia Pires Queiroz

Coordenadora do Colegiado de Geografia

Profª Luciana Cristina Teixeira de Souza

Diretora do DCH *Campus* V

Profª Claudia Pereira de Sousa

Aprovado pela Plenária do Colegiado do Curso de Geografia em: 30 de Junho de 2010.

Aprovado pela Plenária do Conselho do Departamento do DCH *Campus* V em: 28 de Julho de 2010.