



Vinícius Silva de Moraes

**Paisagem de licenciatura e epistemologia da
prática profissional docente na formação de
professores em Geografia na Universidade do
Estado do Rio de Janeiro**

Tese de doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção de grau de Doutor em Geografia pelo
Programa de Pós-Graduação em Geografia do
Departamento de Geografia e Meio Ambiente do
Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Cristina de
Araújo Rodrigues

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2024



Vinícius Silva de Moraes

**Paisagem de licenciatura e epistemologia da
prática profissional docente na formação de
professores em Geografia na Universidade do
Estado do Rio de Janeiro**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção de grau de Doutor em Geografia pelo
Programa de Pós-Graduação em Geografia do
Departamento de Geografia e Meio Ambiente do
Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof^a. Dr^a. Rejane Cristina de Araújo Rodrigues
Orientadora
Departamento de Geografia – PUC-Rio

Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Carvalho Giordani
Instituto de Geografia – UFF

Prof. Dr. Eduardo Pimentel Menezes
Departamento de Geografia – PUC-Rio

Prof. Dr. Enio José Serra dos Santos
Departamento de Didática – UFRJ

Prof. Dr. Linovaldo Miranda Lemos
Instituto Federal Fluminense – IFF

Rio de Janeiro, 29 de fevereiro, 2024

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, é proibida sem a autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Vinícius Silva de Moraes

Graduou-se em Geografia (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) em 2009. Possui mestrado em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ) em 2012. É professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira desde 2015. Coordenador de disciplina no Consórcio CEDERJ – Fundação CECIERJ. Pesquisa a temática da formação de professores, em especial na área de Geografia.

Ficha Catalográfica

Moraes, Vinícius Silva de

Paisagem de licenciatura e epistemologia da prática profissional docente na formação de professores em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Vinícius Silva de Moraes; orientadora: Rejane Cristina de Araújo Rodrigues. – 2024.

204 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2024.

Inclui bibliografia

1. Geografia e Meio Ambiente – Teses. 2. Paisagens de licenciatura. 3. Epistemologia da prática profissional docente. 4. Formação de professores de Geografia. 5. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 6. Cotidiano. I. Rodrigues, Rejane Cristina de Araújo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Geografia e Meio Ambiente. III. Título.

CDD: 910

Para minha mãe, Elizabeth, e para meu pai, Vanderlei,
por todo projeto de família para me tornar doutor.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001;

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado;

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, aos meus ancestrais e aos meus familiares por terem construído toda uma estrada que me permitiu chegar aonde estou;

Aos meus pais, com todo esforço do mundo, nunca perderam de vista a necessidade dos estudos; a educação foi e ainda é a principal forma de ascensão social e de transformação de realidades, e, foi nesta perspectiva, que Vanderlei Ramos de Moraes e Elizabeth Silva de Moraes não mediram esforços para que eu pudesse apenas estudar. Formar-se na escola e dedicar-se ao magistério foi a forma que meu pai encontrou para mudar a realidade de sua vida, sair da pobreza e buscar melhor qualidade de vida. E, dar suporte em casa, em todas as dimensões, foi a opção e o modo como minha mãe se dedicou ao projeto de me transformar doutor;

Deixo um agradecimento especial, também, aos meus avós paternos e maternos. Infelizmente, meus avós paternos já não estão mais presentes em vida, porém sei que tanto seu Rubens como dona Carmem sempre estarão vivos em minha memória. Todos os carinhos e risadas estão impressos em minhas lembranças como um doce perfeito na boca de uma criança. Por parte de mãe, lamentavelmente, não tenho mais a presença em vida de dona Celene, dona da risada mais gostosa de que jamais esquecerei. Dona Celene foi, sem dúvida alguma, o meu maior exemplo; que mulher resistente, guerreira e lutadora. Seu José Américo, manga-rosa, é pura alegria, sorriso e piada, impossível ficar ao lado dele sem rir genuinamente, vida longa para você meu avô;

Aos meus tios e tias, primos e primas, por mais que eu não seja próximo, é inegável a contribuição de vocês em minha vida;

Aos professores que passaram por minha vida. Com diferentes intensidades, todos foram fundamentais para eu me tornar a pessoa e o professor que sou atualmente. Cada um colaborou, em algum sentido, com um pouco para me ajudar a ler o mundo e me conhecer;

Aos meus queridos amigos de infância, “galera” da Turma do Hospital, expresso meu profundo apreço. Viver a oportunidade de brincar nas ruas foi mais do que uma simples diversão; foi um legado valioso que carrego com carinho em minhas memórias. As risadas, as aventuras e a liberdade de explorar juntos as emoções típicas desse momento da vida criaram laços que perduram, vocês enriqueceram minha infância de maneira única e especial. Grato por cada momento compartilhado e por contribuírem para a construção de lembranças tão preciosas;

Ao Colégio Pedro II, e a toda experiência proporcionada. Aprendi que a busca pela "perfeição suprema" reside no conhecimento. Integrar a ilustre lista de alunos que passaram por lá, não apenas é uma honra, mas, acima de tudo, uma responsabilidade;

Ao pessoal do Colégio Pedro II, amigos e amigas de longa data e para a vida toda. Não sei o que seria de mim, em diversos momentos da minha vida, sem vocês. Não sou uma pessoa de falar exatamente tudo o que acontece comigo e de tudo que me afeta; mesmo não transparecendo meus momentos ruins, vocês sempre me deram motivos para sorrir e buscar nas dificuldades da vida subsídios para viradas de chave. Júnior (Juno), Arthur (Arfu), Marina (Mel), João Raphael (Boquinha), Antônio (Tunico), Rosa (Rosinha), Pedro (Drope), Maria Clara (Marie), Rafael (Piu), João Nickolsky (Nick), João Baptista (J.B.), Ana Luiza (Aninha), Ana (Aninha), Manoel (Manel)... é muita tabuada;

Gostaria de manifestar minha profunda gratidão ao Jiu-Jitsu e aos amigos e amigas que construí no tatame, com um agradecimento especial ao mestre Ricardo Vieira: Ricardinho. Sua orientação e amizade marcaram de maneira singular minha

trajetória e, mais, fizeram-me entender que o Jiu-Jitsu e a vida caminham lado a lado, com vastas interseções. Agradeço imensamente por tudo;

Aos amigos e amigas que fiz ao longo deste tempo de docência, que passou veloz demais. Parcerias estas que foram essenciais para enfrentar os desafios do exercício do magistério. Alguns estiveram mais próximos, outros mais distantes, mas todos contribuíram de alguma forma para o meu crescimento profissional e pessoal. Quero expressar um agradecimento especial aos colegas que compartilham comigo a jornada no CAP-UERJ: Andressa, Deborah, Ana Carolina, Guilherme, Luís Paulo, Máira, Rose, Alan Pacífico, Barbara, Daniela, Joana e Larissa. Juntos, formamos o Eixo, nosso espaçotempo de acolhimento coletivo, onde partilhamos sucessos e fracassos, e nos fortalecemos mutuamente. Agradeço sinceramente pela paciência e pelos valiosos aprendizados;

À minha orientadora, Rejane Cristina de Araújo Rodrigues. Sua dedicação, paciência e expertise foram fundamentais para o meu crescimento e sucesso neste percurso. A sua orientação cuidadosa, suas sugestões e o seu constante incentivo moldaram não apenas o meu trabalho, mas também a minha trajetória como estudante e profissional. Sua dedicação pelo conhecimento e sua habilidade em transmitir sabedoria tornaram esta jornada inspiradora. Agradeço por compartilhar seu conhecimento, por desafiar meu pensamento e por acreditar no meu potencial, mesmo nos momentos mais desafiadores. Sou grato por cada conselho, direcionamento e apoio oferecidos ao longo desta jornada;

Aos integrantes do Núcleo de Estudos em Cidadania e Política no Ensino da Geografia (NECPEG). Grato pela paciência de me escutarem, muitas das vezes de forma repetida, e pelas contribuições feitas ao longo da pesquisa;

Gostaria de expressar meu profundo agradecimento ao Pink Floyd e ao Bob Marley por serem trilhas sonoras inspiradoras durante os momentos de escrita e criatividade, ao longo da minha tese. Suas músicas foram a melodia que impulsionou minha imaginação e tornou esse processo mais memorável;

Aos queridos(as) alunos(as) e ex-alunos(as) da Educação Básica e do Ensino Superior, pois é com imensa alegria e realização que compartilho a conclusão desse meu ciclo. Cada um de vocês desempenhou um papel significativo nessa jornada, contribuindo para meu crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço sinceramente por fazerem parte dessa trajetória e por serem fontes constantes de motivação;

À Claudia Helena Martins Gonçalves e ao Antônio José de Almeida, pela forma como me receberam em suas famílias e por trazerem ao mundo a paixão da minha vida;

Ao meu amor, que sempre esteve ao meu lado me apoiando em todas as dificuldades que a vida tem me impondo nos últimos anos. Julia Ferrantini é, sem dúvida, a mulher mais carinhosa e atenciosa do mundo, está sempre me ajudando a pensar nos desafios como uma forma de crescimento pessoal. Não existem palavras para agradecer estes quatro anos de muita reciprocidade, muita felicidade e muito amor.

Resumo

Moraes, Vinícius Silva de; Rodrigues, Rejane Cristina de Araújo. **Paisagens de licenciatura e epistemologia da prática profissional docente na formação de professores de Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2024, 210p. Tese de Doutorado – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Partindo da hipótese teórica de que a construção de identidades docentes se dá essencialmente na mediação das dimensões que cercam os saberes e o fazer docente, e no intuito de compreender melhor algumas das miudezas do processo de formação de professores, a pesquisa de doutoramento, que resulta no presente texto, teve como objetivo investigar como são interiorizados os significados e os sentidos que constituem a produção de identidades docentes na particularidade do curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus Maracanã. Nos cotidianos de formação de professores, tem-se a faceta criativa de identidades docentes diversas, que envolvem a apreensão de valores, significados e visões de mundo. Para melhor compreender essas particularidades, realizou-se um resgate de dois conceitos que serviram de base para a pesquisa: paisagens de licenciatura e epistemologia da prática profissional dos professores. Em aproximação com o método cotidianista, a pesquisa possibilitou experimentar o ambiente de formação de professores também como um laboratório de pesquisa e, a partir de conversas informais e entrevistas semiestruturadas com parte do corpo discente, conclui-se que, ao longo da formação para o magistério, os sentidos e significados da docência são desenvolvidos na construção do *habitus*, da *práxis* e do *ethos* docente em *espaçotempos* onde são negociadas dimensões que cercam a produção de identidades docentes. Esses *espaçotempos* são entendidos como paisagens de licenciatura, uma vez que mediam sentidos da cultura e da identidade docente durante a graduação em Geografia, momento de produção e absorção dos saberes e do fazer docente, na perspectiva da epistemologia da prática profissional dos professores. A cultura docente é composta por valores e crenças compartilhadas, mas que são assimiladas individualmente, e desempenham um papel fundamental na maneira como os professores se percebem. Como foi verificado na investigação com alguns discentes, é uma dimensão da profissionalidade docente fundamentalmente produzida na formação inicial. Os currículos das modalidades

Licenciatura e Bacharelado, o Estágio Supervisionado obrigatório, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica foram as paisagens de licenciatura investigadas durante a pesquisa e percebidas pelos discentes como *espaçostempos* de construção de suas identidades. Nesses *espaçostempos*, a apreensão do habitus docente sugere a assimilação de atitudes e posturas que constituem o fazer docente. A práxis docente é incorporada na tomada de consciência sobre a importância da relação entre teoria e prática, entre os saberes docentes e o fazer docente. Já o ethos docente é desenvolvido na formação inicial, por meio da construção de personalidade comportamental, moral e afetiva.

Palavras-chave

Paisagens de licenciatura, epistemologia da prática profissional docente, formação de professores de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, identidades docentes; cotidiano.

Abstract

Moraes, Vinícius Silva de; Rodrigues, Rejane Cristina de Araújo (Advisor).
Teaching landscapes and Epistemology of professional teaching practice in Geography Teacher Training at the State University of Rio de Janeiro.
Rio de Janeiro, 2024, 210p. Tese de Doutorado – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Starting from the theoretical hypothesis that the construction of teaching identities takes place essentially in the mediation of the dimensions that surround knowledge and teaching practice, and with the aim of better understanding some of the intricacies of the teacher training process, doctoral research, which results In this text, the objective was to investigate the means by which meanings and meanings that constitute the production of teaching identities are internalized in the particularity of the Geography course at the State University of Rio de Janeiro, Maracanã campus. In the daily routine of teacher training there is the creative facet of different teaching identities, which involves the apprehension of values, meanings and worldviews. To better understand this particularity, two concepts were recovered that served as the basis for the research: teaching landscapes and the epistemology of teachers' professional practice. In approximation with the everyday method, the research made it possible to experience the teacher training environment also as a research laboratory, and based on informal conversations and semi-structured interviews with part of the student body, it is concluded that, throughout the training for the teaching, the senses and meanings of teaching are developed in the construction of habitus, praxis and teaching ethos in spaces-times where dimensions surrounding the production of teaching identities are negotiated. These spaces-times are understood as undergraduate landscapes, since they mediate meanings of culture and teaching identity during the Geography degree, a moment of production and absorption of knowledge and teaching practice, from the perspective of the epistemology of teachers' professional practice. Teaching culture is made up of shared values and beliefs, which are assimilated individually, and play a fundamental role in the way teachers perceive themselves. As verified in the investigation with part of the student body, it is a dimension of teaching professionalism fundamentally produced in initial training. The curricula of the Degree and Bachelor's degrees, the mandatory Supervised Internship, the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program and the Pedagogical

Residency Program were the degree landscapes investigated during the research and perceived by the students as spaces-time for the construction of teaching identities. In these spaces-times, the apprehension of the teaching habitus suggests the assimilation of attitudes and postures that constitute teaching. Teaching praxis is assimilated in the awareness of the importance of the relationship between theory and practice, between teaching knowledge and teaching practice. The teaching ethos is developed in initial training through the construction of a behavioral, moral and affective personality.

Keywords

Teaching landscapes, epistemology of professional teaching practice, Geography teacher training, State University of Rio de Janeiro, teaching identities; daily.

Sumário

1. Apresentação - cotidiano e formação de professores: sobre a metodologia e pesquisa	19
1.1. Como cheguei ao cotidiano: sobre o método	21
1.2. Formação de professores: sobre a pesquisa	27
1.3. Os sujeitos e os ambientes formativos	38
1.3.1. Discentes	39
1.3.2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira	44
2. Paisagem e epistemologia da prática profissional na formação de professores	54
2.1. Paisagens de licenciatura na investigação em Licenciatura	55
2.2. Contextualizando paisagens de licenciatura	65
2.3. Epistemologia da prática profissional dos professores	74
3. Formação inicial de professores em Geografia e identidade profissional dos professores na UERJ campus Maracanã	79
3.1. Reflexões sobre identidade, identidade profissional e identidades docentes	80
3.1.1. Identidade e diferença	81
3.1.2. Identidade profissional e identidade docente: “ <i>as vezes parece que eu sei mais sobre como não ser!</i> ”	84
3.1.3. Cultura e cultura docente nas paisagens de licenciatura	100
3.2. <i>Habitus</i> , <i>práxis</i> e <i>ethos</i> na construção de identidades docente	105
3.2.1. <i>Habitus</i> e <i>habitus</i> docente	106
3.2.2. <i>Práxis</i> e <i>práxis</i> docente	113
3.2.3. <i>Ethos</i> e <i>ethos</i> docente	118

4. Paisagens de licenciatura e epistemologia da prática docente na UERJ campus Maracanã	123
4.1. Currículos entrelaçados: a dupla titulação	124
4.2. O Estágio Supervisionado	139
4.2.1. Centralidade e trajetória do Estágio Supervisionado obrigatório em Geografia na UERJ	145
4.3. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	156
4.4. O Programa Residência Pedagógica	168
4.5. Outras paisagens de licenciatura	176
5. Conclusão	183
6. Referências bibliográficas	192
7. Anexo	204

Lista de quadros

Quadro 1 - Definições e conceitos de paisagem na Geografia	58
Quadro 2 - Paisagem nas escolas do pensamento geográfico	63
Quadro 3 - Culturas que podem influenciar na prática dos professores	67
Quadro 4 - Meios pelos quais as culturas influenciam a prática docente	68
Quadro 5 - Atravessamentos na formação e mediação da identidade docente	86
Quadro 6 - Proposta para formação de professores	88
Quadro 7 - Os saberes dos professores	97
Quadro 8 - Disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas	99
Quadro 9 - Processo de formação de identidades docentes	123
Quadro 10 - Fluxograma do curso de Geografia na modalidade Licenciatura	127
Quadro 11 - Fluxograma do curso de Geografia na modalidade Bacharelado	128
Quadro 12 - “Tronco comum” – disciplinas obrigatórias para ambas as titulações	129
Quadro 13 - Origem das disciplinas oferecidas por outras “fontes”	131
Quadro 14 - Objetivos do PIBID	163
Quadro 15 - Características gerais do PIBID	164
Quadro 16 - Organização acadêmica do PIBID	164
Quadro 17 - Objetivos do Programa Residência Pedagógica	170

Lista de Mapas

Mapa 1 – Localização dos campi UERJ com Licenciatura em Geografia	30
Mapa 2 – Localização da UERJ campus Maracanã	47
Mapa 3 – Localização do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira	52
Mapa 4 – Distância entre o campus Maracanã e o campus Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira	152
Mapa 5 – Localização das escolas-campo do PIBIB CAp-UERJ, edital 2022	166
Mapa 6 – Localização das escolas-campo do PRP-UERJ, edital 2022	175

Lista de imagens

Imagem 1 – Hall do 4º andar	177
Imagem 2 – Corredor do Bloco F	178
Imagem 3 – Quadro de informações do Centro Acadêmico Josué de Castro	179
Imagem 4 – Quadro de informações do Instituto de Geografia	180

Lista de abreviaturas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C.A.	Centro Acadêmico
CAP-UERJ	Colégio de Aplicação da UERJ (Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira)
CNE	Conselho Nacional de Educação
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense em Duque de Caxias
FFP	Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo
FUNRJ	Fundação Universidade do Estado do Rio de Janeiro
IGEOG	Instituto de Geografia
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEB	Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEG	Universidade do Estado da Guanabara
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
URJ	Universidade do Rio de Janeiro

1

Apresentação - cotidiano e formação de professores: sobre a metodologia e pesquisa

“Por mais que nos acreditemos armados de certezas e programas, precisamos aprender que toda vida é um navegar num oceano de incertezas, atravessando algumas ilhas ou arquipélagos de certezas, onde nos reabastecemos”
(Morin, 2021, p. 33)

O meu interesse pela pesquisa que materializa este texto originou-se a partir de indagações, ora pensadas por mim, ora sugeridas por meus alunos e alunas, sobre a formação de professores de Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde trabalho como professor assistente desde 2015, atuando na Educação Básica e no Ensino Superior.

Porém, antes de tudo, penso ser fundamental destacar que, muitas vezes, a escolha por uma pesquisa é um acúmulo, sobretudo, de vivências pela qual todo pesquisador passa em sua vida, em que as experiências pessoais e profissionais se entrecruzam nas decisões que levam à escolha de um objeto de investigação. Nesse acúmulo, podem ser destacadas instigações que afloram como dúvidas, estranhamentos e curiosidades que, ao chegar ao campo científico, defrontam-se com a necessidade de caminhos metodológicos os quais permitam o aprofundamento no “problema”.

Comigo não seria diferente. Entender como a formação inicial de professores em Geografia na UERJ incide na construção de identidades docentes não foi uma decisão “à revelia”; ela foi feita a partir de propósitos pessoal e profissional que se cruzam em diversos momentos da minha vida, desde a época que era criança e via meu pai, professor de História, lecionando no Colégio Pedro II, instituição onde terminei a Educação Básica, até o início de minha trajetória profissional no magistério.

As memórias que acumulo até a decisão pelo magistério remetem ao meu interesse passado em ser professor do local onde estudei. Sempre sonhei em ser professor no Colégio Pedro II, especialmente pelas marcas (boas e ruins) deixadas

na minha formação. No meu imaginário, ser professor desta instituição seria uma espécie de consagração da carreira docente, o alcance à bolha das “melhores condições de trabalho”.

Pois bem, levei esse imaginário ao longo de minha formação inicial na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde fui bolsista da Vice-Reitoria Comunitária. Mais tarde, minha primeira experiência profissional, como professor substituto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) me colocou em contato com uma possibilidade profissional que até então eu não havia deslumbrado: ser professor, em uma mesma instituição, que lida tanto com a Educação Básica quando com o Ensino Superior, especificamente na formação de professores de Geografia da UERJ campus Maracanã.

Como parte do processo de formação de professores, é de responsabilidade do CAP-UERJ o contato com turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, que recebiam licenciandos/as para estágio, e com turmas de disciplinas do Estágio Supervisionado, as quais abriram perspectivas profissionais que conflitaram com o que eu havia planejado para minha vida profissional. As pontes entre o Ensino Básico e a formação de professores como atividade foram sendo construídas conforme fui me inserindo cada vez mais na profissão e, aos poucos, o imaginário anterior de professor do Colégio Pedro II foi ficando para trás.

Após o período em que fui substituto no CAP-UERJ, percorri instituições privadas de ensino básico e instituições públicas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, contudo foi noutro contexto de atuação que se destacou a virada dos meus interesses profissionais. Durante dois anos, fui professor substituto do Departamento de Didática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando em disciplinas que fazem parte da formação de professores de Geografia desta Universidade. Estando mais uma vez ministrando Estágio Supervisionado (Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia), revisei minha experiência anterior na UERJ e percebi que de alguma forma minhas escolhas intelectuais e minha vida profissional me levavam a refletir tanto sobre a importância da Educação Básica quanto sobre a formação de professores.

1.1.

Como cheguei ao cotidiano: sobre o método

Lembrando Larrosa, hoje entendo que as recordações dessa minha trajetória não são apenas presenças do passado, mas também imaginações, “que implica[m] um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa” (1994, p. 68). Esse acúmulo de vivência de minha trajetória é fundamental para a compreensão da escolha pela pesquisa no campo da formação de professores. Foi ela que me fez enxergar a formação inicial como um processo que se realiza no cotidiano.

Quando penso sobre e com o cotidiano universitário, mais especificamente o cotidiano da Licenciatura, percebo dificuldades em responder como os planejamentos, avaliações e aprendizagem constroem a docência, e, é a partir daí, que passei a questionar a mim mesmo; no final das contas, inspirado em Ferraço (2003), entendi que na busca pela compreensão do meu objeto de pesquisa existe uma busca por mim mesmo.

Assim como minha trajetória profissional foi marcada por imprevisibilidades e reconstruções sobre o que penso do magistério e da minha inserção nesse mundo, o mesmo posso dizer a respeito da minha trajetória durante minha pesquisa de doutoramento.

A aproximação pelo método cotidiano é fruto de um mergulho pessoal no acúmulo da minha carreira que marca um amadurecimento como professor e como pesquisador. A pesquisa que aqui segue é um desdobramento do projeto apresentado no processo de seleção para o doutoramento e que sofreu grandes mudanças. Concordando com Morin (2021), acho importante ressaltar que:

(...) uma das grandes lições em minha vida foi a de parar de acreditar na perenidade do presente, na continuidade do devir, na previsibilidade do futuro. São incessantes, apenas de descontínuas, as irrupções súbitas do imprevisto que vêm sacudir ou transformar, às vezes de maneira afortunada, às vezes desafortunada, nossa vida individual, nossa vida de cidadão, a cidade de nossa nação, a vida da humanidade (p. 35).

Se a vida é um navegar num oceano de incertezas, o mesmo podemos afirmar sobre nossas pesquisas, já que a partir delas também nos descobrimos e (re)construímos significados. Em um primeiro momento, minha preocupação inicial na elaboração do projeto foi a de realizar um esforço para construir uma análise sobre as implicações das recentes políticas públicas para a Educação, de caráter neoliberal, no processo de formação de professores de Geografia na

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A percepção, naquele momento, era a de que as mudanças sofridas pelo Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência, o surgimento da Residência Pedagógica, a edição da Base Nacional Comum Curricular vinculada a Reforma do Ensino Médio, trariam implicações prejudiciais para a formação de professores.

Ainda entendo que existam fortes implicações entre esse perfil de políticas públicas e os processos formativos pertinentes ao campo da Educação, porém optei por analisar os elementos que fazem parte do cotidiano dos contextos formativos na UERJ, até por compreender que, em algum sentido, problematizar estes elementos formativos é ter as políticas públicas como pano de fundo. Se anteriormente o foco da pesquisa partia das análises das políticas educacionais para a construção de reflexões dentro do processo de formação de professores, agora ela busca partir dos componentes do cotidiano da formação de professores em Geografia. Essa guinada não descarta, de forma alguma, a importância e muito menos reduz a relevância das políticas públicas para a Educação para a pesquisa, e sem perder de vista as condições e os alcances das políticas educacionais para o processo de formação de professores, optamos por resgatá-las dentro do contexto do cotidiano da formação de professores, na medida em que elas nos forneçam contributos para transparecer melhor nosso raciocínio.

O amadurecimento intelectual propiciado pelo curso das disciplinas da pós-graduação e pela operacionalização da pesquisa gerou impactos na proposta do projeto de pesquisa inicial, iluminando novas possibilidades de análise da formação de professores em Geografia na UERJ. Enxergar a formação de professores como um processo imbuído de significados, dos mais diversos, parece ser mais profícuo, em nossa perspectiva, para compreender os elementos que incidem diretamente na construção de identidades do futuro profissional do magistério.

Nesse sentido, busquei, em minhas leituras, aproximar-me de autores que estão no campo de estudo do cotidiano, no intuito de pensar minha pesquisa fora de aprisionamentos teóricos de categorias e estruturas pré-determinadas, colocando os sujeitos cotidianos como protagonistas (Ferraço, 2007). Acredito, ainda influenciado por Ferraço, que o processo de compreensão das miudezas do cotidiano da formação inicial de professores em Geografia na UERJ deve valorizar autores como Certeau, Lefebvre e outros, mas, também, faz-se fundamental considerar a importância de um diálogo ampliado, “envolvendo aqueles que vivem,

convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão, nesses cotidianos” (Ferraço, 2003, p. 168).

A inspiração de Alves (2001, 2008), de Ferraço (2003, 2007) e de Oliveira (2016) me faz perceber a importância de um mergulho no cotidiano da formação de professores em Geografia na UERJ, que ganhou força em minha pesquisa e me convidou a argumentar a favor da ideia de pesquisar nos cotidianos da Licenciatura, assumindo os sujeitos que estão no cotidiano “não só como sujeitos de pesquisa, mas também como nossos autores-autoras” (Ferraço, 2003, p. 168).

O conhecimento científico, de base racional, moderna e positivista, opera pela seleção de dados significativos e pela eliminação de dados não significativos: separa e une, hierarquiza e centraliza, a partir de princípios lógicos de organização do pensamento. Nesse paradigma, os “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso” (Morin, 2015, p. 10). Essa forma de investigar o mundo, em linhas gerais, desconsidera a dimensão do cotidiano por ser um dado/informação fugaz, que escapa de princípios científicos consolidados em métodos e epistemologias dominantes, e esse tem sido o maior desafio para minha pesquisa: como posso “aceitar” o cotidiano vindo de uma trajetória intelectual positivista?

A inspiração inicial que me aproximou ao movimento de pesquisa cotidianista é o texto *DECIFRANDO O PERGAMINHO: O COTIDIANO DAS ESCOLAS NAS LÓGICAS DAS REDES COTIDIANAS*, de Nilda Alves, que me abriu percepções para a necessidade do pesquisador sentir o mundo, indo para além do olhar, muitas vezes soberbo e hierarquizado (Alves, 2001). “Em resumo: trabalhar a dúvida em permanência e a incerteza sempre presente, aprendendo a olhar nos olhos dos outros e a descobrir nossos pontos cegos” (Alves, 2008).

É importante destacar que a aproximação com o cotidiano da formação de professores em Geografia na UERJ é de uma complexidade e riqueza que não podem ser traduzidas ou explicadas por meio de noções gerais. Nas palavras de Oliveira (2008):

Organizar e traduzir em linguagem compreensível o que nela [a vida cotidiana] ocorre tem sido um desafio para os pesquisadores e estudiosos das mais diversas áreas. Seleção e organização, análise e sistematização de dados complexos, interrelacionados, misturados, articulados muitas vezes de modo incompreensível, além de desorganizados do ponto de vista “científico” têm sido atividades de pesquisa relevantes. Através delas, muita coisa tem sido explicada e ordenada de

modo compreensível. Porém, nem sempre o objeto que nos damos encontra nesses mecanismos e procedimentos formas adequadas de atingi-lo (p. 50).

Ou seja, ter entendimento sobre alguns dos aspectos singulares e diversos que conferem especificidades das situações do cotidiano se torna uma tarefa quase que inalcançável e requer outros tipos de procedimentos de pesquisa. Tomar o cotidiano como uma condição de *espaçotempo* privilegiado de produção de existências, conhecimentos, crenças, valores e significados que dão sentido e norte ao processo de formação de professores é assumir que a realidade, estudada em sua totalidade complexa (Morin, 2015), revela seu caráter multifacetado “abdicando de procedimentos dicotomizadores e redutores de sua riqueza, com seu ônus e bônus” (Oliveira, 2008, p. 51).

Segundo Ferraço, Soares e Alves (2018), cotidiano é um termo utilizado para explicar a dimensão criadora da vida, da diversa gama de modos de existência humana e dos produtores de múltiplos *espaçotempos* que (re)produzem a vida humana. Em consonância aos autores citados, entendo o cotidiano – ou cotidianos, de acordo com as tendências mais atuais de pesquisa em educação – como uma palavra que serve para nos referirmos às criações e aos criadores de nossas práticas e sentidos que atribuímos à vida no dia a dia, (re) elaborando, constantemente, redes de conhecimentos, de significações, de valores e de relações que constituem nossas subjetividades e orientam nossas ações, coletivas ou individuais.

Cotidianos da formação de professores, a partir desta perspectiva, referem-se às dimensões desses contextos que compõe os cotidianos que abrangem a vida nas Universidades, suas típicas dinâmicas formativas que mediam saberes e criam conhecimentos e modos de existência. São expressados no plural como uma forma de marcar e buscar compreender a heterogeneidade e as singularidades que os integram.

Augé (1997), Certeau (2004) e Lefebvre (1991) são autores que fornecem subsídios para ajudar a compreender que pesquisas que se preocupam com miudezas do cotidiano se aproximam da dimensão “do lugar”, “do habitado” e “do vivido”, uma vez que tratam de estudos que se desenvolvem no âmbito dos eventos do dia a dia, por entre retalhos que tecem as vidas. A aproximação feita em minha pesquisa, com a dimensão da paisagem, caminha no mesmo horizonte dos autores citados, porém traz a particularidade metodológica que o conceito de paisagem possibilita.

Augé (1997), ao analisar o mundo contemporâneo, valoriza o conceito de lugar, pois entende o mesmo definido como identitário (no sentido dos indivíduos se reconhecerem e se definirem por meio dele), relacional (já que os indivíduos percebem as relações que unem uns e outros) e histórico (já que os ocupantes do lugar podem deixar rastros de relações antigas). Lugar, aqui, aproxima-se do cotidiano, uma vez que “simboliza a relação de cada um de seus ocupantes consigo mesmo, com os outros ocupantes e com a história comum” (Augé, 1997, p. 169)

Já em Certeau (2004), a ideia de lugar, em uma leitura geográfica, remete mais para a noção de local e, ao apontar que as estruturas narrativas têm valor de sintaxes espaciais, valoriza o espaço como um *lugar praticado*. Logo, o habitar ganha sentido em suas narrativas, uma vez que se torna um local transformado por valores simbólicos, passíveis de serem captados por relatos, mapas e demarcações.

Para Lefebvre (1991), o cotidiano “entra em cena revestido pelo épico, por máscaras, por vestimentas e por cenários” (p. 7), sendo atravessado por subjetividades marcadas por simbolismos e imaginários enigmáticos fluidos no tempo e no espaço¹. Os conjuntos de simbolismos e imaginários podem ser lidos nas mais diversas formas de linguagem que constituem a vida cotidiana e nos ajudam a tentar decifrar o enigma do real em contraste com o mundo ideal. Para o autor, a vida cotidiana é objeto de estudo da filosofia por ser a *não-filosofia* – a filosofia teria status de uma vida imaginária, na medida em que se considera a razão completa ao se proclamar totalidade definitiva e acabada, enquanto a *não-filosofia* seria a concretude momentânea da vida cotidiana².

O cotidiano se torna, assim, um “projeto revolucionário” (Lefebvre, 1991, p. 18) que retira do universal/ideal aquilo que é concreto/real, a atividade criadora ou obra inacabada da vida, ficando, então, aberto um caminho de análise: “descrever e analisar o cotidiano a partir da filosofia, para mostrar sua dualidade, sua decadência e fecundidade, sua miséria e riqueza (p. 18).

O cotidiano, como conjunto de atividades em aparência modestas, como conjunto de produtos e obras bem diferentes dos seres vivos (...), não seria apenas aquilo que escapa aos mitos da natureza, do divino e do humano. (...) Seria algo mais: não

¹ É importante salientar que Lefebvre é referência no campo do materialismo histórico-dialético, com expressiva contribuição para o desenvolvimento do pensamento marxista. Contudo, em minhas leituras acumuladas do autor, a problematização do cotidiano em algumas de suas obras me parece servir, de algum modo, para a compreensão do método cotidiano como forma de leitura do mundo.

² “Em resumo, declaramos a vida cotidiana objeto da filosofia, precisamente na medida em que é não-filosofia. Decretamos até que, por essa razão, ela é o objeto filosófico (Lefebvre, 1991, p. 23).

uma queda vertiginosa, nem um bloqueio ou obstáculo, mas um campo e uma renovação simultânea, uma etapa e um trampolim, um momento composto de momentos (necessidades, trabalho, diversão – produtos e obras – passividade e criatividade – meios e finalidade, etc.), interação dialética da qual seria impossível não partir para realizar o possível (a totalidade dos possíveis) (Lefebvre, 1991, p 19-20).

Diferentemente do que se possa pensar, a centralidade que a problemática do cotidiano assume na obra de Lefebvre não parte de uma decisão aleatória de um tema renegado pelo marxismo ortodoxo em décadas anteriores, mas sim de uma escolha que resulta no entendimento do cotidiano como esse lugar que retira do campo das possibilidades o real encontro com o efêmero, o lugar onde “tudo é calculado”, mas que não pode ser resumido em números. O autor ainda desenvolve a ideia de cotidianidade como o evento em que se efetiva a reprodução dos meios de produção: ou seja, é “através dos lares e da cultura, através da escola e da universidade” (Lefebvre, 2008) que as relações sociais de reprodução do capitalismo (uma das preocupações centrais do autor) são consumadas.

O cotidiano manifesta os elementos do todo e só pode ser apreendido através da visão de mundo expressa na totalidade, assim ele não aparece como um resíduo ou como um nível inferior ao universo das possibilidades, uma vez que é nele que os processos sociais e simbólicos são vividos pelos membros de uma sociedade.

No livro *Crítica da Vida Cotidiana* (1958), Lefebvre destina um capítulo para tratar de categorias específicas que o ajudam a compor suas análises do cotidiano e, assim, discute a centralidade, a potencialidade e os riscos envolvidos no desenvolvimento de análises que envolvem o cotidiano. O que me chama atenção e que penso ser importante sublinhar é que nos estudos com cotidiano, os processos e as dinâmicas humanas correm o risco de se apresentarem de modo fragmentado, não permitindo de imediato uma demonstração de sua coesão e estruturação interna e, ao fazer uso do cotidiano como método, corremos o risco de reduzir o potencial crítico de determinados elementos que compõem a realidade. Isso é importante de ser dito, uma vez que estudos com cotidiano não buscam resumir o todo sobre um determinado fenômeno, nem reduzir a potência das possibilidades em eventos específicos, mas sim buscar interpretar como essa potência de possibilidades se efetiva no dia a dia.

1.2.

Formação de professores: sobre a pesquisa

O processo formativo dos cursos de licenciatura em Geografia tem como principal potencialidade a preocupação com o processo de construção de identidade profissional docente, ou seja, com a identificação com a disciplina e com o magistério, ao passo em que instrumentaliza um conjunto de saberes, conhecimentos e vivências teóricas e metodológicas que servirão de alicerce para o fazer docente.

Faz-se mister sublinhar que o processo de construção da identidade profissional docente não se completa ou chega ao seu clímax com a conclusão do percurso formativo no âmbito da graduação ou da formação continuada. Essa identidade docente é (re)elaborada constantemente ao longo da vida profissional, no fazer docente, nas trocas de experiências em cursos e eventos e nas trajetórias pessoais.

Nessa pesquisa, partimos do **pressuposto** de que a identidade profissional docente é fortemente constituída na formação inicial. Tal opção tem relação com o peso que a formação inicial tem na minha experiência profissional e pelo fato de eu estar diretamente na formação inicial de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã.

As reflexões acerca do conceito de paisagens de licenciatura (Freitas, 2016; Straforini e Freitas, 2017, 2019) e do conceito de epistemologia da prática profissional docente (Tardif, 2000, 2014)³, me permitiram identificar que, durante os anos de graduação, são mediadas dimensões que atravessam diversas instâncias na construção da identidade docente – individuais, culturais, ideológicas, políticas, institucionais, profissionais e, tratando especificamente da formação de professores de Geografia, a dimensão espacial.

Outro **pressuposto** da pesquisa é a de que a formação de professores se dá numa rede de conhecimentos múltipla, diversa, e que cada um que passa por esse

³ Ambos os conceitos, centrais em minha pesquisa, serão mais bem trabalhados ao longo do Capítulo 1.

processo assimila valores, significados e visões de mundo de forma heterogênea. Assim, não tenho a intenção, de forma alguma, de definir como é a identidade docente construída na formação inicial em Geografia na UERJ campus Maracanã, pois entendo que ela não é única e muito menos pode ser reduzida em uma linha teórica. Por isso, ao longo do texto, é comum eu me remeter ao conceito no plural (identidades docentes), mesmo problematizando o que, em linhas gerais, serve-me de suporte para delinear parâmetros para o entendimento de/sobre como o processo pode se efetivar.

É relevante constatar que o que estamos chamando de identidade docente se trata de um processo fortemente moldado no *espaçotempo* da licenciatura. Os conhecimentos, saberes e experiências acadêmicas vivenciadas pelos licenciandos, durante a formação inicial, possibilitam que eles entrem em um processo gradual de identificação com a disciplina e com a profissão. Constroem, desconstroem e reconstroem identidades docentes, e o futuro professor vai se afeiçoando pelo trabalho, na medida em que vive, sente e experiencia situações das mais diversas nos ambientes formativos.

Nesse sentido, a identidade profissional do professor é reelaborada no percurso de sua trajetória como profissional do magistério, porém “é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e as intenções de profissão que o curso se propõe legitimar” (Pimenta e Lima, 2017), e é nesse recorte (da formação inicial) que a pesquisa se dispõe a refletir. É conveniente ressaltar a noção de que a formação para o magistério é primordial para a construção e (re)formulação dos conhecimentos que constituem a Geografia e seus significados sociais.

A **justificativa** da presente pesquisa é pautada na necessidade de elaboração de pesquisas que possam dialogar com os cotidianos e suas dimensões que incidem diretamente na formação de professores de Geografia. É necessário, ainda nesse tocante, (re)conhecer os discursos, ações e intenções que participam da formação docente, mobilizando significados, valores, visões de mundo, da mesma forma que dar voz aos sujeitos que estão envolvidos nos processos formativos. Acreditamos que, assim, tenhamos melhores informações que contribuam para entendermos como se dá a construção da identidade docente do futuro profissional de Geografia e que contribuam para o debate sobre a construção da identidade docente no contexto da formação inicial, ao acrescentar para esse debate outros elementos ainda não aprofundados.

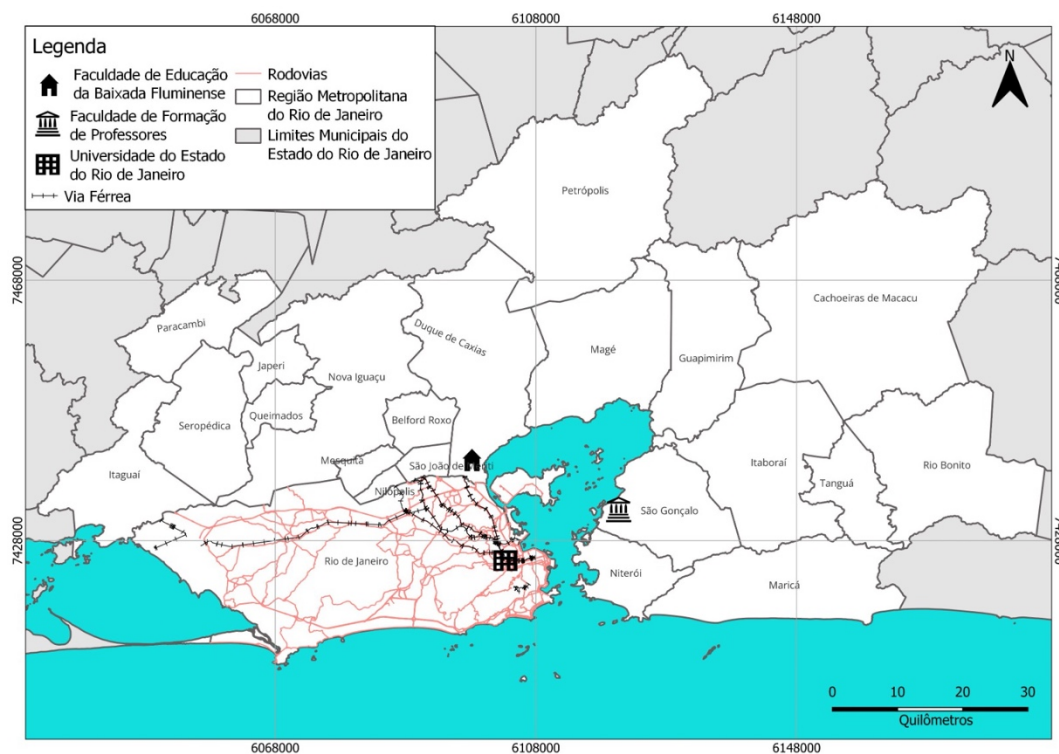
Frente à histórica desvalorização do magistério pela Universidade, que valoriza a racionalidade produtiva, e o avanço de políticas que buscam minar as autonomias da docência, o exercício e a formação docente são colocados, em linhas gerais, em segundo plano⁴. A pesquisa, sobretudo nas especialidades mais atreladas à racionalidade científica produtivista, ganha papel de destaque e invade os cursos de licenciatura, fazendo com que a Universidade forme professores, a partir de uma cultura bacharelesca. Ante o exposto, não seria leviano supor que esses profissionais formados dentro dessa perspectiva cultural possam não se identificar com as atividades que condizem com o magistério, como planejar e ministrar aulas, entender e atuar juntamente com estudantes suas potencialidades, avaliar de forma processual, enfim, uma série de condicionamentos típicos da práxis docente.

A cultura, compreendida como um sistema de significação, frutifica significados, valores e identidades nas formas de representação. Silva (2014) alimenta essa reflexão quando aponta que das formas de representação se depreende um sistema de significações que emana de poderes articulados em escalas diversas do cotidiano. Essa é a especificidade que estamos buscando: a dos cotidianos dos ambientes de formação de professores de Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro campus Maracanã; é nesse cotidiano atravessado nos ambientes de formação de professores que se dá a formação inicial da identidade docente.

É fundamental destacar que essa especificidade da formação de professores de Geografia na UERJ apresenta complexidades variadas na medida em que existem diversos campi: Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo – FFP – e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense em Duque de Caxias – FEBF – são outros campi além do Maracanã, sendo cada um com suas espacialidades diversas, com percursos e processos formativos diversificados (Mapa 1). Durante parte do processo de pesquisa que sustenta a presente tese, acreditei ser possível investigar todas essas realidades/cotidianos, porém, com amadurecimento metodológico realizado pelos trabalhos de campos e entrevistas, fui observando as reais dificuldades. A distância dos campi FFP e FEBF foi a maior

⁴ Contudo, é importante sublinhar um aumento, nos últimos anos, de investimento na formação inicial de professores. Na UERJ, particularmente, a implementação de novas modalidades de bolsas voltadas aos discentes dos cursos de licenciatura, como exemplo o Programa Docência (PRODOCÊNCIA) iniciado em 2021 e o Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAI) iniciado em 2023, possibilita a construção de *espaçotempos* de construção de identidades docentes.

das dificuldades, ir e vir implicou em um investimento de tempo de deslocamento que não foi possível coadunar com meus trabalhos, estudos e vida doméstica. Aos poucos entendi que pesquisar cotidianos requer uma proximidade e uma laço com o objeto a ser investigado e, então, decidi recortar o campus Maracanã por ser, também, ambiente presente no meu dia a dia.



Mapa 1: Localização dos campi UERJ com Licenciatura presencial em Geografia.

Fonte: Marque Filho (2024)

A FEBF está localizada a uma distância de aproximadamente 19,7 quilômetros da Avenida Brasil, uma das principais vias da cidade do Rio de Janeiro. Viajando de transporte privado, como carro ou táxi, o percurso pode levar até 1 hora e meia, dependendo das condições do tráfego. Já a FFP está situada a cerca de 26,1 quilômetros de distância da Ponte Rio-Niterói, uma importante conexão entre a capital fluminense e a cidade de Niterói. A partir de transporte privado, como carro particular ou serviço de transporte por aplicativo, é de se considerar o tempo de viagem de até 2 horas, levando em conta as possíveis condições do tráfego ao longo do trajeto. Essa dificuldade logística acabou por impactar negativamente na continuidade da pesquisa nesses campi, tornando desafiador o deslocamento para a realização das atividades previstas. Outro ponto fundamental a ser destacado é que,

buscando maior aproximação com o método cotidiano, entendi ser mais profícuo concentrar maiores investimentos de tempo no campus Maracanã, por também ser um dos meus ambientes de trabalho.

A **questão central** que dá norte à pesquisa, que nos instiga a avaliar os papéis dos componentes das paisagens de licenciatura em Geografia na UERJ e que move nosso objetivo geral é: como se dá o processo de construção de identidades docentes do curso de Geografia no contexto do campus Maracanã, que apresenta diferentes ambientes de formação com especializações diferenciadas? Tendo como objeto de pesquisa entender a relação entre as paisagens de licenciatura e a construção de identidades docentes neste campus de formação de professores em Geografia na UERJ, cabe avaliarmos: como o corpo discente se identifica frente a futura profissão? Que componentes das paisagens de licenciatura o corpo discente define como delineadores dessa identidade? Como esses componentes dialogam na construção da identidade docente? Como eles perceberam esses componentes ao longo da formação profissional? Como o corpo discente percebe o papel da construção dessa identidade para o futuro exercício profissional?

A **hipótese teórica** que constitui o pano de fundo da pesquisa é a de que a construção de identidades docentes, no contexto da UERJ campus Maracanã, dá-se essencialmente no contato dos discentes com a epistemologia da prática profissional docente. Ou seja, a mediação das dimensões que cercam os saberes e o fazer docente nas paisagens de licenciatura é a chave para a identificação com o magistério.

Dito isso, o **objetivo geral** da pesquisa de doutoramento foi o de investigar, a partir de contribuições de uma parcela do corpo discente, como são interiorizados valores, significados e sentidos que constituem identidades docentes no curso de Geografia da UERJ campus Maracanã, à luz das paisagens de licenciatura e da epistemologia da prática profissional docente.

A partir de nosso objetivo central e com o intuito de alcançá-lo, alguns objetivos específicos foram traçados. O **primeiro objetivo específico** é o de analisar a construção conceitual sobre paisagens de licenciatura, conceito-chave utilizado neste trabalho, uma vez que ele fundamenta metodologicamente a forma como a identidade docente é construída no âmbito da formação inicial para o magistério. O **segundo objetivo específico** é resgatar o debate conceitual sobre identidade docente, uma vez que é esse processo que nos interessa no tocante à

formação de professores de Geografia na UERJ. Já o **terceiro objetivo específico** reside em investigar e refletir sobre como os componentes das paisagens de licenciatura em diferentes ambientes de formação, que propusemos estudar, dialogam na construção de identidades docentes. O **quarto objetivo específico** reside em analisar a percepção de parte dos sujeitos envolvidos na Licenciatura em Geografia, quanto aos componentes presentes nos cotidianos formativos e seus significados e valores para a construção de identidades docentes.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optei por **caminhos metodológicos** que, a princípio, buscam satisfazer cada um dos objetivos específicos. Tendo como horizonte o primeiro deles, foi fundamental a realização de um resgate bibliográfico, dentro da literatura sobre formação de professores, a respeito do significado de paisagens de licenciatura e epistemologia da prática profissional. Em relação ao segundo objetivo específico, entendo ter sido importante valorizar a bibliografia que trata particularmente dos conceitos de identidade e de identidade docente para, a partir dessas contribuições, analisar a formação de professores em Geografia na UERJ. O terceiro objetivo específico da pesquisa apontou para a importância da análise de documentos oficiais que ajudam a compreender a espacialidade, as ações e as intenções presentes na formação de professores de Geografia da UERJ campus Maracanã – como, por exemplo, o currículo, ementas de disciplinas, editais de programas, legislações; foi necessário realizar vivências em campo para apurar como as paisagens de licenciatura se destacam nos ambientes formativos. Já para o alcance do quarto objetivo específico, foi necessária a realização de entrevistas semiestruturadas⁵ e conversas informais com licenciandos/as de momentos variados do percurso formativo. Essas entrevistas foram fundamentais, uma vez que elas nos indicaram pistas sobre como as paisagens de licenciatura constroem, por intermédio da epistemologia da prática profissional, identidades docentes em Geografia.

Ao longo do ano de 2022, pude realizar entrevistas semiestruturadas e diversas conversas com 22 discentes. Contudo, ao longo do texto, apenas dez desses discentes são citados indiretamente com minha base teórica e conceitual, contribuindo decisivamente para qualificar percepções sobre o processo de formação de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã. O critério

⁵ Roteiro das entrevistas semiestruturadas em Anexo.

central que utilizei para selecionar a contribuição mais direta destes dez discentes reside no fato deles estarem em estágios mais avançados do processo formativo, todos os(as) entrevistados(as) estavam, na ocasião das entrevistas semiestruturadas, acima do 7º período da faculdade⁶. Essa pequena amostra, dentro do universo dos(as) entrevistados(as), trouxe falas mais maduras em relação ao que se percebe sobre os *espaçostempos* em que foram tensionados sentidos e valores que incidem na construção de identidades docentes. Assim, acredito que as falas destacadas ao longo do texto reproduzem, de algum modo, ao conteúdo das percepções expressadas nas falas dos que aqui não foram citados.

Como a aceitação de publicação dos nomes teve pouca aderência, decidi manter todos(as) no anonimato. Outro fato que merece destaque é que, nas conversas mais informais com discentes, tive maior facilidade de acessar percepções dos/das mesmos/as do que nos momentos de entrevistas mais formalizados (seja on-line, via plataformas de videoconferência, ou entrevistas gravadas nos corredores do 4º andar da Universidade). A sensação que tive era de que nos momentos mais formais, a escolha das palavras era mais cautelosa, a preocupação em transmitir informações sobre o cotidiano passava por mais filtros.

Minha preocupação com as entrevistas semiestruturadas e com as conversas com parte do corpo discente passa longe de uma preocupação típica de um método indutivo; não tenho, em momento algum, a intenção de resumir, explicar ou sintetizar como é a formação de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã. Entendo que a amostra trazida para o desenvolvimento da pesquisa e para a produção da tese é muito pequena em relação ao total do corpo discente do curso (são 424 matrículas efetivas no ano de 2022⁷). Meu intuito é de investir na problematização de algumas das percepções, inclusive minhas, como também um ator que participa do processo de formação de professores.

Para boa parte das pessoas, a palavra "pesquisa" costuma estar associada à elaboração de extensos e abstratos trabalhos científicos realizados por especialistas e estudiosos. Esses trabalhos abordam temas complexos e, portanto, são redigidos em uma linguagem inacessível ao público em geral. A pesquisa é vista como algo

⁶ A periodização do Instituto de Geografia aponta que são necessários, no mínimo, oito períodos e, no máximo, 16 semestres para a conclusão.

⁷ Dados retirados do Anuário Estatístico de 2023 com base nos dados do ano de 2022, obtidos no portal DataUERJ (<http://www2.datauerj.uerj.br/index.html>), visitado em 20 de janeiro de 2024.

relacionado a intelectuais e universitários, que não tem relevância para a vida cotidiana. Na verdade, a maioria das pesquisas consiste em tarefas que estudantes universitários devem realizar para demonstrar sua competência perante seus colegas e receber diplomas e reconhecimento acadêmico.

De forma genérica, o que se observa é que esses trabalhos acabam sendo arquivados e guardados em bibliotecas universitárias, onde permanecem tranquilos e raramente são consultados, exceto por outros estudantes em busca de referências ou para suas próprias pesquisas (Oliveira, 1983).

No entanto, nos últimos anos, ao lado dessas pesquisas frequentemente subutilizadas, têm surgido estudos sociais mais abrangentes, com objetivos mais precisos e aplicáveis. Diversas instituições, desde agências governamentais até corporações multinacionais, têm financiado e patrocinado projetos de pesquisa sofisticados, cujo propósito é conhecer as condições de vida, o comportamento, as motivações e as aspirações de grupos sociais específicos.

Minha expectativa é a de que o presente texto tenha, logicamente, também o mesmo destino, mas que possa servir, em algum sentido, para reflexões mais propositivas dentro da pesquisa na formação de professores. A possibilidade de valorizar o cotidiano de formação docente em Geografia na UERJ campus Maracanã ilumina uma série de questões que, muitas das vezes, são renegadas ao não-científico e de menor importância.

Nossa orientação teórico-metodológica é a pesquisa qualitativa, ou seja, está baseada em estudos que consideram aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Dentro dessa perspectiva teórico-metodológica, e tomando como pano de fundo a temática aqui apresentada, eu, como pesquisador, preciso identificar que a construção de identidades docentes é atravessada por crenças, percepções, sentimentos e valores, e considerar esses aspectos alimenta nosso entendimento sobre a formação de professores. Compreender o papel na mediação desses atravessamentos na construção de identidades docentes, por meio das paisagens de licenciatura, possibilita valorizarmos os sujeitos que constituem cotidianos como autores (Ferraço, 2007).

Essa busca pelas dimensões que compõem “os miudinhos dos cotidianos” (Ferraço, 2007, p. 82)) da formação de professores de Geografia da UERJ campus Maracanã me permitiu, ao longo da pesquisa, afirmar a importância da paisagem de licenciaturas (Freitas, 2016; Straforini e Freitas, 2017, 2019) para pesquisa sobre

formação para o magistério e valorizar os diferentes sujeitos que tecem cotidianos associados aos *espaçostempos* vividos por eles. Nesse sentido, o mergulho realizado nos *espaçostempos* que negociam a construção de identidades docentes foi ao encontro, então, dos sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que (re)inventam a formação docente.

Entendo essa construção como um dos movimentos propostos por Alves (2001, 2008) quando propõe algumas alternativas metodológicas para responder a complexidade da pesquisa com cotidiano: tomar narrativas como possibilidades de aproximação com valores, significados e visões de mundo sobre o magistério, construídas nos *espaçostempos* formativos da licenciatura. Investigar narrativas “coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos (Ferraço, 2007, p. 86 – grifo do autor). Como já afirmado anteriormente, investigar histórias narradas se mostra como uma tentativa de valorizar e dar maior visibilidade a esses sujeitos.

Alves propõe “*quatro movimentos* que caracterizam os *processos necessários* para o desenvolvimento das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*” (2008, p. 42 – grifos da autora) e, nesse sentido, procurei, ao longo da pesquisa, balizar-me nesses “processos necessários”, com o intuito de me aproximar cada vez mais do método e de amadurecer intelectualmente minha afinidade recente com essa perspectiva.

- i. **Executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar.** Além do campus Maracanã, a Faculdade de Formação de Professores e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense eram outros campi de interesse, porém, como já dito, pesquisar o cotidiano desses diferentes ambientes formativos da UERJ não foi possível pela distância e os investimentos, sobretudo de tempo. Percebi ser mais honesto com a comunidade científica, com a minha pesquisa, com o método e, principalmente, comigo mesmo, realizar um recorte nesse objetivo inicial para, de fato, poder melhor realizar um mergulho em um ambiente que tenho maior proximidade, conhecimento e intimidade;
- ii. **Compreender o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos e entender seus limites.** Assim que minha pesquisa

atingiu amadurecimento em relação aos caminhos a serem percorridos, mapeei qual seria o arcabouço teórico e conceitual fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, realizei um aprofundamento em busca de entender as limitações e as contribuições que a riqueza do cotidiano da formação de professores de Geografia da UERJ;

- iii. **Ampliar o que é entendido por fonte.** Acostumado a desenvolver pesquisas fora da perspectiva do cotidiano, vi-me obrigado a dialogar com outras fontes de pesquisa que antes não tinha intimidade. As aproximações para as entrevistas foram sendo redesenhadas conforme minha sensibilidade foi aguçando percepções que antes passavam despercebidas no meu dia a dia. O principal aprendizado foi, sem dúvida, o de valorizar o senso comum tal qual Santos (2003), que o entende como o típico conhecimento afirmado com base nas experiências vividas e no contato com determinada realidade. Valorizar o senso comum me permitiu debater formas de lidar com a diversidade, com a diferença e a heterogeneidade do dia a dia e daqueles que a vivenciam, assim como as diversas e distintas conexões que existem (Alves, 2001, 2008).
- iv. **Escrever de uma nova maneira.** A fim de transmitir novas preocupações, problemas, fatos e descobertas que surgem com os eventos, é fundamental adotarmos uma nova abordagem na escrita, para alcançar aqueles com quem precisamos dialogar, especialmente os próprios indivíduos que vivenciam o cotidiano (Alves, 2001, 2008). Dessa forma, pode-se compartilhar o que vamos compreendendo ao estudar, juntamente com eles, suas ações e conhecimentos, em um processo que Santos (2003) denominou de segunda ruptura epistemológica⁸. Outro exercício novo para mim, acostumado sempre a

⁸ Essa segunda ruptura epistemológica proposta por Santos (2003) diz respeito a uma crítica do autor sobre a ruptura epistemológica bachelardiana. A ruptura proposta por Bachelard (1996) busca diferenciar a ciência do senso comum; para ele o senso comum é um obstáculo epistemológico para a ascensão da ciência pois nele a experiência vivida e compartilhada no tecido social é colocada acima de tudo, além de ser acrítica. Santos expande sua argumentação ao afirmar que é necessário haver uma ruptura dentro da própria ruptura epistemológica, ou seja, uma dupla ruptura epistemológica. Isso não implica na anulação da ruptura anterior, primária, pois não há retorno ao estado anterior. Em vez disso, implica na transformação do senso comum com base no conhecimento científico estabelecido. Pois, inicialmente, ocorre uma quebra com o senso comum para estabelecer a ciência, e a segunda ruptura irá transformar o senso comum com base nesse conhecimento (Santos, 2003).

escrever na terceira pessoa do plural e enraizado na escrita científica que aprendi ao longo dos meus anos de graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e de mestrado no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Este trabalho está estruturado em 5 momentos, incluindo esta Apresentação (Seção 1) e as conclusões finais (Seção 5). Na Seção 2, *Paisagem e epistemologia da prática profissional na formação de professores*, encontra-se todo um esforço de sistematização das principais contribuições teóricas e metodológicas que embasam minha pesquisa, em que resgato os conceitos paisagens de licenciatura (Freitas, 2016; Straforini e Freitas, 2017, 2019) e de epistemologia da prática profissional dos professores (Tardif, 2000, 2014). Nele ainda realizo um resgate bibliográfico de referências sobre o conceito de paisagem e trago um debate sobre como ele apresenta forte potência nas investigações acerca da formação de professores de Geografia. O conceito de além de abrir percepções para o fato de que existem símbolos, significados e valores impregnados nas dinâmicas que cercam a formação de professores, traz uma forte influência de como encaminhar metodologicamente uma pesquisa que se preocupe com miudezas do cotidiano da formação de professores de Geografia.

Na terceira Seção, *Formação inicial de professores em Geografia e identidade profissional dos professores na UERJ campus Maracanã*, reflito sobre o conceito de identidade profissional docente e como a formação inicial de professores auxilia na construção do *habitus*, da *práxis* e da *ethos* docente. É importante aqui destacar que essa reflexão busca pensar a especificidade do processo de formação de professores de Geografia na realidade da UERJ campus Maracanã, onde se verifica uma espacialidade atravessada por diversas variáveis.

Na Seção 4, *Paisagens de licenciatura na UERJ campus Maracanã*, procurei destacar algumas das paisagens de licenciatura mais percebidas pelos discentes entrevistados ao longo dos anos de 2022 e 2023. Currículo, disciplinas, estágios supervisionados e programas de bolsas voltados para a formação de professores são exemplos de paisagens que comunicam significados, valores e visões de mundo que irão balizar a construção do que é ser professor de Geografia.

1.3. Os sujeitos e os ambientes formativos

Quanto aos sujeitos com quem aprendi e construí trocas a respeito dos processos que cercam a formação de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã, entendo que seria enriquecedor trazer a contribuição dos mais diversos atores que participam dos cotidianos desse processo, entretanto, devido às restrições de tempo e aos prazos estabelecidos para a realização da pesquisa, foi possível resgatar as contribuições de apenas uma parte do corpo discente que participa do processo de formação de professores. Isso significa que a maior parte dos discentes envolvidos nesse processo não pôde ser incluído na amostra ou no escopo da pesquisa. Em outras palavras, a pesquisa se concentrou em uma parcela específica dos alunos por conta de dois motivos: primeiro, devido à necessidade de cumprir prazos definidos ou à limitação de recursos disponíveis para a realização do estudo; segundo que percebi nas contribuições citadas falas que ecoam as demais.

A escolha pelos dez discentes dentro do universo entrevistado se dá pelo fato da troca construída com esses discentes me parecerem mais proveitosas em relação aos rumos que a pesquisa se encaminhava nos momentos das conversas e entrevistas semiestruturadas. As repostas obtidas nessas conversas foram, no contexto em que elas foram realizadas, enriquecedoras e já formaram um conjunto de informações que me levaram a enveredar trajetórias de pesquisa até então novas para mim. Assim, é importante reconhecer que, embora a pesquisa forneça insights valiosos, sua representatividade pode estar restrita à amostra estudada, e os resultados devem ser interpretados com essa ressalva em mente.

Percebo que o processo de formação de professores de Geografia na UERJ é caracterizado por uma aparente homogeneidade. Isso ocorre devido à presença de diferentes centros de formação dentro da universidade. Esses centros, situados em diversos ambientes e campi, têm histórias distintas e acumulam experiências diversas, muitas vezes marcadas por disputas de poder e impactadas de maneiras múltiplas pelas políticas públicas de Educação.

Portanto, seria uma tarefa difícil e até mesmo inadequada tentar reduzir todos os processos formativos para o ensino de Geografia na UERJ a um único significado ou identidade. Cada centro de formação tem suas peculiaridades, suas práticas pedagógicas e seus objetivos específicos, refletindo as diferentes realidades e contextos nos quais estão inseridos. Dessa forma, é fundamental reconhecer e valorizar essa diversidade, ao invés de buscar uma uniformidade que não corresponde à complexidade e à riqueza dos processos de formação de professores na universidade.

Destacam-se, nesse contexto, dois Institutos que sistematizam as ações formativas em Geografia: o Instituto de Geografia, localizado no próprio edifício da Universidade no campus Maracanã, e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, antigo CAp-UERJ.

Segue, aqui, uma breve apresentação dos discentes que estão colocados como atores no presente texto, e dos campi UERJ onde se desdobram os processos formativos da licenciatura em Geografia do campus Maracanã.

1.3.1. Discentes

Como já indicado anteriormente, do total de 22 discentes entrevistados de modo formal, trago a contribuição de dez deles(as) e, mesmo não nomeando diretamente cada participante pelas razões já explicitadas, acredito ser necessário apresentar um perfil dos(as) entrevistados(as) como uma forma de minimamente indicar de onde partem essas percepções e falas.

Segue, abaixo, uma breve caracterização de como eles(as) se identificaram durante as entrevistas que ocorreram nos corredores do 4º andar do campus Maracanã, e algumas informações que ajudam a compreender as percepções aqui exploradas.

Entrevistada A

- Identifica-se como uma mulher, branca, com 26 anos de idade e educadora;

- No momento da entrevista, no segundo semestre de 2022, estava cursando o 9º período de sua formação acadêmica, faltando apenas o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para concluir sua graduação;
- Durante sua trajetória acadêmica, dedicou-se ao curso, completando todas as disciplinas de Estágio Supervisionado. Embora não tenha participado de programas ou projetos com bolsa, manteve-se sempre interessada em aprimorar suas habilidades e conhecimentos na área educacional;
- Demonstra um forte desejo de ingressar na carreira do magistério, comprometendo-se a contribuir de forma significativa para a educação e o desenvolvimento de seus futuros alunos. Sua paixão pelo ensino e sua disposição para enfrentar os desafios da profissão destacam-na como uma futura, promissora e comprometida com a educação.

Entrevistado B

- Identificou-se como um rapper, homem, professor;
- Na época da entrevista, no primeiro semestre de 2022, estava cursando o 10º período de sua formação acadêmica.
- Já realizou todas as disciplinas de Estágio Supervisionado com entusiasmo. Além disso, teve a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em que pôde desenvolver um pouco suas habilidades como educador, contribuindo para o desenvolvimento de atividades em ambiente escolar;
- Antes mesmo de ingressar na UERJ, já manifestava o desejo de seguir a carreira do magistério. Apresenta, em suas falas, paixão pelo ensino que, aliada ao seu talento como rapper, torna-o um futuro profissional inspirador, capaz de impactar positivamente a vida de seus alunos.

Entrevistado C

- Identificou-se como homem, cis, de 25 anos de idade;
- Na ocasião da entrevista, estava cursando o 7º período de sua graduação, no segundo semestre de 2022. Desde antes de ingressar na faculdade, demonstrava interesse em seguir a carreira de professor. Esse interesse pelo ensino e pelo compartilhamento de conhecimento o acompanha, segundo suas próprias palavras, desde os primeiros anos de sua vida acadêmica;

- Com uma identidade docente em construção e uma trajetória acadêmica em constante desenvolvimento, ele se destaca como um futuro profissional com vontade de enfrentar os desafios e contribuir de forma significativa para a educação.

Entrevistada D

- Identificou-se como uma mulher, preta, com 28 anos;
- Na ocasião da entrevista, estava cursando o 9º período de sua graduação. Embora ainda não tenha certeza se seguirá a carreira do magistério, essa possibilidade se apresenta como uma opção promissora para seu futuro profissional;
- Durante sua jornada acadêmica, pôde realizar todas as disciplinas de Estágio Supervisionado e, segunda ela, conseguiu explorar diferentes anos letivos, fato que incentivou diretamente na possibilidade de exercer a profissão no futuro;
- Além das disciplinas de estágio supervisionado, ela destaca que aprendeu muito no cotidiano, por meio de interações informais com alguns professores, mais especificamente fora do ambiente de sala de aula. Essas experiências e trocas de conhecimento contribuíram significativamente para seu desenvolvimento profissional, ampliando sua visão sobre a prática docente e fortalecendo seu interesse pelo magistério. Essa aprendizagem informal complementou sua formação acadêmica de maneira enriquecedora, preparando-a para os desafios que possam surgir em sua futura carreira.

Entrevistado E

- Homem, hétero, preto, morador da Zona Oeste, 25 anos de idade; - Cursando o 11º período da faculdade;
- Embora tenha o desejo de seguir na docência, mantém a mente aberta em relação às possibilidades profissionais futuras. Para ele, é importante explorar diversas áreas e oportunidades de trabalho, sem limitar suas escolhas apenas à carreira do magistério;
- Sua formação acadêmica sólida e sua disposição para aprender e se desenvolver continuamente o capacitam para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, seja na área educacional ou em outras áreas de atuação. De acordo com o entrevistado, a sua localização na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, especificamente na Barra da Tijuca, acrescenta uma perspectiva diferenciada à sua experiência, enriquecendo sua visão de mundo;

Entrevistado F

- Identificou-se como um homem, negro, hétero e cristão, 23 anos, 8º período;
- Embora tenha o desejo de seguir o magistério, não o vê como sua principal possibilidade profissional no momento;
- Demonstrou interesse na área educacional, ao participar de monitoria na rede privada, onde teve a oportunidade de contribuir para o ensino e aprendizado de outros alunos e desenvolver habilidades pedagógicas;
- Segundo o entrevistado, a sua participação no Programa Residência Pedagógica (PRP) proporcionou-lhe uma valiosa experiência prática no ambiente escolar, onde teve a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula, interagir com alunos e colaborar com professores experientes;
- Realizou todas as disciplinas de Estágio Supervisionado em um espaço curto de tempo, cursando duas disciplinas concomitantemente que, de acordo com o entrevistado, levou-o a ter uma grande experiência no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

Entrevistado G

- Identificou-se como um homem, 25 anos de idade, 8º período;
- Durante sua formação acadêmica, participou do PIBID, o que, segundo o entrevistado, proporcionou-lhe uma experiência enriquecedora no ambiente escolar. Sua participação no PIBID permitiu que acompanhasse de perto uma professora em uma escola estadual, concedendo-lhe experiências valiosas sobre a realidade do ensino e os desafios enfrentados pelos educadores no dia a dia;
- Ele destacou, em diversos momentos, que essa experiência foi fundamental para ampliar sua compreensão sobre o funcionamento das escolas e o contexto educacional, contribuindo para sua formação como futuro profissional da área.

Entrevistada H

- Identificou-se como uma mulher negra, de esquerda, tricolor, cursando último período.
- Atualmente, no último período de sua graduação, ela tem se destacado não apenas por sua dedicação aos estudos, mas também por seu engajamento em questões sociais e políticas;

- Participou como voluntária do PIBID, onde teve a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e contribuir para o ensino de Geografia;
 - Além disso, a entrevistada entende que, por cursar duas habilitações, bacharelado e licenciatura, possibilita-a obter uma compreensão ampla e abrangente da Geografia, permitindo-lhe explorar diferentes perspectivas e áreas de atuação dentro da disciplina.
- Seu interesse pelo magistério, aliado ao seu posicionamento político e social, faz dela um potencial na profissão.

Entrevistado I

- Identificou-se como um homem, cursando, na ocasião da entrevista, o 8º período;
- Durante sua jornada universitária, teve a oportunidade de se envolver ativamente como bolsista de iniciação científica, o que enriqueceu sua formação acadêmica e proporcionou experiências valiosas na pesquisa e na produção de conhecimento;
- Destacou, durante a entrevista, a importância das disciplinas de outros departamentos para a compreensão da Geografia, reconhecendo a interdisciplinaridade como um elemento fundamental para uma visão ampla e contextualizada da área de estudo. Entretanto, lamenta o fato de que, em algumas situações, essas disciplinas são ministradas por bolsistas e pós-graduandos.

Entrevistada J

- Identificou-se como uma mulher, branca e periférica;
- Para ela, a jornada acadêmica vai além da mera obtenção de conhecimento, é uma oportunidade de transformação pessoal e profissional. Participar do programa Residência Pedagógica foi uma experiência enriquecedora, em que teve a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e o cotidiano docente de forma mais próxima;
- Na ocasião da entrevista, estava cursando o 8º período da graduação e vê no magistério não apenas uma profissão, mas uma oportunidade de mudar de vida e de sua família em construção. Sua participação no PRP reforçou seu desejo de seguir na carreira docente, pois percebeu o potencial transformador que a educação possui na vida das pessoas e na sociedade como um todo.

1.3.2.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Assim como ocorre com as licenciaturas da UERJ campus Maracanã, a formação de professores de Geografia se desdobra fundamentalmente em dois ambientes formativos com especialidades diversas. Além das aulas ofertadas pelo Instituto de Geografia e por outros departamentos e faculdades da Universidade⁹, o corpo discente precisa cumprir a maior carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado curricular obrigatório no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, conhecido como CAP-UERJ. Nesse sentido, esses dois campi constituem os espaços em que o corpo discente constrói identidade disciplinar e profissional.

O campus Maracanã da UERJ está estrategicamente localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, ocupando um lugar proeminente no cenário educacional e cultural da cidade. Situado próximo aos bairros da Mangueira, São Francisco Xavier, Vila Isabel, Tijuca e Praça da Bandeira, o campus no bairro do Maracanã conta com uma rede de transportes diversa que, em linha geral, possibilita facilidade de acesso de boa parte da cidade do Rio de Janeiro à Universidade. Próximas da Universidade se encontram as estações de Metrô e de trem da Supervia; a estação de metrô do Maracanã é parte da Linha 2, que liga a Pavuna à Botafogo, passando por diversos bairros da Zona Norte e da Zona Sul da cidade. Essa estação é uma das mais movimentadas da cidade, especialmente em dias de jogos ou eventos no estádio. Conta também como uma densa rede de ônibus que conectam a região a outros bairros da cidade. Há diversas linhas que passam pela região, oferecendo opções de deslocamento para diferentes pontos da cidade.

A trajetória da UERJ remonta ao dia 4 de dezembro de 1950, quando foi promulgada a lei municipal nº 547, marco inaugural que delineou os primeiros passos dessa renomada instituição. Ao longo das décadas subsequentes, a UERJ

⁹ Contexto mais bem explicitado e problematizado na Seção 4 (Paisagens de licenciatura e epistemologia da prática docente na UERJ campus Maracanã)

floresceu e consolidou sua posição como uma das principais instituições de ensino superior do país. Seu prestígio no cenário acadêmico brasileiro é inequivocamente respaldado pela excelência da formação proporcionada, pelo vigor de sua produção científica, pela abrangência dos projetos de extensão em curso, pela difusão cultural que promove e pelos inúmeros serviços que oferece à comunidade.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, houve uma crescente demanda por educação universitária no Brasil, impulsionada pelo desenvolvimento econômico e social do país (Brito e Cunha, 2009). Assim, em 1952, o então governador do estado, Miguel Couto Filho, criou a Fundação Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FUNRJ), com o objetivo de estabelecer uma instituição de ensino superior pública e de qualidade. A FUNRJ foi responsável por coordenar o desenvolvimento das faculdades e escolas superiores já existentes, bem como pela criação de novas unidades acadêmicas.

Demonstrando um compromisso inabalável com a qualidade do atendimento ao público e a constante melhoria de seus serviços, a Universidade assumiu a vanguarda na instauração de uma Ouvidoria própria, tornando-se a pioneira no estado do Rio de Janeiro a estabelecer tal órgão de exercício da cidadania. Pautada por valores de igualdade e diversidade, a instituição também se notabilizou por ser precursora na implementação do sistema de cotas para ingresso via vestibular.

Inaugurada sob o nome de Universidade do Distrito Federal (UDF), a instituição diferenciou-se de sua antecessora homônima, fundada em 1935 e extinta em 1939, ao trilhar um caminho de consolidação e reconhecimento como uma referência em educação superior, pesquisa e extensão na Região Sudeste. Ao longo desse percurso, a denominação da Universidade acompanhou as vicissitudes políticas da época: em 1958, foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ); em 1961, após a transferência do Distrito Federal para a recém-inaugurada Brasília, adotou o nome de Universidade do Estado da Guanabara (UEG); finalmente, em 1975, assumiu sua denominação definitiva como Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Fruto da fusão da Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, da Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette e da Faculdade de Ciências Médicas, a UERJ expandiu-se ao longo dos anos, incorporando novas unidades e criando outras em resposta às demandas

acadêmicas e sociais. Às instituições fundadoras somaram-se entidades como a Escola Superior de Desenho Industrial, o Hospital Geral Pedro Ernesto, a Escola de Enfermagem Raquel Haddock Lobo, entre outras. Além disso, novas unidades foram estabelecidas para atender às necessidades emergentes da Universidade e da comunidade, como o Instituto de Aplicação. Ao longo de sete décadas de existência, a UERJ expandiu-se em dimensão, infraestrutura e relevância nos âmbitos regional e nacional¹⁰.

Nesse contexto histórico, surgiram movimentos e debates em prol da criação de novas universidades públicas, especialmente nos estados mais populosos e industrializados, como era o caso do Rio de Janeiro, que inclusive valorizavam e se espelhavam na UERJ. Como apontam Brito e Cunha (2009):

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi o ponto de partida/chegada para aqueles que planejavam repensá-la e, sucessivamente, a USP, o ITA, a UNB, podem ser apontados como peças-chaves da história da Universidade brasileira. Após a criação de uma estrutura psicológica coletiva sobre os rumos e desenvolvimento dessa Universidade Crítica, a Reforma Universitária passa a ser o próximo passo para a manutenção dessa utopia: a autonomia e liberdade de organização e de expressão (p. 56).

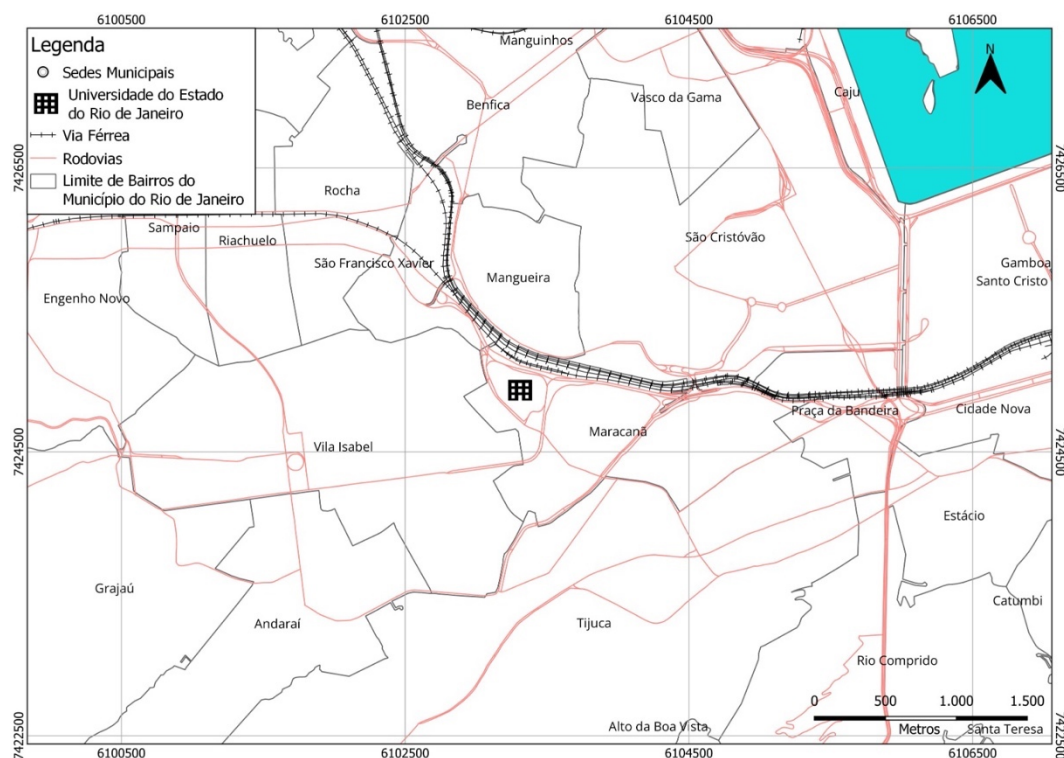
Ao longo dos anos seguintes, a FUNRJ expandiu-se e consolidou-se como uma importante instituição de ensino e pesquisa, agregando novas faculdades e centros de excelência em diversas áreas do conhecimento. Em 1975, foi promulgada a Lei Estadual nº 2835, que transformou a FUNRJ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), conferindo-lhe autonomia universitária e status de instituição de ensino superior completa e independente.

O campus Francisco Negrão de Lima, situado no bairro do Maracanã, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro (Mapa 2), foi construído onde antes existia a Favela do Esqueleto. O nome da favela derivava da estrutura inacabada de um hospital público que ficou abandonada no local. Após sua conclusão, esse hospital se tornou o atual Pavilhão Haroldo Lisboa da Cunha.

Oficialmente inaugurado em 1976, o campus ocupa uma área construída de mais de 160.000 metros quadrados. Ele conta com 292 salas de aula, 12 bibliotecas, 24 auditórios e 111 laboratórios, distribuídos entre o pavilhão João Lyra Filho e o pavilhão Haroldo Lisboa da Cunha. Além das instalações acadêmicas, o campus no

¹⁰ <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/>

Maracanã também oferece espaços importantes dedicados a atividades artísticas e culturais, como o teatro Odylo Costa Filho (o segundo maior teatro do estado do Rio de Janeiro), a galeria Cândido Portinari e a Concha Acústica Marielle Franco.



Mapa 2: Localização da UERJ campus Maracanã.

Fonte: Marques Filho, 2024.

Desde então, a UERJ tem desempenhado um papel fundamental na formação de profissionais qualificados, na produção de conhecimento científico e tecnológico, e no desenvolvimento social e cultural do estado do Rio de Janeiro e do Brasil como um todo. Com uma trajetória marcada por conquistas e desafios, a UERJ continua a ser uma referência no cenário educacional brasileiro, comprometida com a excelência acadêmica, a inclusão social e a promoção do bem-estar da sociedade.

A posição geográfica da UERJ é privilegiada, cercada por uma diversidade de atrativos que refletem a rica essência da cidade. A proximidade com o Estádio do Maracanã, o maior templo do futebol brasileiro, confere à universidade um ambiente dinâmico e pulsante, onde a energia do esporte se entrelaça com a busca pelo conhecimento acadêmico.

Além disso, a UERJ está próxima a outros marcos icônicos, como o Parque Quinta da Boa Vista, que abriga o majestoso Palácio de São Cristóvão, antiga residência imperial e atualmente Museu Nacional. A presença desse patrimônio histórico e cultural adiciona uma dimensão única ao ambiente universitário, promovendo a interação entre a academia e a história viva da cidade. O Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira também fica próxima ao campus Maracanã, conferindo, assim, uma posição singular e estratégica da Universidade no coração da metrópole carioca, não apenas desempenha um papel vital na educação superior, mas também se torna um elemento essencial na tessitura da identidade cultural e intelectual da cidade.

A UERJ é palco de uma ampla variedade de eventos que desempenham um papel crucial em sua dinâmica acadêmica, cultural e social. Estes eventos, que vão desde congressos e seminários até festivais culturais e esportivos, desempenham um papel fundamental na promoção do intercâmbio de conhecimento, na disseminação da cultura e no fortalecimento dos laços entre a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Os congressos e seminários realizados na UERJ oferecem um espaço para a apresentação e discussão de pesquisas científicas e acadêmicas, promovendo a colaboração entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e incentivando o avanço do saber em diversas disciplinas. Esses eventos contribuem significativamente para a projeção da Uerj como um centro de excelência em pesquisa e inovação.

Além disso, os festivais culturais organizados pela UERJ oferecem uma plataforma para a expressão artística e cultural, destacando a diversidade e a riqueza da produção cultural dentro e fora da universidade. Esses festivais não apenas enriquecem a vida cultural da comunidade acadêmica, mas também proporcionam oportunidades para o engajamento da sociedade em atividades culturais diversas.

Os eventos esportivos realizados na UERJ desempenham um papel importante na promoção da saúde e do bem-estar entre estudantes, professores e funcionários. Além disso, esses eventos contribuem para o espírito de camaradagem e trabalho em equipe, fortalecendo os laços de solidariedade e cooperação dentro da comunidade universitária.

Em suma, os eventos realizados na UERJ desempenham um papel vital na promoção do conhecimento, da cultura e do bem-estar, destacando o papel central

da UERJ como uma instituição de ensino superior comprometida com a excelência acadêmica e o desenvolvimento da sociedade.

Em relação ao outro ambiente que é chave na formação de professores de Geografia da UERJ campus Maracanã, o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, vale destacar que o mesmo surge a partir de um desdobrando político que remonta o surgimento dos Colégios de Aplicação dentro do contexto nacional. Os Colégios de Aplicação, desde suas origens, representam uma frente de significativa inovação, servindo como laboratórios para uma ampla gama de licenciandos no país (Frangella, 2000). Funcionam como instituições experimentais, onde os alunos de licenciatura têm a oportunidade de explorar sua criatividade, o que possibilita a circulação de novas ideias, metodologias e práticas em sala de aula. Os ambientes proporcionados pelos Colégios de Aplicação também são fontes de uma variedade de pesquisas que envolvem professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior, assim como os estudantes desses níveis de ensino. As interações entre professores e alunos em diferentes situações de ensino-aprendizagem geram um ambiente único dentro da rede de ensino. Dessa forma, os Colégios de Aplicação não são apenas locais onde o conhecimento é reproduzido, mas também onde é produzido (Moraes, 2018).

É importante destacar que os Colégios de Aplicação, por estarem em diversas realidades, apresentam diferenças entre si. No entanto, é inegável que representam bons exemplos de autonomia em várias dimensões, como currículo, estrutura organizacional e modelo de carreira docente. Originados a partir de ideias e educadores que buscavam um modelo inovador dentro da educação nacional, como Anísio Teixeira, os Colégios de Aplicação surgem em um contexto de preocupação com a formação dos professores no país.

Ao investigar a origem, os objetivos e o contexto em que surgiram as ideias para a implantação dos Colégios de Aplicação, Frangella (2000) fornece um panorama importante a ser considerado. Essa perspectiva remete aos aspectos característicos dessas instituições, que merecem destaque e podem ser resumidos da seguinte forma:

1. Construção de conhecimento: Os Colégios de Aplicação são ambientes onde professores e licenciandos realmente produzem conhecimento.

2. Articulação entre as três dimensões do professor: Saber de referência, conteúdos escolares e Ciências da Educação são articulados para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.
3. Aprendizado com diferentes níveis de ensino: Os licenciandos têm a oportunidade de aprender com os diferentes níveis de ensino, reconhecendo as diferenças entre a prática no Ensino Superior e no Ensino Básico.
4. Ênfase na inovação: Os Colégios de Aplicação se destacam pelo desenvolvimento de metodologias para o ensino-aprendizagem de conteúdos e valores, contribuindo para a organização curricular tanto das escolas quanto das universidades.

O surgimento do Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ), que depois é transformado em Instituto da Universidade, com autonomia igual aos demais institutos universitários, como está relacionado aos desdobramentos do Decreto-Lei 9.053, promulgado em 12 de março de 1946, que estipulava que todas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das universidades públicas deveriam organizar um Colégio de Aplicação. Esse desdobramento envolveu debates dentro da então UDF, que, onze anos após a promulgação do Decreto-Lei, estabeleceu seu Ginásio de Aplicação em 1957. Mais tarde, em homenagem ao seu primeiro diretor e fundador do Ginásio, e após a implantação dos cursos equivalentes ao ensino médio atual, a escola recebeu o nome de Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Moraes, 2017).

Quando o CAp-UERJ iniciou suas atividades, havia apenas algumas turmas, uma de cada série. Desde o início, o colégio demonstrou um claro enfoque e valorização da abordagem humanística, uma característica que perdura em sua estrutura até os dias atuais. Após uma década de funcionamento, o CAp-UERJ foi desvinculado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o que proporcionou maior autonomia para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro de seu ambiente educacional. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Instituto:

A relativa autonomia não modificou os objetivos que eram origem ao colégio. O mesmo ato executivo confirma o CAp/UERJ como “unidade de experimentação e aperfeiçoamento metodológico e didático do ensino de nível médio”, além de “centro de treinamento dos alunos da Faculdade de Educação” (2013, p. 5).

Na década de 1970 foi estabelecido o horário integral no CAP-UERJ, o que possibilitou explorar diversas oportunidades para consolidar projetos em várias áreas do conhecimento, assim como projetos inovadores e integradores. Uma característica essencial da estrutura do Instituto é o forte espírito acadêmico presente nas atividades escolares. A busca pela excelência por parte do corpo docente orienta as atividades de forma a envolver os alunos dos diferentes níveis de ensino presentes no ambiente. O ingresso no corpo docente ocorre por meio de uma carreira universitária, reforçando o caráter acadêmico do CAP-UERJ. Os concursos públicos foram introduzidos na década de 1980, consolidando ainda mais o perfil acadêmico da instituição.

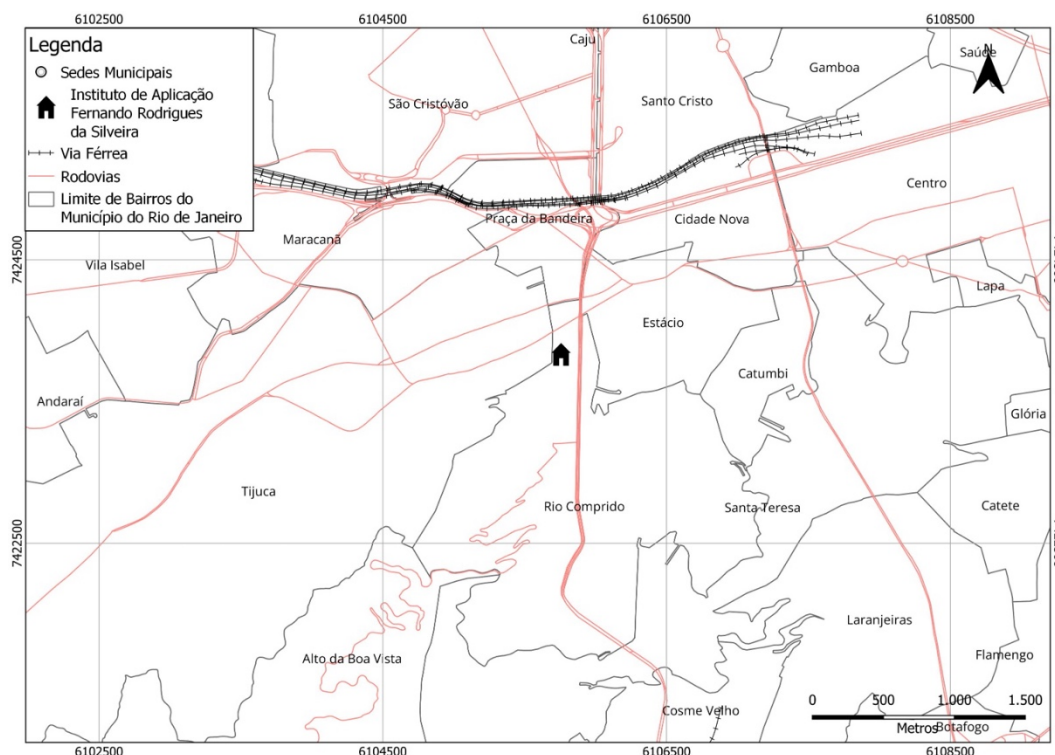
A mudança de nomenclatura, de Colégio de Aplicação para Instituto de Aplicação, ocorreu em 1998, devido ao reconhecimento do valor acadêmico da unidade da UERJ e às considerações sobre os recursos físicos disponíveis na época. No entanto, é comum ainda se referir a ele como CAP-UERJ, em parte devido à sua localização externa ao campus Maracanã.

Essa mudança para Instituto solidificou a unidade não apenas como um colégio, onde estudantes de diferentes realidades sociais são formados e apresentam altos índices de aprovação em avaliações externas, mas também como um ambiente de pesquisa e extensão voltado para a prática de ensino. O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é simultaneamente uma escola, seguindo uma estrutura organizacional legal, e um espaço de pesquisa e extensão direcionado para a prática educativa.

Localizado no bairro do Rio Comprido, no Rio de Janeiro (Mapa 3), sua sede fica na Rua Barão Itapagipe, número 96, em uma região tradicional da cidade do Rio de Janeiro, situada na Zona Norte próximo aos bairros da Tijuca, Estácio e Praça da Bandeira, e é conhecido por sua diversidade cultural, com uma mistura de residências, comércio e instituições de ensino.

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é uma instituição de ensino público vinculada à UERJ, sendo reconhecido por oferecer uma educação de qualidade com um currículo que valoriza não apenas os aspectos acadêmicos, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Além de dispor do Ensino Fundamental e Médio, o Instituto também oferta: disciplinas do Ensino

Superior que estão diretamente ligadas com as licenciaturas da UERJ¹¹; formação continuada com curso de mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), desde 2014, e; acesso ao Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, desde o segundo semestre de 2023.



Mapa 3: Localização do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

Fonte: Marques Filho, 2024.

A localização do Instituto no Rio Comprido proporciona acesso para os estudantes e suas famílias, a partir, fundamentalmente, de linhas de ônibus que circulam por parte significativa da cidade e confluem para perto de uma das avenidas principais do bairro. A estação de Metrô mais próxima, Estácio, fica a 15 minutos a pé.

Prestes a completar 67 anos, o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, ao longo de sua história, tem sido reconhecido como um centro de ensino exemplar, tanto dentro quanto fora da UERJ, destacando-se não somente como local de estágio e na formação em ensino, mas também como importante

¹¹ As aulas podem ocorrer tanto no campus Maracanã quanto no campus do Instituto de Aplicação.

centro de produção de conhecimento, de pesquisa, de extensão, sendo bem avaliado pelas secretarias de Educação, pela comunidade universitária e pela sociedade em geral. Apesar das dificuldades políticas e econômicas vividas pela Universidade entre 2015 e 2017 e no período pandêmico, o colégio vive um aumento nas matrículas, voltando a se destacar gradualmente nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo como lema a proporção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

O Instituto tem cerca de 1.117 alunos da educação básica e recebe estudantes de graduação da UERJ para estágios. O colégio conta com aproximadamente 210 servidores entre docentes e técnicos administrativos, além de trabalhadores terceirizados para serviços de segurança, limpeza e manutenção¹².

¹² Dados retirados do Anuário Estatístico de 2023 com base nos dados do ano de 2022, obtidos no portal DataUERJ (<http://www2.datauerj.uerj.br/index.html>), visitado em 20 de janeiro de 2024.

2. Paisagens de licenciatura e epistemologia da prática profissional na formação de professores

A pesquisa no campo da formação de professores no Brasil tem sido permanentemente foco de debates contemporâneos na Educação. Autores, como Gatti (2010, 2013, 2014) e André (2010, 2012), vêm nas últimas décadas realizando pesquisas na formação de professores no país e evidenciam uma lacuna entre licenciatura e seus contextos de atuação profissionais. Ou seja, a formação de professores como campo de pesquisa tem aberto, nas duas últimas décadas, um leque amplo de debates que conduzem interpretações sobre diversas dimensões que cercam a construção profissional para o magistério.

Compreender o estado da arte da formação inicial de professores nas licenciaturas e quais os tipos de formação são ofertados aos futuros professores têm sido preocupações norteadoras desses autores. Uma pesquisa sobre a literatura a respeito da formação de professores nos permite identificar que são plurais e profícuas as colaborações que surgem, sobretudo, de experiências e de prismas teóricos-metodológicos diversos que se dedicam a refletir o processo de formação de professores autônomos. Nesse cenário, destacamos as contribuições de Vesentini (2010) e Diniz (2010) que buscam ressaltar e deixar expostas as dificuldades enfrentadas pelo magistério nas últimas décadas.

Também ganham ênfase os debates sobre a importância de momentos particulares dentro da formação de professores, como ocorre com as disciplinas de

Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino. Aqui, salta aos olhos trabalhos como os de Oliveira (2010), Pimentel e Pontuschka (2014, 2015), que afirmam a importância de construirmos um olhar mais atencioso aos campos de estágio supervisionado.

Porém, o esforço empregado aqui busca trazer uma especificidade dentro desse campo maior de pesquisas. A despeito da importância das ideias apresentadas por estes autores, na presente pesquisa, centraremos nossa atenção no conceito de paisagens da licenciatura, conforme proposto por Freitas (2016) e Straforini e Freitas (2017, 2019), nossa referência conceitual para a análise da formação de professores de Geografia na UERJ. Acreditamos que esse exercício de reflexão sobre o processo de formação de professores, a partir desse conceito, permite-nos metodologicamente investigar e entender como esse processo é permeado de subjetividades diversas, visões de mundo, preferências teórico filosóficas, signos culturais e valores que incidem diretamente na construção da identidade docente.

A partir de colaborações de Tardif (2002), partimos da premissa do professor como um ator competente e um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, que cotidianamente se depara com problemáticas para as quais necessita mobilizar saberes que afloram de interações de múltiplas fontes. Saberes estes que também são constructos de elementos que incidem diretamente na identidade profissional docente elaboradas na formação inicial.

Quando Pimenta e Anastasiou afirmam que a “identidade docente constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à identidade docente no seu cotidiano” (2002, p. 77), provoca-nos a pensar sobre identidade docente como um processo constante que deriva: do quadro de referência do professor, daquilo que ele percebe e atribui valores e significados ao seu fazer. Esse quadro de referência é fundamentado por significados que decorrem de um contexto histórico específico, com sentidos pessoais que ele imprime à sua própria atividade atravessados por trajetórias de vida e concepções de mundo (Pimenta, 1999).

As experiências pelas quais discentes passam na formação inicial, junto com a construção de conhecimentos, abrem caminhos de identificação com a profissão. As paisagens de licenciatura (Freitas, 2016; Straforini e Freitas, 2017, 2019), nesse sentido, constituem elementos desses caminhos e possibilidades de compreensão e de (des)(re)construção da identidade profissional docente.

2.1.

“Por que o conceito de paisagem?”

Ao longo do meu período de doutoramento, tive a oportunidade de participar de alguns espaços em que pude ir compartilhando o desenvolvimento da pesquisa gradualmente. Em alguns eventos¹³ e reuniões no Grupo de Pesquisa NECPEG, fui indagado sobre minha escolha em pesquisar formação de professores, utilizando o conceito de paisagem para pensar paisagem de licenciatura e epistemologia da prática profissional docente na construção de identidades no magistério. Isso se vale ainda mais se partir da perspectiva do método cotidiano, que remete ao lugar, ao habitado e ao vivido, por que trazer, especificamente, o conceito de paisagem? Ocorreram contribuições frequentes durante esses momentos de compartilhamento de pesquisas sobre o conceito de lugar. Nesses *espaçostempos* diversos argumentos foram destacados, enfatizando que investigar o cotidiano implica estudar as relações de pertencimento e a preocupação com subjetividades.

Considerando essa situação, penso ser pertinente investir algumas linhas a respeito do conceito de paisagem dentro da Geografia como um movimento que me permitirá, mais a frente, fundamentar a escolha. Aqui farei um resgate das contribuições de Name (2010) e de Straforini e Freitas (2019), justamente pelo poder de síntese realizados em ambos os trabalhos. De modo diverso ao que ocorre com os conceitos de lugar e território, como exemplos, que foram atravessados por radicais mudanças e reformulações, ao longo da história do pensamento geográfico, o conceito de paisagem sustentou certa estabilidade, “que contraditoriamente reside em sua própria ambiguidade, nem sempre admitida” (Name, 2010, p. 179).

Ambiguidade esta que tutela algumas dicotomias; a paisagem é uma dimensão física ou humana, é condicionada por morfologia ou pela cultura, é resultado do trabalho ou elaborado no plano das ideias, sintetiza o mundo material ou sua imaterialidade, é uma representação coletiva ou individual?

Assim como a cultura, objeto de várias discussões dos antropólogos, a paisagem é conceito elástico, que facilmente pode ser apropriado a discursos ideológicos. A variação de suas definições ao longo do tempo, talvez mais que quaisquer outros conceitos, só pode de fato ser compreendida ao se avaliar o contexto que se

¹³ Destaco aqui: a Semana de Integração da Graduação e Pós-Graduação do Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio em 2021, realizado de forma remota e o XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia, também em 2021 e de forma remota.

apresentavam, ou seja, a geografia e a história social desses conceitos. Mais importante ainda, só se compreende determinada abordagem ou recorte da paisagem se se entende o que seu autor explícita ou implicitamente entende por cultura (Name, 2010, p. 179-180).

Longe de ser objetivo da pesquisa realizar um resgate histórico e esgotar o profícuo debate em torno do conceito, penso ser importante destacar qual perspectiva de paisagem que coaduno para realizar uma ponte com Freitas e Straforini, autores que delinearam o conceito de paisagem de licenciatura.

A palavra paisagem é de expressiva polissemia e utilizada em diversos contextos, sobretudo no seu sentido comum, sem qualquer particularidade. De acordo com Holzer (1999), *landschaft* vem do alemão da época medieval, e se refere ao elo entre sítio e habitante, logo essa associação provém das dimensões morfológica e cultural. Na língua holandesa *landschaft* se torna *landskip*, ainda mantendo correlação com o mesmo significado em alemão, que rapidamente dá origem para o inglês *landscape* (Name, 2010). Aqui, na língua inglesa, *landscape* se torna habitualmente um cenário em um local particular (Claval, 2004).

O advento da paisagem como forma de pintura é uma das consequências diretas da revolução que a perspectiva introduz. A redescoberta da perspectiva, nos anos 1420, em Florença por Brunelleschi, e imediatamente reproduzido por Masolino e Masaccio no norte da Itália e em Flandres, difunde o termo que surge na Itália, transcrevendo “a ideia de extensão de *pays*, que vem da raiz *land*, criando *paesaggio*, de onde deriva o termo francês” (Claval, 2004, p. 14). Ainda pensando nesse contexto, Claval indica que:

Rapidamente se impôs a maneira de considerar a paisagem como qualquer “parte de um *pays* que a natureza apresenta a um observador” (*Petit Robert*). Nesse sentido amplo, desaparece a ideia de enquadramento da vista: o observador pode elevar ou abaixar seu olhar, virar sua cabeça, dar alguns passos, contornar um obstáculo. O destaque se transfere da perspectiva e do enquadramento observados para a parte do *pays* do qual se discerne a fisionomia (Claval, 2004, p. 15 – grifos do autor).

Essa ambiguidade reflete a possibilidade de tomarmos a palavra paisagem não apenas como uma condição estática de uma observação – individual ou coletiva – de um trecho do espaço, mas também como um meio, produto, condição e representação do espaço, “o que insere uma perspectiva dinâmica e diacrônica em sua conceituação e significados” (Name, 2010, p. 165).

Do ponto de vista científico, na Geografia, o conceito de paisagem mantém, mesmo em sua relativa estabilidade ao longo do tempo, seu caráter polissêmico que provém das diferentes noções que as escolas geográficas possuem (Freitas e Straforini, 2019) e dos diferentes graus de importância dada por elas (Cabral, 2000).

De início, a paisagem que é descrita historicamente na Geografia sempre se diferenciou da paisagem dos pintores, principalmente pela capacidade de multiplicar os pontos de vista, como fazia Alexandre Von Humboldt (Claval, 2004, Gomes, 2017), que os geógrafos procuravam sintetizar. Na Geografia, a educação do “olho do geógrafo” nos ensina a multiplicar os pontos de vista para explorarmos um objeto em seus mais diferentes ângulos e estamos, na medida em que nossas pesquisas nos condicionam, resgatando como o ser humano e sua cultura influenciam esse objeto.

Name (2010), ao expor em sua pesquisa a interação entre paisagem e cultura, busca suporte em geógrafos, antropólogos e pesquisadores ligados à história do pensamento geográfico para evidenciar que as noções definidoras de paisagem se encontram ora explícita ora implicitamente diferenciadas. O autor, então, propõe uma linha do tempo periodizada em 3 grandes momentos (Quadro 1).

Quadro 1: Definições e conceitos de paisagem na Geografia

Relação paisagem e cultura	Autores	Contribuições
Geografia Clássica e primeiras tentativas de ruptura	Vidal de La Blache Carl Sauer	Paisagem como expressão do gênero de vida Paisagem como marca da ação humana
Geografias Modernas	Yi-Fu Tuan Yves Lacoste	Paisagem dotada de valores simbólicos Paisagem reveladora do “real”
Geografias Pós-Modernas	Denis Cosgrove Augustin Berque	Geografia cultural radical (materialismo histórico) Paisagem como marca e matriz

Fonte: adaptado de Name (2010).

Achei importante organizar esse quadro referencial, pois a relação entre paisagem e cultura é fundamental para minha pesquisa. Destaco, neste quadro, a contribuição dos autores que se enquadram no campo das Geografias Pós-Modernas, por entender que esses subsídios se aproximam do meu interesse de

pesquisa na formação de professores tanto teoricamente, quanto metodologicamente.

Atualmente, vivemos em um contexto sócio-histórico marcado pela confluência de abordagens teóricas e metodológicas, pelo hibridismo e recontextualização¹⁴ de saberes e discursos de contextos analíticos diversos que, de acordo com o objeto e contexto de cada pesquisador, podem estar ou não conjugadas. Em um contexto em que o caráter universal das ciências se encontra questionado, Berque, na geografia francesa, e Cosgrove, em um nível mais radical na geografia anglo-americana, contribuem decisivamente para a interpretação da paisagem (Name, 2010).

Partindo do pressuposto de que a Geografia Cultural como um campo de estudo do sentido que um grupo social dá à sua relação com a natureza e com o espaço, Berque (1998) entende que a paisagem está, em primeiro lugar, definida em sua relação com um sujeito coletivo, que a (re)produz e a transforma, por meio de lógicas construídas no interior desse coletivo.

A paisagem é *marca*, pois expressa uma civilização, mas também uma *matriz*, porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação – ou seja, da cultura – que canalizam, em certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza e, portanto, a paisagem de seu ecúmeno. E assim, sucessivamente, por infinitos laços de codeterminação (Berque, 1998, p. 84-85 – grifos do autor).

A paisagem como marca é aquela dimensão do que pode ser descrito e inventariado como um dado sensível e perceptível. Porém, para o autor, por mais que seja necessário explicitar os movimentos responsáveis pela produção da paisagem, é preciso ir além desse dado sensível e perceptível; a paisagem é entendida, então por dois modos:

(...) por um lado, ela é vista por um olhar, apreendida por uma consciência, valorizada por uma experiência, julgada (e eventualmente reproduzida) por uma estética e uma moral, gerada por uma política etc.; e, por outro, ela é matriz, ou seja, determina, em contrapartida, esse olhar, essa consciência, essa experiência, essa estética, essa moral, essa política etc. (...) Em resumo: 1) a paisagem é plurimodal (passiva-ativa-potencial etc.) como é plurimodal o sujeito para o qual a paisagem existe; e 2) a paisagem e o sujeito são considerados em um conjunto unitário que se autoproduz e se autorreproduz (e, portanto, se transforma, porque há sempre interferências com o exterior) pelo jogo, jamais de soma zero, desses diversos modos (Berque, 1998, p. 86).

¹⁴ Bernstein (1996) propõe um modelo teórico de recontextualização para compreender como se dá a produção do conhecimento geográfico veiculado nas escolas (Serra, 2010). A recontextualização, assim, pressupõe a retirada de uma ideia ou discurso de um contexto e reinseri-la em outro contexto.

Sem pormenorizar profundamente, a contribuição de Berque se dá em torno da percepção da paisagem para além da abordagem ecológica da percepção visual sobre o espaço. Para ele, o que está no centro da paisagem não é somente a visão, mas todo conjunto de sentidos e significados que media a relação do indivíduo (sujeito coletivo) com o mundo. E, mais, não é apenas o indivíduo, “mas tudo aquilo pelo qual a sociedade o condiciona e o supera” (Berque, 1998, p. 87), já que os indivíduos enquanto sujeito de uma coletividade estão situados no seio de uma cultura e de uma cosmologia em relação ao mundo. A paisagem é uma abstração complexa entre sujeito e objeto (Berque, 1994).

Desde fins do século XIX, no contexto de institucionalização da Geografia como disciplina acadêmica, que a paisagem cultural se constituiu como um dos conceitos-chave mais importante. Tanto no continente europeu quando nos Estados Unidos se verificam diversos estudos empíricos e reflexões teóricas e metodológicas colocados em prática que ajudam a substanciar a temática com expressiva importância até a década de 1940 (Correa, 2011). Claval (2004), ao realizar um resgate histórico da produção geográfica acerca do conceito de paisagem, afirma que a perspectiva de conceber o conceito como uma interface provoca uma transformação profunda na maneira como tradicionalmente a compreendemos e nas abordagens que utilizamos para analisá-la. Dessa forma:

O empreendimento ganha então em eficácia, porque podem-se abarcar grandes conjuntos com um lance de vista, perceber os contrastes que existem de uma zona para outra, comparar as áreas onde os elementos da paisagem são uniformes em grandes espaços e aquelas onde eles formam um mosaico cujos traços se repetem a pouco nos intervalos (Claval, 2004, p. 23).

Nesse ponto, Cosgrove (1998a) também é enfático ao apontar que:

Em outras palavras, paisagem denota o mundo exterior mediado pela experiência humana subjetiva de uma maneira que nem região nem área sugerem imediatamente. Paisagem não é apenas o mundo que vemos, é uma construção, uma composição desse mundo. Paisagem é uma forma de ver o mundo (p. 13 – tradução minha)¹⁵.

¹⁵ “In other words landscape denotes the external world mediated through subjective human experience in a way that neither region nor area immediately suggest. Landscape is not merely the world we see, it is a construction, a composition of that world. Landscape is a way of seeing the world”.

Contudo, o valor simbólico da paisagem, também presente nas reflexões de Berque, coloca o conceito para além de uma relação material resultante da ação humana ao transformar a natureza. O conjunto de sentidos e significados que mediam a relação indivíduo e mundo, faz da paisagem um conceito ideológico (Cosgrove, 1998a). Assim entender a paisagem requer compreender seus significados, já que são esses que imprimem sentido ao mundo. Surge, então, uma “convergência entre geógrafos norte-americanos e ingleses no trato com a paisagem dentro de uma perspectiva simbólica, convergência que favoreceu o desenvolvimento de uma nova geografia cultural (Correa, 2011, p. 10-11).

É nesse contexto, de desenvolvimento de uma nova geografia cultural, que se insere a contribuição de Cosgrove. A partir de uma base no materialismo histórico-dialético, que não caía na armadilha do determinismo econômico, Cosgrove preocupa-se em definir uma “geografia cultural radical”, trazendo para suas análises também o conceito de ideologia. A partir da valorização da paisagem em uma perspectiva imaterial, onde a maneira de ler o mundo é impregnada de uma rede de interesses e, até mesmo, a uma estratégia de dominação (Name, 2010). Assim, Cosgrove se insere como o:

Principal nome da chamada *New Cultural Geography*, a riqueza de sua abordagem está, por um lado, no fato de a paisagem ser revelada como a resultante de um processo, permanentemente inacabado; e, por outro lado, por ser assumidamente considerada como uma abstração – ela não existe *per se* pois, como parte da “realidade”, é uma maneira de produzir, manipular e contemplar o espaço (Name, 2010, p. 177 – grifos do autor).

Cosgrove, de um ponto de vista acadêmico, evidencia a paisagem como uma ferramenta analítica, um método para compreensão do mundo e das sociedades que produzem paisagens. Colocando em diálogo Cosgrove com Certeau (2004) e Lefebvre (2014), podemos considerar, na visão atual, que realidade e representação são dois aspectos interligados e complementares, e a paisagem desempenha um papel fundamental ao sintetizá-los. Nesse contexto, a ideologia, a representação e a cultura se entrelaçam e se misturam, formando uma união complexa.

Contudo, Cosgrove, ao longo do tempo, foi deixando de lado uma perspectiva do materialismo histórico-dialético em um sentido stricto para, gradualmente, inserir em suas análises outros atravessamentos que não fosse apenas o de classe social. Gênero, raça, religião e faixa etária passam a fazer parte de um conjunto de ideias que propiciou o desenvolvimento do conceito de “paisagens da

cultura dominante”. Cosgrove (1998a, 1998b), propôs as noções de paisagem da classe dominante e paisagens alternativas/emergentes/residuais e paisagens excluídas; todas elas dotadas de conjunto de valores e significados particulares, uma vez que são criadas em diversos grupos sociais (Correa, 2011). “A primeira exhibe o poder da classe dominante, constituindo-se em marca identitária. As outras derivam de grupos sociais emergentes e anunciam o futuro de grupos sociais originários do passado, em decadência, ou associam-se a grupos excluídos” (Corrêa, 2011, p. 12).

Duncan (2002), geógrafo contemporâneo de Cosgrove no cenário da *New Cultura Geography*, bebe de autores que criticam o racionalismo e o determinismo antropológico, mas que, em alguma medida, aproveitaram a ideia de a cultura e seus conhecimentos/saberes serem transmitidos pela fala/discurso. Por ser tomada como uma abstração por estes autores, a paisagem não existe em si mesma, como um dado da “realidade”; é, antes de tudo, uma maneira de se produzir, manipular e contemplar o espaço. Dessa forma, a paisagem:

é como um texto, que depende de seu contexto e que é escrito, lido e apreendido em momentos distintos e particulares. O mundo é um conjunto desses textos justapostos e cabe ao cientista lê-los e interpretá-los, o que jamais será imparcial (Name, 2010, p. 178).

O mundo é composto por um conjunto de paisagens que adquirem diferentes significados, seja conforme a perspectiva de quem as observa ou devido às intenções daqueles que as criaram.

Freitas e Straforini (2019) também realizam um resgate conceitual sobre a paisagem ao longo da história do pensamento geográfico, já no intuito de fundamentarem a construção de um método para argumentar a favor da ideia de paisagem de licenciatura, um dos conceitos-chave de minha pesquisa. No Quadro 2 procuro, com base na análise feita pelos autores supracitados, organizar a contribuição destes autores nesse resgate.

Em relação a essa sistematização das contribuições das diferentes escolas do pensamento geográfico proposta por Straforini e Freitas (2019), penso, assim como os autores, ser importante explorar o suporte teórico e metodológico deles que estão aí inscritos na Geografia Humanística e na Geografia Pós-Moderna. Pelo mesmo motivo apontado após a apresentação do Quadro 1, trago Dardel, Tuan e, novamente, Cosgrove, uma vez que constroem reflexões que nos servem de suporte

para pensarmos as paisagens de licenciatura (Freitas, 2016; Straforini e Freitas, 2017, 2019) e epistemologia da prática profissional docente (Tardif, 2000, 2014), conceitos que serão problematizados nas próximas sessões.

Quadro 2: Paisagem nas escolas do pensamento geográfico

Escolas	Autores	Contribuições
Geografia Clássica	Carl Sauer	União das qualidades físicas / paisagem natural e cultural
Geografia Quantitativa	-	Raciocínio lógico-matemático desconsidera a paisagem
Geografia Crítica	Yves Lacoste Milton Santos	Crítica aos métodos quantitativos e nomotéticos Paisagem atemporal – formas realizam funções sociais
Geografia Humanista	Eric Dardel Yi-Fu Tuan	Sentimento afetivo e a simbiose Ser Humano-Terra Possibilidade da vida humana ou espaço de ação
Geografia Pós-Moderna	Denis Cosgrove	Resultado de um processo inacabado

Fonte: Adaptado de Freitas e Straforini (2019).

A Geografia Humanista, de base fenomenológica¹⁶, analisa e qualifica a paisagem, a partir de seus componentes subjetivos – valores, crenças, visões de mundo, preferências e significados simbólicos que passam a integrar o conceito. Fugindo de qualquer preocupação com a imparcialidade e objetividade racional, essa escola da Geografia é caracteriza, de modo geral, por investir maiores esforços na subjetividade do envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo. Ela propõe a concepção de uma disciplina focalizada no estudo da ação e da imaginação humanas, bem como na análise objetiva e subjetiva de seus resultados, visando estabelecer uma ciência integradora que ultrapasse os limites cartesianos e positivistas (Holzer, 2008).

¹⁶ Buttmer (1974) amadureceu a ideia do uso da fenomenologia e o existencialismo pela geografia. “Para a autora o mérito destas filosofias é abranger a totalidade do ser – percepção, pensamento, símbolos e ação – o que se constata na prática, onde se torna impossível delimitar claramente o que é sujeito e o que é objeto (Holzer, 2008, p. 140).

Dardel (2015) vai propor a paisagem como algo que coloca em xeque a totalidade do ser humano, sua *geograficidade*¹⁷ original, e na geografia é compreendida como o que está em torno do humano. A paisagem é:

(...) a inserção do homem no mundo, lugar de um combate pela vida, manifestação de seu ser com os outros, base de seu ser social. (...). A paisagem não é somente “paisagem da história”, campo de batalha ou cidade morta. (...). A paisagem pressupõe uma presença do homem, mesmo lá onde toma a forma de ausência. Ela fala de um mundo onde o homem realiza sua existência como presença circunspeta e atarefada (Dardel, 2015, p. 32).

Tuan (1980, 2005), por meio de estudos envolvendo a relação das pessoas com a natureza, busca acentuar a importância dos sentimentos construídos sobre espaço, paisagens e lugares, indicando que a geografia humanista considera tais dimensões imateriais nas reflexões sobre os fenômenos geográficos.

Diferentemente do que ocorre em outros momentos na história do pensamento geográfico, a Geografia Pós-Moderna não tem como foco rivalizar com outras escolas e períodos, muito menos desenvolver um paradigma científico totalitário, “sendo assim, a paisagem volta a tomar *status* de categoria analítica (Straforini e Freitas, 2019, p. 94 - grifo dos autores).

A paisagem enquanto processo inacabado floresce na Nova Geografia Cultural, já citada anteriormente, desdobrava-se da interação entre as ideologias dominantes e as formas de resistências, ambas expressas no passado e no presente, na sociedade e no espaço, produzindo paisagens ricas para análises geográficas (Cosgrove e Jackson, 2000).

O conceito de paisagem como configuração de símbolos e signos leva a metodologias mais interpretativas do que morfológicas. Entre as metodologias interpretativas mais favorecidas, estão aquelas da linguística e da semiótica, associadas aos avanços do pós-guerra. A linha interpretativa dentro da geografia cultural recente desenvolve a metáfora da paisagem como “texto”, a ser lido e interpretado como documento social (Cosgrove e Jackson, 2000, p. 19).

Ou seja, as culturas dominantes e as resistências a elas imprimem, culturalmente, símbolos e signos nas paisagens que devem ser elucidadas, como os autores afirmam, à luz da linguística e da semiótica. A linguística é o estudo científico da linguagem e da sua estrutura. Ela investiga os padrões e as regras que

¹⁷ O conceito de geograficidade, fundamental nas reflexões de Dardel, expressa a existência geográfica do ser-e-estar-no-mundo. “Enquanto base da existência, a associação entre geograficidade, lugar e paisagem têm sido fértil, permitindo uma compreensão fenomenológica da experiência geográfica (Marandola Júnior, 2015, p. XII).

governam a comunicação humana, examinando tanto as propriedades formais da linguagem quanto o seu uso nas interações sociais. Além disso, a linguística também investiga a aquisição da linguagem, isto é, como se dá o processo de aprendizagem da fala e o entendimento de uma língua, bem como os processos de processamento da linguagem no cérebro humano.

Já a semiótica é um campo de estudo interdisciplinar que se concentra na análise dos signos e símbolos e em como eles são usados para criar e transmitir significado. Ela examina a forma como os seres humanos atribuem significado a diferentes tipos de sinais, incluindo palavras, imagens, gestos, sons e outros elementos comunicativos. A semiótica busca compreender como os signos funcionam em diferentes contextos e como eles são interpretados pelos indivíduos e pela sociedade como um todo. Ela analisa a relação entre o signo (o sinal que representa algo), o objeto (aquilo que o signo representa) e o interpretante (a compreensão ou interpretação do signo pelo receptor). Esses elementos formam a base da teoria semiótica e ajudam a explicar como a comunicação e o significado são construídos.

Dito isso, ressalto que o entendimento de paisagem que deu norte à pesquisa é o que perpassa pelas definições das contribuições dos autores das escolas do pensamento geográfico da Geografia Pós-Modernas (sintetizada tanto no Quadro 1 quanto no Quadro 2) e Humanista (Quadro 2).

2.2. Contextualizando paisagens de licenciatura

É importante destacar que os primeiros autores que levantaram questões que permitiram a definição e construção do conceito de paisagem de licenciatura não se preocuparam especificamente com elementos que constituem o cotidiano da formação inicial de professores. A inquietação de Clandinin e Connelly (1995, 1996), ao tratar da “paisagem dos conhecimentos profissionais”, residiu em investigar como o conhecimento dos professores são moldados pelo contexto do conhecimento profissional no qual os professores trabalham. Nas palavras dos autores:

Conceituar o contexto do conhecimento profissional como uma paisagem é particularmente adequado ao nosso propósito. Isso nos permite falar sobre espaço,

hora e lugar. Tem uma sensação de expansão e a possibilidade de ser preenchido com diversas pessoas, coisas e eventos em diferentes relações entre pessoas, lugares e coisas. Por enxergarmos a paisagem do conhecimento profissional composta de relações entre pessoas, lugares e coisas, vemos ambos como uma paisagem intelectual e moral (p. 25).

Em pesquisas realizadas com professores atuando em contextos institucionais diferentes, os autores perceberam a existência de um conjunto de elementos que incidiam sobre as suas práticas profissionais.

As diversas narrativas dos professores que foram colhidas por Clandinin e Connelly (1995, 1996) indicam que existem componentes presentes nos cotidianos de atuação profissional que afetam a forma como eles mobilizam seus conhecimentos. As formas como são organizadas as salas de aula, as histórias sobre as instituições onde os professores trabalham, os modos como as comunidades se envolvem nas dinâmicas escolares, as estruturas curriculares com presença ou não de projetos de ensino e pesquisa sobressaem como variáveis de peso nas práticas docentes.

Brooks (2019), seguindo o mesmo caminho de valorização das histórias cultuadas pelos professores e, com intuito de tratar o significado de identidade docente, mais particularmente do docente de Geografia, dialoga com Clandinin e Connelly a respeito do conceito de paisagem de conhecimento profissional e o articula com os conceitos de bússola profissional e identidade disciplinar, analisando trajetórias de professores em seus contextos profissionais.

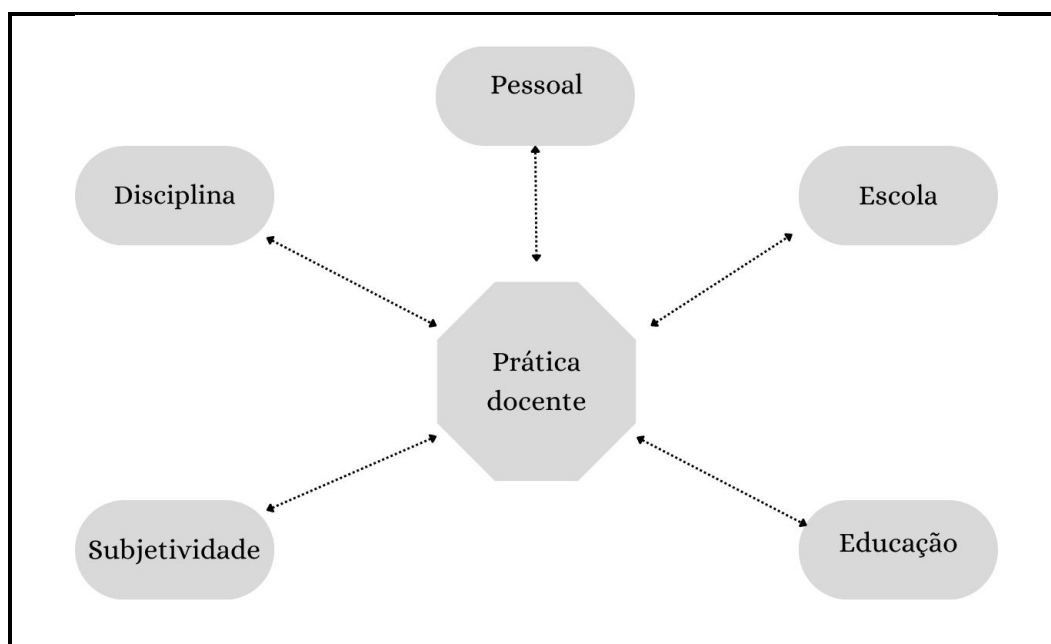
Nessa articulação, depreende-se que a paisagem na qual o conhecimento profissional é praticado (re)produz contradições vivenciadas pelos docentes, “pois ora são valorizados os conhecimentos oficiais e presentes nas políticas e diretrizes, curriculares, ora são valorizados os conhecimentos pessoais dos docentes (Straforini; Freitas, 89, p. 2019). Ou seja, Brooks amplia o escopo de compreensão da fonte na qual ela buscou o conceito de paisagens de conhecimento profissional, ao possibilitar entendermos a paisagem como uma dimensão que desempenha forte influência no fazer docente. Nesse sentido, em Brooks, temos a paisagem de conhecimento profissional visceralmente agregada aos contextos escolares e suas culturas.

Na verdade, os contextos escolares podem ser vistos como significativos por serem influenciados pelas identidades dos professores, assim como por influenciá-los. Esses contextos são relevantes para que possamos entender por que alguns professores parecem encontrar ali um ambiente desafiador para trabalhar, enquanto

outros parecem prosperar dentro da cultura da responsabilização, da prestação de contas (Brooks, 2019, p. 54).

Ainda a autora (Brooks, 2016) reflete sobre quais culturas podem influenciar na prática docente como uma forma de compreender que essa está estreitamente relacionada às paisagens presentes nos ambientes de atuação dos professores – ou seja, com os valores significados e visões de mundo dos atores e agentes que (re)produzem as espacialidades onde se realizam o fazer docente (Quadro 3). Essas culturas instigam, em proporções, ritmos e intensidades variadas, o modo como professores mediam suas *práxis*, seus *habitus* e compartilham seus *ethos* cotidianamente, já que “haverá, inevitavelmente, alguma indefinição das interseções entre as diferentes culturas que influenciam os professores¹⁸. A participação e os acordos dos professores com cada cultura variam¹⁹”.

Quadro 3: Culturas que podem influenciar na prática dos professores



Fonte: Adaptado de Brooks, 2016, p. 30.

Brooks (2016) resume quatro características chaves em que a cultura pode influenciar na prática docente (Quadro 4) e que nos ajudam a desenhar uma

¹⁸ Os conceitos de *habitus*, *práxis* e *ethos* serão mais bem trabalhados no Capítulo 2.

¹⁹ There will inevitably be some blurring of the intersections between the different cultures that influence teachers. Teachers' participation in and agreement with each culture will vary (Brooks, 2016, p. 29).

estrutura de compreensão dos contextos nos quais os professores percebem a Geografia e suas práticas. Da mesma forma permite reconhecer que, no cotidiano, são muitas as influências sobre a atividade docente.

Quadro 4: Meios pelos quais as culturas influenciam a prática docente

- As culturas podem mudar com o desenrolar do tempo e são sensíveis a mudanças sociais, culturais e econômicas mais amplas;
- Os indivíduos podem atuar por meio de mais de uma cultura simultaneamente;
- Os indivíduos podem atuar dentro de uma cultura sem necessariamente agir de acordo com todas as suas práticas e ideias. Portanto, enquanto trabalham em uma escola, os professores podem não concordar com todas as políticas dessa escola, mas isso não os impedirá de serem um membro ativo da cultura escolar;
- Ideias, crenças e práticas dentro de uma cultura podem não fazer sentido e podem ser contraditórias, mas serão reconhecidas por alguns outros dentro e fora desse grupo cultural. Por exemplo, a retórica e a prática de uma escola podem não estar alinhadas e parecer contraditórias para alguém de fora, mas podem fazer sentido para alguém de dentro.

Fonte: Brooks, 2016, p. 31.

Já Freitas (2016) e Straforini e Freitas (2017, 2019) delinearam o conceito de paisagens de licenciatura para problematizar *espaçostempos* privilegiados dentro da formação docente que participam na construção de sentidos discursivos sobre a licenciatura.

Embora as contribuições de Clandinin e Connelly (1995, 1996) e de Brooks (2019) nos permitam tecer reflexões importantes sobre a formação de professores de Geografia, é no proposto por Freitas (2016) e por Straforini e Freitas (2017, 2019) que nos apoiaremos para identificar os elementos que podem ser compreendidos como *espaçostempos* singulares que negociam sentidos discursivos na construção da identidade docente no âmbito da formação inicial. Considerada a perspectiva metodológica das paisagens de licenciatura como meio de compreender como os ambientes de trabalho geram implicações no fazer docente e no constante processo de construção de identidades docentes, buscamos nos aproximar da construção conceitual de Freitas (2016) e Straforini e Freitas (2017, 2019), no sentido de analisar as ações e intenções que se desdobram do ambiente físico por

onde circulam os licenciandos e, também, as ações e intenções impregnadas imaterialmente em estruturas formativas (currículos e outros documentos oficiais, por exemplo) de diferentes campos de formação da UERJ.

Apoiado nas reflexões de Freitas (2016) e Straforini e Freitas (2017, 2019), entendemos as paisagens de licenciatura como *espaçostempos* que negociam, com intensidades variadas, a construção de identidades docentes durante a graduação em Geografia. Essas negociações transmitem significados e valores sobre a identidade docente em *espaçostempos* específicos, construindo sentidos em contextos acadêmicos marcados pela tradição acadêmica da racionalidade e produtividade científica.

Os mesmos autores partem do pressuposto de que as formas como são organizadas as salas onde as aulas das disciplinas da licenciatura são ministradas comunicam saberes para além das ações e intenções que ocorrem nas trocas entre docentes e discentes. Presença de mapas, cartazes e materiais utilizados pelas disciplinas que utilizam o mesmo espaço da sala de aula mobilizam conhecimentos importantes a serem considerados no percurso formativo para a docência. Os corredores por onde circulam os alunos, com locais destinados à divulgação de eventos e informativos gerais de departamentos e centros acadêmicos podem reforçar determinadas dimensões do processo formativo em detrimento de outras. A existência de laboratórios para desenvolvimento de processos formativos das disciplinas específicas e de ambientes de grupos de estudo/pesquisa em alguma medida influenciam no modo como licenciandos se identificam com a Geografia e nas futuras escolhas profissionais.

O que o presente texto propõe, como exposto logo de início, é construir um exercício de reflexão de uma possibilidade de articulação do conceito de paisagem de licenciatura (Freitas, 2016; Straforini e Freitas, 2017, 2019) e epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000, 2014) no contexto do processo de formação de professores em Geografia na UERJ, uma vez que esse processo é também umas das preocupações da Geografia.

Tendo em conta que “a paisagem que tratamos em nossa pesquisa não está apenas explícita naquilo que está ao alcance do visual, está impregnada na cultura que é (re)produzida diariamente no cotidiano” (Straforini e Freitas, 2019, p.95). Recorrer às paisagens de licenciatura seria uma forma de nos ajudar a perceber que simbolismo e discurso, por exemplo, interferem diretamente no processo de

formação de professores. Brooks (2019), ao se debruçar sobre o conceito de identidade disciplinar, que para ela também é construída na formação profissional, reconhece que existem impasses e dilemas na construção do conhecimento que são expressos nos conflitos entre políticas públicas, nas “histórias cultuadas” elaboradas pelos discursos oficiais e as trajetórias de vida. Depreende-se que esses conflitos constroem paisagens do conhecimento profissional e que essas são materializadas, por exemplo, no ideário de currículo e mediados na formação de professores.

Concordamos, portanto, com Straforini e Freitas (2019) que a paisagem deva ser considerada a partir do proposto por Corrêa (1998), em que a paisagem “não é apenas forma material resultante da ação humana transformando a natureza. É também forma simbólica impregnada de valores” (p. 10). Da mesma forma, concordamos com Cosgrove (1998a) que diz que o valor simbólico das “paisagens da cultura dominante” está impregnado no discurso que procura delimitar a agenda da formação de professores, que pode ser compreendido como resultado do conflito de interesses que dá privilégio aos atores e agentes hegemônicos.

Mas que conclusão podemos chegar articulando simbolismo, discurso e formação de professores? Além da contribuição de Straforini e Freitas (2019), recorreremos ao estudo de Freitas (2016) e de Gatti, Barretto e André (2011) para responder essa pergunta. Em linhas gerais, o que se observa é um quadro de formação de professores no qual há predominância de um discurso científico hegemônico que supervaloriza a cultura da carreira do bacharelado. Discurso este que deixa em segundo plano as particularidades formativas e as especificidades do processo de construção do conhecimento docente (Freitas, 2016).

Por exemplo, o currículo da formação de professores pode ser entendido, seguindo em parte a linha de raciocínio crítica da teoria da reprodução²⁰, como uma forma de representação da cultura dominante e, ao invés de ser tomado como método, “o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material” (Lopes e Macedo, 2011, p. 29). Aceitamos esse argumento parcialmente, uma vez que não entendemos que exista uma correspondência mecanicista entre base econômica e superestrutura e, se desde os anos 1990 temos, cada vez mais, uma explosão dos estudos culturais que nos permite, dentro das análises sobre currículo,

²⁰ Cf. Althusser (1998).

articular economia, política e cultura, é mister que se opere uma leitura cultural do currículo que não se prenda na distinção destas dimensões. Há de se considerar que o cultural, dentro de um sistema de refuncionalização como mercadoria, rearticula sua dimensão política (Macedo, 2006, p. 285). Nesse sentido, podemos interpretar que os valores simbólicos das paisagens de licenciatura estão em diálogos constantemente com interesses outros que também pautam estratégias na negociação para a construção curricular.

Nesse sentido, reafirmamos o proposto por Freitas (2016) e Straforini e Freitas (2017, 2019) de que a dimensão cultural presente no conceito de paisagem de licenciatura nos permite analisar e avaliar o processo de formação de professores, a partir de seus aspectos materiais e imateriais. De acordo com estes autores, a materialidade da dimensão cultural das paisagens de licenciatura passa pela presença de salas, laboratórios, corredores, secretarias, enquanto a imaterialidade estaria vinculada às ações e intenções que se dão nesses locais.

Problematizar esses componentes das paisagens de licenciatura é um primeiro exercício para a compreensão de como é construída a identidade docente na formação inicial, por meio da epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000, 2014). Essa epistemologia, em particular, remete ao “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seus espaços de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 13), que na prática se traduz em toda mediação que constrói a compreensão do saber e do fazer docente na Educação Básica.

Perceber o lugar da formação inicial como um movimento de profissionalização para o magistério e seu papel na construção de identidades docentes requer compreender a pertinência da epistemologia da prática profissional docente em contextos marcadamente dominados pela cultura bacharelesca (Freitas, 2016).

A ausência de debates sobre o ensino de Geografia, de disciplinas que sejam voltadas para o curso de licenciatura em Geografia, de prática de pesquisa e extensão em ensino de Geografia, de laboratórios equipados para o curso de licenciatura, palestras, trabalhos de campo, etc estabelecem o sistema linguístico que define o curso de Geografia como uma escola de bacharéis. Ensino e pesquisa são voltados para a formação de qualidade do geógrafo, limitando a licenciatura a um apêndice curricular e propagando a profissão docente como uma prática social utilitária (Freitas, 2016, p. 122).

Cultura esta que percebe e concebe a formação de professores ainda de forma tecnicista, reprodutora de estereótipos e preconceitos sobre a docência e relega à formação de professores um papel secundário, com menor importância.

Uma concepção como essa restringe o conhecimento a dois momentos: um dispositivo pronto a definir causas e efeitos de um certo fenômeno, com o objetivo de controlá-los e prever sua origem, ou reduzi-los como conhecimento técnico capaz de instrumentalizar as experiências para meio e fins pretendidos, de forma ordenada. Uma possível leitura das ciências da educação, sobre esse paradigma estabelecido, se faz através do conceito de currículo oculto (Apple, 1982), quando o currículo acadêmico dos cursos de formação de professores expressa as formas e os sentidos dos discursos enunciados que projetam a profissão docente como a responsável pela aplicação do conhecimento técnico especializado nas práticas educativas da Educação Básica (Freitas, 2016, p. 119).

De um modo geral, a cultura de bacharéis pode ser verificada em diversas perspectivas no cotidiano da formação de professores, e especificamente pôde ser identificada na formação de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã, ao longo de nossa pesquisa. Um exemplo disso são os relatos obtidos que, mesmo tendo como foco a formação para o magistério, por desejarem e se identificarem com o magistério, acabam tendo maiores oportunidades de bolsa ou alguma forma de inserção no mercado de trabalho, a partir de projetos de iniciação científica ou estágio em empresas. Conforme a *Entrevistada A* corrobora, “- Só agora que estou terminando que apareceram mais oportunidades na área da licenciatura, o normal era bolsa PIBIC, monitoria, projeto de extensão”. O currículo também caracteriza uma “invasão” de intencionalidades e processos formativos típicos da ciência racional, positivista e produtivista²¹.

Essa cultura estabelece um sistema linguístico que perpetua a ideia de que o curso de Geografia é direcionado apenas aos bacharéis – quando na verdade uma parte significativa dos profissionais no mercado estão atuando no magistério. A presença limitada de espaço para debates, disciplinas específicas e práticas de pesquisa voltadas para o ensino de Geografia, juntamente com a ausência de recursos como laboratórios, palestras e trabalhos de campo, resulta em uma abordagem unidimensional que negligencia a importância da formação de professores.

²¹ Especificamente sobre o currículo de formação de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã, irei no Capítulo 3 aprofundar o debate de como ele é percebido como um *espaçotempo* de construção de identidades docentes.

Consequentemente, a profissão docente é relegada a uma prática social utilitária, enquanto a licenciatura se torna apenas um apêndice curricular, limitando sua relevância e impacto no campo educacional (Freitas, 2016) e à margem dos investimentos materiais e imateriais durante a formação inicial. Assim, os efeitos que a cultura bacharelesca (re)produz durante a graduação em Geografia na UERJ campus Maracanã caminham no sentido da construção de identidades profissionais que valorizam de forma expressiva a pesquisa e a atuação do geógrafo. Freitas (2016) sintetiza sua definição:

a cultura que defino como bacharelesca produz identidades através da linguagem, quando alinha características simbólicas essenciais à profissão do bacharel em Geografia. Elas se traduzem nos significados produzidos pelas representações da profissão de bacharelado (p. 124).

No terceiro capítulo, irei aprofundar melhor sobre o conceito de cultura para a compreensão das dinâmicas que mediam a construção de identidades docentes. Mas cabe, desde já, argumentar brevemente sobre a importância do conceito, já que ele ajuda a perceber a importância das paisagens de licenciatura em minha investigação na formação de professores na UERJ. Bauman (2022) nos apresenta a cultura como uma *práxis*. Isso implica em enxergar a cultura não apenas como um conjunto estático de valores, normas, crenças e significados compartilhados. Ela é vista, também, como uma atividade em constante desenvolvimento, uma ação contínua e um processo dinâmico realizado no cotidiano. Este processo é moldado e constantemente (re)criado pelos próprios atores culturais, ou seja, pelas pessoas que participam da cultura. Eles desempenham um papel ativo na (re)elaboração cotidiana da cultura, contribuindo para sua constante evolução e adaptação. Isso implica que a cultura não é algo estático, mas sim um fenômeno em constante mutação, profundamente influenciado pelas interações e práticas dos indivíduos que a compõem.

Assim, entendemo-la como uma paisagem híbrida, onde atravessam fluxos de saberes/conhecimentos, de signos, de valores e ações cotidianas que, inserida em um determinado contexto, traduz um sistema de significação relevante para o entendimento do sujeito social, espacializado e temporalmente localizado. A respeito disso, Lopes e Macedo afirmam:

Ao se considerar que a ação social e a conduta dos sujeitos têm uma dimensão cultural ou discursiva, está-se indo um pouco além e dizendo que a cultura não é

apenas regulada, mas regula. Qualquer que seja a ação humana, ela não ocorre fora de sistemas de significados, ela se dá em arranjos de poder discursivo ou simbólico (Lopes e Macedo, 2011, p. 198).

Freitas (2016), ainda nesse tocante, corrobora afirmando que:

A cultura, como um sistema de significação, produz identidades e significados nas formas de representação. Os mecanismos, valores, conteúdos e sistemas de qualificação e classificação, regulam culturalmente os sujeitos pela linguagem, implicando na exclusão daquilo que não está previsto na cultura estabelecida (p. 122).

2.3. Epistemologia da prática profissional dos professores

A identificação de paisagens de licenciatura em Geografia na UERJ campus Maracanã, como *espaçostempos* de mediação de valores e significados que constituem a construção de identidades docentes ao longo da graduação, orientou-me a entender os fundamentos epistemológicos que balizam esses momentos. Mais do que pensar em uma identidade fechada e quais as práticas pedagógicas constituem suas práticas e saberes, ressalto a necessidade de pensar o que fundamenta essas práticas e saberes.

Partindo do pressuposto de que a epistemologia trata de um exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das identidades disciplinares (Japiassú e Marcondes, 1996), o entendimento da epistemologia da Geografia tem como ponto de partida o entendimento do seu objeto de estudo. São justamente estes fundamentos que marcam a cientificidade da ciência Geográfica: a existência de um objeto particular e os princípios teóricos e metodológicos.

Agora, o foco epistêmico acerca dos conhecimentos que fundamentam o fazer e os saberes docentes e que dão suporte para a vida profissional dos professores proporciona um duplo benefício: de um lado problematizar o que é, de fato, necessário ser construído para tornar-se docente, observando as reais necessidades dos contextos de atuação profissional – ou seja, uma epistemologia da prática que reflete as demandas reais; de outro lado, e não menos importante, colaborar para a valorização do magistério, no reconhecimento do fato de que o fazer e os saberes desses profissionais, em específico, diferenciam-se dos demais (Tardif, 2000).

Nesse sentido, esse foco oferece elementos para a compreensão da realidade da profissão docente e favorece um processo constante de (re)construção de teorias do ensino, especialmente no campo da Didática e da identificação disciplinar e profissional. Nas palavras de Tardif (2000, p. 11):

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

O próprio autor, ainda nesta produção, sublinha que a definição de epistemologia da prática profissional pode modificar nosso olhar sobre a formação de professores. Sintetizo, aqui, algumas das implicações que possibilitam essa mudança de olhar sobre a formação inicial:

1. Numa perspectiva fenomenológica, “voltar para a realidade” requer colocar como central a estrutura dos saberes dos atores em seus contextos de trabalho, ou seja, os saberes do/no trabalho se tornam objeto ou prática que são incorporados às identidades docente. “Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas” (Tardif, 2000, p. 11);
2. A epistemologia da prática profissional docente nos ajuda a reconhecer e a estabelecer pontes para a redução da distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários;
3. O fazer e os saberes docentes conferem uma identidade profissional que impede pensarmos os/as professores/as como “idiotas cognitivos”, cuja atividade é diretamente determinada por estruturas da cultura dominante;
4. Definir epistemologia da prática profissional nos faz refletir sobre uma dimensão não-normativa do processo de formação de professores, já que um dos problemas centrais na pesquisa em educação é a excessiva abordagem dos pesquisadores em querer prescrever o que os professores devem ser, fazer, pensar e saber, e não sobre o que eles, de fato, são, fazem, pensam e sabem;
5. A epistemologia da prática profissional dá suporte a necessidade de estudar o conjunto dos saberes que os professores mobilizam em suas tarefas.

É fundamental ressaltar o que o autor entende por “saber”:

Damos aqui a noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Sublinhamos (...) que esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais (Tardif, 2014, p. 256).

Dito isso, evidencia-se a importância de compreender o que são os saberes profissionais que são mediados pelos professores para tecermos como os alunos da licenciatura em Geografia na UERJ percebem essa construção durante a sua formação inicial. Tardif (2000) aponta algumas pistas, indicando que esses saberes apresentam algumas características em comum:

1. Os saberes profissionais dos professores são temporais, isso significa que os saberes mobilizados pelos professores são adquiridos e acumulados com o tempo, e isso se dá em três sentidos (Tardif, Raymond, 2000): os professores estão mergulhados em seus espaços de trabalho, fato que os permitem entrelaçar seus conhecimentos sobre como ensinar com as histórias de suas próprias vidas; são temporais, pois os primeiros anos são fundamentais para aquisição do sentimento de competência em relação às suas rotinas de trabalho e; são temporais, na medida em que são saberes utilizados e desenvolvidos durante a vida profissional de longa duração;
2. Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos. Aqui, também, a diversidade dos saberes docente é vista em três sentidos: são saberes oriundos de diversas fontes, heterogêneos, pois não formam um portfólio de conhecimento unificado e são saberes que procuram atingir diferentes objetivos cuja prática requer diferentes tipos de conhecimento, competência e aptidão;
3. Os saberes dos professores são personalizados e situados, o que requer entender o professor como um ator social, “tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2000, p. 15). O fato da atividade profissional dos professores se dá via interação humana, a personalidade do trabalhador é assimilada no processo de trabalho. Além de serem saberes

personalizados, os saberes dos professores são localizados, pois estão embutidos em situações de trabalho;

4. Os seres humanos formam o objeto de trabalho docente, assim os saberes docentes carregam as marcas do ser humano. Essa percepção provoca uma série de consequências, Tardif (2000) destaca duas delas: a primeira é entender que os seres humanos, mesmo em coletividade, são indivíduos e, epistemologicamente, essa conjuntura orienta, no corpo discente, uma necessidade de investigação da realidade dos seus alunos; e a segunda consequência nos leva a entender o trabalho cotidiano dos professores com seus alunos que os leva ao “conhecimento de si”.

Essas quatro características dialogam diretamente com o fato de o trabalho docente ser um trabalho realizado por e para seres humanos, e, como um trabalho interativo, o fazer docente atravessa as três dimensões: o trabalho material, o trabalho cognitivo e o trabalho sobre o outro (Tardif e Lessard, 2014).

Em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão. O fato de tratar-se de um objeto material, simbólico ou humano, requer, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho e de tecnologias, bem como conhecimentos diferenciados. Não é a mesma coisa transformar um objeto físico, uma mensagem informática ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade. Cada um desses “objetos” possui certas características próprias, que exigem tecnologias e atividades peculiares, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites (Tardif e Lessard, 2014, p. 31).

Se a relação do trabalhador com seu objeto de trabalho é essencial para se compreender a natureza da atividade desempenhada, não poderia ser diferente no magistério. A natureza do fazer docente está intrinsecamente ligada à *práxis* mobilizada por seus saberes e, com efeito, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos (Tardif e Lessard, 2014, p. 31).

O fazer docente é marcado assim pela dimensão material quando se observa que a atividade de ensinar passa por uma performance corporal vista no caminhar, na forma de ouvir e falar, nos gestuais, na escrita, etc.

O fazer docente se realiza sobre símbolos que remetem a processos cognitivos fundamentados em dados, conhecimentos, concepções de mundo,

valores e ideias. Essa dimensão cognitiva está ligada a atividades como observação, compreensão, interpretação, análise e criação intelectual. A produção simbólica de números, termos, conceitos, palavras e significados são o apanágio dos “trabalhadores intelectuais” que utilizam saberes diversos como processos, matérias e resultados de seus trabalhos²².

O trabalho sobre e com os seres humanos no magistério reflete atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, cuidar e controlar que se desdobram em modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade. O fazer docente engaja diretamente a personalidade nas relações interpessoais que envolve “a existência de meandros recorrentes de conhecimentos, emoções, juízos de valores susceptíveis de ser constantemente reformulados nas relações entre o produtor e o usuário” (Maheu e Bien-Aimé, 1996, p. 190 apud Tardif e Lessard, 2014, p. 33).

A condição de trabalhar com seres humanos não é um dado qualquer, um fenômeno periférico ou insignificante para pensarmos a formação de professores. Se a preocupação na formação inicial é também construir identidade com a disciplina e com a profissão, os processos formativos pertinentes a ela mediam, em algum sentido, a natureza do trabalho docente. Os *espaçotempos* de negociação de identidades docentes durante a formação inicial constroem, no coração das relações interativas entre o magistério e o fazer docente, as mais diversas dimensões do *métier*.

²² Tardif e Lessard (2014) fazem uma ressalva em relação ao componente cognitivo do fazer docente; mesmo compreendendo que essa dimensão simbólica se localiza no centro da docência, os autores destacam que ela não constitui, contudo, o elemento central desse trabalho.

3

Identidade profissional docente na formação inicial de professores em Geografia na UERJ campus Maracanã

Delineada a linha de raciocínio que fundamenta nossa compreensão sobre a análise do processo de formação de professores, à luz do conceito de paisagens de licenciatura (Freitas, 2016; Straforini e Freitas, 2017, 2019), neste capítulo resgato esses componentes para refletirmos sobre as definições de identidade e de identidade profissional docente.

Para tanto, também realizo um resgate conceitual sobre cultura, por entender ser um conceito fundamental para a compreensão das dimensões que entendo serem pilares na construção de identidades docentes. Valores, significados e sentidos sobre a Geografia e sobre a profissão docente em Geografia são edificados ao longo da formação inicial, elaborando a produção de *habitus* docente, de *práxis* docente e de *ethos* docente.

Para atingir o objetivo deste capítulo, primeiro serão analisadas as principais contribuições acadêmicas que nos servirão de subsídios conceituais e de parâmetros referenciais para enxergarmos o cotidiano de formação em Geografia na UERJ. A partir de um levantamento bibliográfico em curso, iremos dialogar com Tardif (2000, 2002), Nóvoa (1992) e Pimenta (1999), além de outros que possam ser identificados. A linha que tece proximidades entre esses autores é a defesa da identidade docente como um processo de (re)significação social de profissão, das tradições que envolvem a construção dessa profissionalidade, do conflito entre ideais e práticas novas e tradicionais e da relação entre teoria e prática.

A identidade profissional docente é uma construção identitária realizada pelos professores ao longo de suas vidas, incluindo suas experiências pessoais e profissionais que ajudam a construir, cotidianamente, o que é entendido como

cultura docente. Entendo que esse processo pode ter início até mesmo antes da formação inicial, quando temos contato com professores que marcam referências em nossas memórias, e se estende pela formação continuada, seja em cursos de pós-graduação, seja em todo trabalho desenvolvido em sala de aula e ambientes em que o docente socializa com discentes e docentes.

Brooks (2019) corrobora com essa reflexão quando aponta que a identidade docente é constituída pela possibilidade de ser constantemente mutável, em um devir incessante de construção e reconstrução de como docente se percebe em seu ambiente profissional. Nesse sentido, a forma como o docente interpreta a sua identidade é influenciada pela forma como os docentes se comportam em seus contextos profissionais.

3.1.

Reflexões sobre identidade e identidade profissional e identidade docente

A construção da identidade passa por um processo complexo que se desenrola no tecido das interações sociais cotidianas, moldado por fatores espaciais e temporais. Partindo de uma perspectiva materialista, na qual o ser humano está intrinsecamente ligado à natureza, a identidade emerge como um produto em constante formação, sempre sendo reelaborado pelos contatos com grupos sociais e pela apropriação de papéis ao longo do tempo e espaço (Freitas, 2014). Esta identidade, constantemente sujeita às expectativas e representações sociais, é “posta à prova” na vivência individual, em que a interação com outros indivíduos desempenha um papel crucial na sua configuração (Freitas, 2014).

No contexto da Educação, compreender o processo de construção de identidades torna-se essencial para o entendimento do papel dos diferentes atores que atravessam a formação profissional para o magistério. A epistemologia da prática docente socializada na formação inicial envolve a internalização de *habitus*, *práxis* e *ethos*, conceitos a serem explorados neste capítulo.

Ao explorar os subsídios que permeiam o processo de construção de identidades, torna-se evidente que essas são construtos sociais e históricos situados, influenciando diretamente as ações individuais. Este entendimento é particularmente relevante ao abordar a construção de identidades docentes em

Geografia na UERJ campus Maracanã, onde futuros profissionais do magistério desenvolvem sua identidade disciplinar e interpretam a si mesmos como futuros docentes em um contexto de constantes transformações e desafios.

3.1.1. Identidade e diferença

Partindo de uma premissa materialista, que entende o ser humano como um sujeito no mundo, que faz parte da natureza e dela é produto, enxergamos a identidade como um resultado em constante formação que só pode ser entendido através dos processos sociais localizados no tempo e no espaço (Freitas, 2014).

Assim, a identidade se dá ao longo dos atravessamentos que perpassam nossas experiências nos contatos com grupos sociais e na interiorização de papéis que nos apropriamos. A identidade é condicionada a partir de um conjunto de expectativas e representações que são imputadas aos indivíduos que, por sua vez, mobilizam suas identidades dentro da prática cotidiana. Nas palavras de Freitas:

Essa identidade é posta à prova pelo indivíduo em sua vivência, assumindo outras configurações, personalizando-se, diferenciando-se dos outros. O convívio com o grupo permite o confronto entre as pessoas e cada um vai se construindo nesse processo de interação, por meio das constatações de semelhanças e diferenças entre nós e os outros (2014, p. 21).

Nesse processo, em que elaboramos a individualidade, é que desenvolvemos nossa identidade e consciência de nós mesmos no mundo. Entender essa dimensão da construção da identidade é fundamental para compreendermos, mais a frente, como é a construção da identidade profissional para o magistério, uma vez que é na epistemologia da prática profissional docente socializada na formação inicial que interiorizamos *habitus*, *práxis* e *ethos* próprios – conceitos que serão aprofundados ainda neste capítulo.

Entendemos ser importante discorrer sobre o conceito de identidade, pois existem dimensões importantes na construção dela que são fundamentais para análises do processo de construção de identidades docentes em Geografia na UERJ.

Freitas (2014), no campo da Psicologia da Educação, realiza um resgate bibliográfico sobre o conceito de identidade para compor sua visão a respeito da construção de identidade docente. A autora desenha uma linha de raciocínio que parte de contribuições a críticas dos cientistas que trabalham com o conceito de forma a objetivá-lo, por meio de classificação de comportamentos e explicações

biológicas. Passa por autores que ressaltam perspectivas de desenvolvimento de identidade, por meio de rupturas/superações e por dimensões multideterminadas, “e muitas dessas determinações não são observáveis; estão no interior do sujeito” (p. 104). E, por fim, a autora destaca autores que vão apontar que é “por meio de relações sociais e de uma linguagem compartilhada” (p. 107) que o ser humano configura sua identidade pessoal.

Hall (2014), ao refletir sobre a construção de identidade, afirma que o contexto da globalização tem gerado incentivo aos indivíduos a atuarem seguindo uma ordem global, logo pensar identidade na atualidade é, também, pensar em uma dimensão social aliada à essa ordem. Com a globalização, a construção de identidades parece ser mais padronizada e atrelada por dimensões que estão estabelecidas distante do próprio meio social do sujeito. Ainda assim, o autor destaca a importância do estudo sobre identidade, uma vez que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (Hall, 2014, p. 109).

Contudo, é importante marcar que devemos pensar as identidades sociais como constituintes no interior da representação, por meio da cultura e não fora dela, o que significa apontar que elas

(...) são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber por que nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre "interior" e "exterior", entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (Hall, 1997, p. 26-27).

Seguindo outro caminho, Bauman (2000, 2005) argumenta que as mudanças nas relações sociais, econômicas e de produção estimuladas pelo capitalismo globalizado caracterizam a modernidade líquida, e nesse cenário existe uma infinidade de identidades à escolha e possíveis de serem inventadas, e só se pode falar em construção identitária enquanto uma experimentação racional. Essa experimentação é a essência da identidade construída em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras.

Bauman (2000) nos projeta sua percepção sobre identidade em um mundo de ilusão e incertezas no qual a vida e sociedade requer um diagnóstico contínuo da realidade e da forma como os indivíduos são inseridos nela. Agrega a construção da identidade em sua teoria da era líquido-moderna, por meio de influências de diferentes áreas do conhecimento em diálogo com filosofia e literatura; aponta, nesse contexto, que na passagem da fase “sólida” (quando as regras, instituições e comportamentos eram mais rígidos) para a fase “fluida” (em que as relações sociais, políticas e econômicas são frágeis e fugazes), a edificação da identidade se dá na libertação dela como encargo e fim de todo um trabalho de vida (Bauman, 2005).

Hall e Bauman, em nossa perspectiva, complementam-se, posto que compreendemos a construção da identidade como um processo multiescalar, no qual ações de diferentes ordens (globais, regionais, locais) se articulam e incidem na construção da identidade.

Silva nos traz a contribuição de que nossos posicionamentos e posturas que assumimos e com as quais nos identificamos moldam nossas identidades. Nada obstante, Silva (2014) afirma que a identidade não é um produto definitivo, acabado, fixo, coerente, estável e, de forma geral, está ligada a sistemas de representação. O mesmo autor ainda nos lembra de que, ainda nesse contexto, a construção da identidade também é referenciada pela diferença, uma vez que:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (Silva, 2014, p. 82).

Acreditamos ser importante conhecer estes subsídios que perpassam no processo de construção de identidade, pois são dimensões que nos permitem compreender que a (re)construção de identidades de determinados grupos são constructos sociais e históricos “em posições específicas de identidade, o que influenciará diretamente na ação individual do sujeito pertencente ao grupo” (Oliveira, 2016, p. 30). Destacamos, assim, que o grupo do qual estamos nos referindo é o dos futuros profissionais do magistério em Geografia em formação na UERJ do campus Maracanã. Da mesma forma, destacamos que o desenvolvimento da identidade docente que se dá no âmbito da UERJ acontece também em um

terreno subjetivo e se caracteriza por um duplo processo que ocorre de forma progressiva, o de identificação com a identidade disciplinar e o de interpretação de si mesmo como futuro docente.

Se explorarmos o conceito de identidade à luz das reflexões de Hall (1997, 2014), é necessário compreendê-lo de maneira contraposta à ideia tradicional de uma entidade estável e fixa. A identidade, sob essa ótica, não deve ser vista como algo que ancore o jogo da diferença em um porto seguro de origem e permanência. Pelo contrário, deve ser entendida como algo que emerge da diferença e é constantemente reconfigurada pelas partes que não fazem parte dela, pelas exclusões.

Para lidar com a complexidade da construção identitária, Hall (1997, 2014) adota uma perspectiva que pode não ser comum e, às vezes, é mal interpretada. Ele usa o termo "identidade" para descrever o ponto de convergência entre dois elementos. De um lado, temos os discursos e práticas que tentam nos envolver, nos falar ou nos convocar a ocupar posições como sujeitos sociais dentro de discursos específicos. Por outro lado, há os processos que criam subjetividades, que nos moldam como sujeitos capazes de responder a essas convocações. Em outras palavras, as identidades representam pontos de ancoragem temporários nas posições de sujeito construídas pelas práticas discursivas.

Elas são o resultado de uma articulação bem-sucedida do sujeito com o fluxo do discurso, que poderíamos comparar com a ideia de interseção. Portanto, em vez de ver a identidade como um conceito estático, devemos compreendê-la como um ponto de convergência entre as demandas sociais e os processos de subjetivação, sempre em constante mudança. É uma maneira de ver a identidade como uma construção fluida e dinâmica, em vez de algo fixo e imutável (Hall, 2014).

3.1.2.

Identidade profissional e identidade docente: “às vezes parece que eu sei mais sobre como não ser!”²³

Uma varredura geral na literatura sobre construção de identidades docentes nos permite enxergar uma gama diversa de trabalhos acadêmicos que se dedicam

²³ Relato feito pelo *Entrevistado B*.

sobre a temática em diversas áreas do conhecimento. No campo da Psicologia ou da Educação, a construção de identidade docente é objeto de investigação com certa frequência, porém, quando buscamos um debate mais aprofundado em relação ao campo da Geografia, não encontramos a mesma frequência.

Desenvolver uma análise sobre o significado de “se identificar com a docência” requer entender como se dá o percurso formativo na licenciatura, uma vez que desenhar um quadro geral sobre o significado de “ser professor” se mostra uma tarefa que esconde especificidades do processo que induz essa construção. Parto da ideia de que refletir o processo de construção do “ser professor” é cercado por variáveis que podem ser mais bem problematizadas no cotidiano formativo.

Um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas em formação e profissão docente indica uma preocupação com a compreensão da prática pedagógica docente, caracterizado como mobilizador de saberes profissionais. “Considera-se, assim, que este [o professor], em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (Nunes, 2001 p. 27).

Na realidade brasileira, é a partir da década de 1990 que novos enfoques são buscados para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos que formam e marcam as identidades docentes. Embora tais temáticas ainda não estivessem sendo valorizadas em programas de formação de professores, Nunes destaca a importância da mudança de foco, uma vez que:

percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação dos professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente (Nunes, 2001, p. 29).

Pensando na especificidade da formação de professores, parto, assim, do pressuposto de que o processo de construção de identidades docentes é permeado por três pilares: i. o primeiro se refere ao fato de que a construção de identidades docentes se inicia, como identificado por Torres (2023), antes mesmo da formação inicial, durante os contatos com professores/as durante a Educação Básica; ii. essa identidade não se encerra na formação inicial, e sim é reelaborada constantemente na vida profissional e na formação continuada, como verificado por Brooks (2016, 2019); iii. não existe uma identidade docente pronta, em que todos se enquadram

nas mesmas características, mas sim uma pluralidade de identidades, e por isso entendemos ser importante nos remetermos ao processo no plural, já que cada uma se apropria de um sentido particular de sua história pessoal.

Em diálogo com Mockler (2011), Iza elabora, em conjunto com outros pesquisadores, um esquema (Quadro 5), ilustrando uma percepção pertinente sobre o processo de construção de identidade docente.

Os professores reconheceram que sua identidade vai além da simples atuação profissional, abrangendo também experiências pessoais mais amplas, engajamento político e formas de desenvolvimento profissional. Eles compreendem que sua identidade docente é moldada por diversos aspectos, incluindo vivências individuais, valores políticos e contínuo aprimoramento profissional. Essa percepção ampliada da identidade profissional permite que os professores se enxerguem como agentes transformadores, capazes de impactar positivamente a educação e a sociedade como um todo.

Quadro 5: Atravessamentos na formação e mediação da identidade docente



Fonte: Iza et al., 2014, p. 284

Considerando as contribuições de Brooks (2019) sobre a construção da identidade do professor, a autora enfatiza que essa identidade influencia a forma

como o professor se comporta, age e responde às reformas ou demandas educacionais cotidianas que surgem em sua realidade profissional. Ela também destaca que a identidade do professor é fortemente influenciada pelo ambiente de trabalho, ou contexto profissional, no qual ele está inserido; assim, a identidade é algo que está em constante mutação e construção ao longo do tempo. Portanto, a identidade do professor não pode ser vista como uma simples coleção de características que podem ser medidas ou classificadas, pois não se trata de dados estatísticos. Brooks (2019) afirma a importância de se pensar de forma distinta a identidade do docente e como este se enxerga, analisa a sua própria identidade.

Segundo Beauchamp e Thomas (2009), o "eu" é a parte mais íntima e emocional do indivíduo. Sua identidade é formada pela capacidade de ser mutável, sendo influenciada pelo contexto, conforme destacado por Brooks. Dessa forma, os professores atuam em seu contexto profissional com base em sua própria imagem, vivências e experiências no campo do ensino. A interpretação da própria identidade pelo docente impacta em suas ações e reações no ambiente profissional e, portanto, é essencial que o professor reflita sobre sua identidade para repensar os contextos educacionais e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Ao fazê-lo, é possível promover uma abordagem mais consciente e efetiva, alinhada com as necessidades dos alunos e as demandas da educação contemporânea. Essa reflexão permite ao docente adaptar-se, crescer e desenvolver-se profissionalmente, contribuindo para uma experiência educacional mais enriquecedora e significativa (Carvalho, 2021).

Como já mencionado anteriormente, a preocupação da presente pesquisa é focar nos processos formativos durante a formação inicial para compreendermos a construção de identidades docentes na Licenciatura da UERJ. Nesse sentido, nosso resgate bibliográfico buscou filtrar as contribuições sobre o processo de construção de identidades docentes nesse recorte da formação inicial, pois acreditamos ser um momento-chave devido ao fato de se iniciar a construção com a identidade disciplinar e com a identidade profissional.

Em Nóvoa (2009) a formação de professores perpassa por três momentos, que englobam desde a formação inicial até a o início da vida profissional: i. graduação numa determinada disciplina científica; ii. mestrado em ensino, com um forte referencial didático, pedagógico e profissional; iii. período probatório, de indução profissional. Mesmo o autor destacando algumas propostas mais

específicas para o segundo e o terceiro momento, acho pertinente aprofundar algumas dimensões que apresentam pertinência nos cotidianos da formação de professores (Quadro 6).

Quadro 6: Propostas para formação de professores

DIMENSÕES	PROPOSTAS	
Práticas	A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.	A formação de professores ainda é amplamente influenciada por fontes externas em vez de referências internas ao trabalho docente. É importante reverter essa longa tradição e estabelecer as práticas profissionais como espaços de reflexão e desenvolvimento.
Profissão	A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens	O fortalecimento dos processos de formação, baseados na investigação, ganha maior significado se forem desenvolvidos internamente à profissão.
Pessoal	A formação docente deve dedicar uma atenção às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o trato pedagógico	A formação precisa ter como objetivo cultivar nos futuros professores a prática da reflexão e autorreflexão, aspectos essenciais em uma profissão que vai além das matrizes científicas ou pedagógicas e que é inevitavelmente moldada por referências pessoais
		A competência coletiva vai além da simples soma das

Partilha	A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola	competências individuais. Estamos nos referindo à importância de um ambiente profissional em que é necessário integrar a cultura docente às diferentes formas coletivas de produção e regulação do trabalho.
Público	A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.	É fundamental revitalizar a tradição das escolas de formação típicas do século XX, que valorizavam o papel social dos professores. Essa abordagem contribui para uma educação mais impactante e contextualizada.

Fonte: Adaptado de Nóvoa, 2009.

Concentramos na formação inicial, já que entendemos que a construção da profissionalidade passa por uma prática educativa com horizonte no desenvolvimento de sujeitos que desejam, em alguma medida, aprender e elaborar uma identidade inicial com a profissão docente. Essa elaboração passa não só pela identificação disciplinar, mas também por meio da identificação com o saber e o fazer docente.

Autores, como Imbernón (2011), afirmam que a formação inicial tem como foco central o fornecimento de bases teóricas e metodológicas que envolvem a prática do ensino e aprendizagem e que permitem a construção de um conhecimento pedagógico. Esse momento específico da construção da identidade profissional docente imprime no indivíduo componentes fundamentais da *práxis*, do *habitus* e do *ethos* da docência.

Essa ênfase à formação inicial se fundamenta no entendimento de que esse momento fomenta um desenvolvimento pessoal, profissional e institucional que será base para atuação na Educação Básica e base que será modelada ao longo da vida profissional (Imbernón, 2010).

Dessa forma:

Ao tratarmos sobre o processo de formação inicial dos professores de Geografia, devemos levar em consideração os saberes relacionados à prática docente, experiência profissional, conhecimento adquirido na formação inicial, além das habilidades pedagógicas. Isso nos revela a complexidade que se dá a mediação do conhecimento, pois o professor não é apenas um reproduzidor, a mediação do conhecimento é carregada de saberes diversificados que são herdados pela prática docente. Por atuar neste processo, o professor produz e mobiliza diversos conhecimentos em sala de aula (Oliveira e Silva, 2018, p. 169).

Essa preocupação em investir em reflexões sobre a formação inicial se fundamenta na importância desse momento na construção inicial da identidade disciplinar e profissional. Os futuros professores precisam de uma sólida base teórica para conectar o conhecimento com a vida cotidiana dos alunos. Portanto, é essencial garantir uma formação de qualidade durante a graduação e manter a atualização por meio da formação continuada, dada a natureza dinâmica da ciência geográfica.

Ao refletir sobre profissionalidade, Gatti (2010) aponta que ela pode ser entendida como um conjunto de habilidades necessárias para o pleno exercício profissional, “e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor reconhecido pela sociedade” (p. 1360). Não haveria, dessa forma, processo de profissionalização sem um estabelecimento de uma base sólida de conhecimentos teórico-metodológico e formas de ação.

A mesma autora (Gatti, 2010) sublinha o fato de que é na formação inicial que se dão as etapas iniciais da construção do saber docente que será reelaborado, ao longo da trajetória profissional. Nesse sentido, é na formação inicial que se tem o início da construção do saber docente e da identidade profissional docente no contato com *espaçostempos* que mediam a epistemologia da prática profissional, já que “o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (Tardif, 2000, p. 13).

Apoiado na literatura sobre as profissões, Tardif (2000) pontua o que entende serem as principais características do conhecimento profissional, no intuito de pensar a importância da questão da epistemologia da prática profissional no movimento de formação de professores. Nesse sentido, destaca que:

- i. os profissionais, em suas práticas cotidianas, apoiam-se em conhecimentos especializados, formalizados e institucionalizados;

- ii. seus conhecimentos são adquiridos, por meio de formação de alto nível, sancionada por um certificado de título profissional;
- iii. esses conhecimentos são, também, pragmáticos, voltados para ação em situações e problemas concretos;
- iv. apenas os profissionais certificados possuem direito e competência para colocar em prática seu conhecimento;
- v. somente os profissionais têm capacidade de avaliar o trabalho de pares;
- vi. os conhecimentos praticados por profissionais exigem autonomia e discernimento que extrapolam conhecimentos técnicos padronizados e que requerem uma parcela de improvisação;
- vii. a base teórica e metodológica dos conhecimentos profissionais evolui e progride e;
- viii. existe a possibilidade de profissionais serem responsabilizados pelo mau uso dos conhecimentos adquiridos.

A formação inicial é entendida como um processo que busca construir os fundamentos epistemológicos da profissão docente. Por isso, o autor chama atenção para a pertinência da epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000) como norte na formação de professores; é a partir de apreensão dessa epistemologia que se dá a construção da identidade profissional docente.

A atuação do professor e suas múltiplas formas de identificação profissional não podem estar desconectadas do contexto sociocultural e histórico de uma determinada sociedade. É a partir desse contexto que se constroem práticas e abordagens prático-reflexivas embasadas em teorias, reconhecendo as formas de conhecimento como fundamentais para a construção das estruturas sociais. Dessa forma, a construção da identidade docente é situada, ou seja, é moldada pelas práticas discursivas presentes nas próprias estruturas e comunidades educacionais.

Dentre os pilares que compõem a identidade docente, destacam-se características essenciais que são atribuídas a si mesmos como elementos fundamentais e que conferem o direito de serem chamados de professores. Etimologicamente, o termo “professor” deriva do latim e significa “aquele que faz profissão de, dedica-se a, cultiva...” (Oliveira e Campos, 2021). O professor afirma, assegura, demonstra, compartilha, aconselha, ensina. É possível listar atributos essenciais para o profissional docente, de acordo com cada área do conhecimento,

como história, geografia, letras, matemática, física, química, entre outras. No entanto, é importante ressaltar que as universidades têm o papel crucial de formar esses profissionais, para que possam exercer suas funções junto às comunidades às quais pertencem.

Ao discutirmos a formação profissional dos professores no contexto sociocultural, histórico e econômico do século XXI, surge uma pergunta relevante: qual é o fio condutor que orienta a busca pela completude, exigindo dos profissionais uma ampla gama de competências? Independentemente da área científica em que o professor atuará, é necessário começar pelas humanidades, e concordar com essa afirmação implica dizer que o professor deste século precisa mais do que conhecimentos relacionados a uma área específica de formação; ele precisa de conhecimentos teórico-práticos em diversas áreas do conhecimento.

Iniciar o processo de formação profissional implica na ampliação dos valores humanos e, portanto, abrange a necessidade de atender aos indivíduos que fazem parte da sociedade, levando em consideração suas características e peculiaridades, compreendendo os princípios éticos do ensino e promovendo a inclusão da diversidade. Ao seguir esse caminho, incluímos as diversidades culturais, étnicas, sociais, de gênero, as necessidades educacionais especiais, entre outras. Isso significa afirmar que o professor, antes de qualquer outra competência necessária para realizar o processo de ensino e aprendizagem, precisa reconhecer em si o princípio da alteridade, isto é, a consciência de que existem indivíduos singulares, com suas próprias formas de existir no mundo, que devem ser respeitadas.

Outro argumento importante é que as humanidades são necessárias, pois sem elas todas as outras finalidades da educação seriam eliminadas, e todos os objetivos seriam voltados para os mercados econômicos e para a produção de bens. A educação não pode simplesmente se render a essa questão utilitarista. O ser humano não nasceu apenas para ser útil como força de trabalho na produção de bens, mas sim precisa da arte, da criatividade, do espírito elevador das belezas naturais e culturalmente criadas em um processo sociocultural pela construção de culturas civilizadas. Na educação básica, por exemplo, o objetivo é formar indivíduos que, ao concluírem o processo de educação escolar no nível médio, sejam capazes de interagir na sociedade como cidadãos.

Outro ponto extremamente relevante em favor dos estudos das humanidades é o fato de estarem profundamente ligados à democracia, cuja essência depende das humanidades. O argumento principal a ser trabalhado nas escolas e universidades é que professores e estudantes precisam se comprometer em ser os guardiões de um modelo de democracia que seja, acima de tudo, resistente. Assim, os estudos das humanidades não apenas promovem a compreensão crítica sobre o significado da democracia, como também moldam o comprometimento necessário para preservar e fortalecer uma democracia resistente. Ao considerar a profissionalidade docente, emerge uma conexão significativa.

A relação entre a formação de professores e a importância dos estudos em humanidades é intrínseca e vital para o desenvolvimento de educadores capazes de promover uma educação significativa e engajada. A formação de professores no contexto das humanidades proporciona uma base sólida para o entendimento crítico das complexidades sociais, culturais e éticas que permeiam o processo educacional. Ao integrar as humanidades na formação de professores, não apenas se enriquece a compreensão do mundo, mas também se fomenta a construção de uma prática educacional que transcende a transmissão de informações, cultivando a capacidade de análise crítica e a formação de indivíduos reflexivos e responsáveis.

A profissionalidade docente pode ser compreendida em três dimensões: moral, compromisso com a comunidade e competência profissional (Contreras, 2002). Nesse contexto, Contreras (2002) estabelece uma distinção fundamental entre os conceitos de profissionalização e profissionalismo no que diz respeito aos professores. Se a profissionalização, para o autor, é vista como uma resposta às mudanças socioeconômicas, vinculada diretamente à proletarianização dos professores – que resultou na redução de suas funções a meros reprodutores de métodos predefinido – a profissionalidade está relacionada à forma como os professores desempenham sua função.

Segundo Contreras (2002), a dimensão da obrigação moral se coloca como um componente essencial do fazer docente, que demanda um compromisso de natureza ética, considerando a intrínseca relação entre educação e a formação integral do indivíduo. Isso significa que o papel do professor é intrinsecamente vinculado à promoção do desenvolvimento dos alunos não apenas no aspecto intelectual, mas de maneira holística e abrangente. Essa especificidade da profissão docente implica que o papel do professor vai além de meros conhecimentos técnicos

ou obrigações contratuais. Sua imagem e responsabilidade estão estreitamente ligadas à noção de alguém que se dedica, ou que deveria se dedicar, ao crescimento dos alunos como seres humanos completos, dotados de liberdade, autonomia e valores morais que são valorizados pela sociedade em geral (Monteiro et al, 2010).

Outra faceta crucial da profissionalidade docente, enfatizada pelo autor, é o compromisso com a comunidade. Como mencionamos anteriormente, a função do educador não pode ser vista de forma isolada, dado que as ações de um educador têm um profundo apelo ético, já que envolvem lidar com seres humanos em formação, que são sensíveis por natureza, seus valores frequentemente entram em choque com os padrões de comportamento emergentes na sociedade. Esse conflito é particularmente evidente na era da pós-modernidade, na qual a crise de paradigmas parece ser a norma. Nesse contexto, na perspectiva do autor, a moral não é uma característica pessoal ou individual; ao contrário, ela é um construto social com implicações políticas significativas. Isso requer dos professores o estabelecimento de uma relação contínua com a sociedade, a fim de compartilhar a construção desses valores que moldam sua prática profissional (Monteiro et al, 2010).

Em resumo, o compromisso com a comunidade se traduz em uma colaboração constante com a sociedade para a definição e redefinição desses valores éticos que orientam o exercício da profissão docente.

O último aspecto da profissionalidade docente (Contreras, 2002) diz respeito à competência profissional. Essa dimensão envolve o conhecimento científico, as habilidades e as técnicas relacionadas aos recursos da prática pedagógica. No entanto, ao considerar os aspectos anteriores, a profissão docente demanda uma competência que ultrapassa os domínios intelectuais e técnicos adquiridos durante a formação acadêmica. De acordo com Monteiro et al (2010), essa competência docente está intimamente ligada à capacidade do professor de interagir com o ambiente social em que atua. Isso implica respeitar as individualidades dos alunos, demonstrar sensibilidade para as suas necessidades, mesmo que possam parecer menos evidentes, estabelecer relações afetivas e de confiança, bem como exercer discernimento ao lidar com as diversas complexidades inerentes à prática pedagógica. Isso requer intuição e habilidade para improvisar em situações desafiadoras.

Em estudos realizados na formação de professores na Universidade Estadual Paulista campus Rio Claro, Iza et al (2014) constatou aspectos alinhados com a pesquisa mencionada de Contreras (2002). O compromisso na formação de futuros professores, o reconhecimento que se tornar um profissional do magistério é uma tarefa complexa e entender que a docência requer constantes reflexões e investigações da própria prática foram dimensões destacadas na pesquisa.

A construção da profissionalidade docente incide na identificação com a profissão docente, já que o desenvolvimento profissional não se restringe apenas, na formação inicial, ao trabalho realizado em sala de aula, mas permeia a construção da identidade do professor ao longo de todo o processo.

Como dito na Apresentação, minha intenção com a pesquisa é a de articular paisagem de licenciatura e epistemologia da prática profissional docente para compreendermos as miudezas do processo de formação de professores de Geografia na UERJ. Importante, para isso, destacar algumas considerações:

1. São diversos os *espaçotempos* de negociação da cultura docente que incidem na construção da identificação com a disciplina e com a profissão docente, melhor, são diversas as paisagens de licenciatura;
2. Em cada paisagem são socializados valores, significados e visões de mundo que são compartilhados em redes de reprodução de saberes diversos;
3. As pessoas que passam pela formação inicial são extremamente diferenciadas, com histórias de vida heterogêneas, acúmulos de trajetórias igualmente diversos.

Tendo em vista esses três aspectos relacionados, concluo inicialmente que definir uma identidade docente (no singular) na formação de professores se torna uma tarefa complexa, e talvez impossível de ser alcançada, que foge dos meus objetivos. Cada discente formado assimila de forma particular esse conjunto de valores que são mediados nas paisagens de licenciatura via epistemologia da prática profissional.

A abordagem de Dubar (1998, 2009) sobre identidade profissional, ao considerar sua construção como um processo e a existência de múltiplas identidades dentro de uma profissão, revela-se de grande utilidade. Não se trata de estabelecer uma identidade fixa, mas sim compreender a complexidade desse processo. A construção da identidade profissional ocorre dentro do contexto organizacional e é

influenciada pelo posicionamento no coletivo profissional, conferindo-lhe significado e profundidade. É por meio desse contexto e interação que os indivíduos constroem e moldam sua identidade profissional ao longo do tempo (Novoa, 2017).

Tardif e Raymond (2000) sistematizaram um quadro organizando as principais ideias sobre o que os autores entendem como saberes profissionais dos professores (Quadro 7) em relação às suas fontes de aquisição desses saberes e as formas como eles se integram à vida e ao fazer docente e, a partir dele, destaco a 3ª linha, onde estão localizados os *saberes provenientes da formação profissional para o magistério*.

A construção de identidades docentes durante a formação inicial tem como fonte de conhecimento principal, logicamente, os ambientes universitários e dinâmicas formativas que respondem a ela. Exemplo disso é o que ocorre na formação de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã; além das disciplinas ofertadas pelo Instituto de Geografia (IGEOP) para as habilitações de bacharelado e licenciatura, parte significativa do Estágio Supervisionado é realizado em um instituto da Universidade que fica em outro campus. No Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, os alunos da licenciatura em Geografia, ao longo de três diferentes momentos²⁴, desenvolvem processos formativos, por meio da socialização com professores da Educação Básica e do Ensino Superior que são fundamentais para a construção de identificação com a disciplina e com a docência. Nesse sentido, enxergo a epistemologia da prática profissional mediando, essencialmente por meio dos saberes docentes, os mais diversos aspectos que sustentam a construção de identidades profissionais.

É importante destacar que na UERJ campus Maracanã, as disciplinas específicas da formação de professores, incluindo parte expressiva dos Estágios Supervisionados²⁵, são ministradas pelos professores do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, professores estes que atuam simultaneamente na Educação Básica.

Essa socialização concebida em dois campi da UERJ se aproxima do “conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais” (Tardif, 2014, p.

²⁴ Na Seção 4 procuro explicar melhor como é a dinâmica do Estágio Supervisionado em Geografia na UERJ campus Maracanã.

²⁵ A organização das disciplinas de Estágio Supervisionado será mais bem explícita no quarto capítulo.

255 – grifo do autor) do magistério nos cotidianos para o desenvolvimento de suas tarefas. Colocar em prática a mediação de aspectos que dizem respeito à epistemologia da prática docente tem como foco compreender a natureza e o papel que os saberes para o fazer docente desempenha “tanto no processo do trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (Tardif, 2014, p. 256).

Quadro 7: Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTE SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagens, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: adaptado de Tardif e Raymond, 2000, p. 215, e Tarfid, 2014, p. 63.

Na sociologia, a natureza dos saberes adquiridos por meio da socialização é um tema debatido e diverso. Vários autores e correntes teóricas abordaram essa

questão de diferentes maneiras; alguns se referem a estes saberes como “tipos cognitivos”, que possibilitam a incorporação das experiências cotidianas em categorias cognitivas e linguísticas. Outros falam sobre saberes de base pré-reflexiva, que atuam como evidências e como um reservatório de categorias que permitem que as crianças organizem e compreendam o mundo ao seu redor. Para Bourdieu, estes saberes estão associados a esquemas interiorizados que estruturam as experiências sociais. Os etnometodologistas os comparam a regras pré-reflexivas que moldam as interações cotidianas. Giddens utiliza o termo “competência” para descrever esses saberes, que estruturam a consciência prática dos atores sociais. Os cognitivistas se referem a conhecimentos armazenados na memória de longo prazo, na forma de figuras ou esquemas, enquanto outros autores mencionam “preconcepções”, teorias implícitas, crenças, e assim por diante (Tardif e Raymond, 2000).

Em resumo, estes saberes são uma série de esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, entre outros, que permitem que os indivíduos compreendam e naveguem pelo mundo social e cultural em que vivem. É fundamental ressaltar que eles não são inatos, mas sim produzidos ao longo do processo de socialização, ou seja, durante a imersão dos indivíduos em diferentes contextos socializados, como famílias, grupos, escolas e amizades. É nesses ambientes que os indivíduos constroem, por meio de interações com outros, tanto sua identidade pessoal como sua identidade social. O termo “saberes”, neste momento, não se refere apenas aos conhecimentos acadêmicos ou às teorias elaboradas, mas, também, ao conjunto de conhecimentos práticos e implícitos que orientam o comportamento e a compreensão dos indivíduos em sua vida cotidiana. Estes saberes desempenham um papel essencial na capacidade das pessoas de se adaptarem e agirem de acordo com as expectativas e normas da sociedade em que estão inseridas.

Essa diversidade de abordagens reflete a complexidade da socialização e dos processos pelos quais os indivíduos internalizam e utilizam estes saberes em suas interações sociais. Cada autor ou corrente teórica oferece uma perspectiva única sobre como são adquiridos, armazenados e aplicados na vida cotidiana. No entanto, em conjunto, essas perspectivas fornecem uma compreensão mais profunda de como os indivíduos são moldados pela socialização e como constroem suas identidades em relação aos outros membros de sua sociedade.

Novoa (2009), ao refletir sobre o que seria necessário para a formação de professores possibilitar a formação de bons professores, no sentido de personalidade docente, elenca cinco apontamentos (que entendo como princípios), que sugerem “disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas” (p. 28) e dimensões profissionais na produção identitária dos professores (Quadro 8).

Quadro 8: Caracterização do trabalho docente nas sociedades contemporâneas

PRINCÍPIOS	CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE
Conhecimento	O trabalho do professor consiste no desenvolvimento e na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem e à leitura de mundo
Cultura profissional	Ser professor envolve compreender o propósito da instituição escolar, integrar-se em uma profissão e aprender com colegas mais experientes
Tato pedagógico	É fundamental possuir habilidades de relacionamento e ter competência comunicativa, para que o ato de ensinar seja efetivo
Trabalho em equipe	O exercício profissional está centrado em grupos dentro das escolas, mas também envolve ações pedagógicas que se estendem além das fronteiras organizacionais
Compromisso social	Professores desempenham um papel vital na disseminação do conhecimento, na promoção do diálogo e na defesa de uma educação de qualidade. Faz parte do <i>ethos</i> profissional docente se comunicar e intervir no espaço público da educação

Fonte: Adaptado de Nóvoa, 2009.

A partir desta contribuição, destaco aqui a cultura profissional como uma dimensão fundamental e que é fortemente construída durante a formação inicial. E, tomando a ideia de que “ser professor é compreender os sentidos da instituição

escolar, integrar-se numa profissão” (Novoa, 2009, p. 30), depreende-se que a cultura docente, assim como ocorre em outras profissões, não é uma cultura única.

A cultura docente é construída, como veremos a seguir, a partir da mediação da epistemologia profissional docente nas paisagens de licenciatura que se consolidam em ambientes acadêmicos. Ainda assim, cada profissional é atravessado por diversas culturas, que carregam sentidos e significados (como exposto Quadro 3, p. 43).

3.1.3.

Cultura e cultura docente nas paisagens de licenciatura

O processo de formação inicial dos professores de Geografia na UERJ campus Maracanã ocorre nos cotidianos dos ambientes de formação, em que a cultura desempenha um papel central na criação de significados, valores e identidades por meio das formas de representação e, conforme apontado por Silva (2014), essas formas de representação revelam um sistema de significações enraizado em relações de poder presentes nos diferentes níveis do cotidiano. É nesse ambiente de formação, permeado por essas dinâmicas culturais, que a identidade docente começa a ser construída, sendo influenciada pelas experiências e interações vivenciadas pelos futuros professores.

Ao refletir sobre o conceito de cultura no contexto da globalização, Ortiz (1994) parte da hipótese teórica da emergência de uma sociedade global na atual fase do capitalismo, indicando inicialmente que na globalização pode parecer distante a ideia de particularidades culturais devido à abrangência de suas dinâmicas. Poder-se-ia supor que as especificidades se perderiam nesse contexto global, no entanto ocorre exatamente o oposto. A mundialização da cultura se manifesta por meio do cotidiano, revelando-se nas vivências individuais e nas práticas do dia a dia. Portanto, o processo de analisar a “promessa” de uma sociedade global de uma cultura única é fadado ao fracasso, na medida em que “talvez uma das vantagens de se falar em cultura, é que conseguimos tocar em múltiplas dimensões da vida social” (Ortiz, 1994, p. 10).

Em uma rápida investigação sobre as publicações que tratam da temática da mundialização, fica praticamente impossível evitar uma certa sensação de

insatisfação teórica. O tema é abordado por diversas áreas do conhecimento, como economia, administração de empresas e relações internacionais, além de ocupar espaço na mídia, com destaque em revistas, jornais e televisão (Ortiz, 1994). No entanto, essa ampla cobertura não necessariamente proporciona uma compreensão aprofundada e satisfatória do assunto.

Chama a atenção nesses textos a profusão de metáforas utilizadas para descrever as transformações deste final de século: "primeira revolução mundial" (Alexander King), "terceira onda" (Alvin Toffler), "sociedade informática" (Adam Shaff), "sociedade amébica" (Kenichi Ohmae), "aldeia global" (McLuhan). Fala-se da passagem de uma economia de "high volume" para outra de "high value" (Robert Reich), e da existência de um universo habitado por "objetos móveis" (Jacques Attali), deslocando-se incessantemente de um canto para o outro do planeta. Por que o abuso das metáforas? (Ortiz, 1994, p. 14).

A transição da economia de alto volume de produção para a de alto valor é encarada como uma mudança no campo econômico. Atualmente, não se trata apenas da produção em massa orientando as estratégias comerciais das grandes empresas, mas sim os meios pelos quais se desenrolam a exploração de mercados segmentados via produtos personalizados. No entanto, é importante ressaltar que a metáfora é uma descrição figurada, e o ganho em termos de compreensão pode resultar, e resulta em geral, em uma perda de precisão conceitual (Ortiz, 1994).

Essas ideias, que bebem no conceito de cultura, como a sociedade informática e a aldeia global, destacam em especial a importância da tecnologia moderna na organização da vida humana. No entanto, é preciso reconhecer que representações como estas (sociedade informática e aldeia global) são figurativas e discursivas ainda pouco exploradas pelas Ciências Sociais – um pouco mais pela Geografia. A transição da economia de alto volume para a de alto valor é um reflexo dessa mudança econômica atual, na qual a estratégia comercial das grandes empresas não se baseia mais apenas na produção em massa, mas na exploração de mercados segmentados com produtos personalizados (Ortiz, 1994). Embora essas metáforas proporcionem uma compreensão ampla, é necessário considerar que a realidade é complexa e não pode ser reduzida a um ideal comum. A interação na "aldeia global", por exemplo, é permeada por tensões, interesses e disputas entre os indivíduos que a compõem, o que nos lembra que as técnicas se desenvolvem em contextos históricos e em condições objetivas e subjetivas específicas.

Bauman (2022) desenvolve um ensaio sobre o conceito de cultura desdobrando-o em três grandes dimensões: a cultura como conceito, como estrutura e como práxis. Do ponto de vista conceitual, cultura é um termo inexoravelmente ambíguo, com inúmeras linhas de pensamento que muitas das vezes são incompatíveis e que “os intelectuais são sofisticados o suficiente para perceber que a similaridade de termos é um guia frágil quando se trata de estabelecer a identidade ou diversidade de conceitos” (p. 83). Segundo o autor:

em função e circunstâncias históricas não muito relevantes para nosso tema, o termo “cultura” foi incorporado a três *univers du discours* distintos. Em cada um dos três contextos, ele organiza um campo semântico diverso, singulariza e denota diferentes classes de objetos, põe em relevo diferentes aspectos dos membros dessas classes, sugere diferentes conjuntos de questões cognitivas e estratégias de pesquisa. Isso significa que, em cada caso, o termo embora mantendo intacta sua forma, conota um conceito diverso (Bauman, 2022, p. 89 – grifo do autor).

Estes três conceitos, oriundos desses diversos *univers du discours*, podem ser sintetizados da seguinte forma:

- a. Cultura como conceito hierárquico → profundamente arraigado no senso comum → forma de comparação de padrões culturais percebidos no cotidiano, em que o outro se torna ou um “padrão cultural”, uma “pessoa culta” ou alguém com “falta de cultura”. Cultura aqui é algo a ser adquirido via herança, moldado e adaptado seguindo um modelo e imbuída de valor.
- b. Cultura como conceito diferencial → utilizado como modo de explicação de diferenças visíveis entre comunidades de pessoas → meio de classificação das dissimilaridades explicitadas como exóticas (os bárbaros, os imigrantes, como exemplos). “Os conceitos diferenciais de cultura, como todos os outros, são arcabouços intelectuais impostos sobre o corpo acumulado das experiências humanas registradas” (Bauman, 2022, p. 105).
- c. Cultura como um conceito genérico → O conceito amplo de cultura está relacionado aos traços distintivos que caracterizam a espécie humana, estabelecendo uma demarcação entre os seres humanos e todas as outras formas de vida → o conceito genérico de cultura está intimamente ligado com as fronteiras que separam e conectam o homem e o ser humano.

Já a cultura como estrutura, conforme proposto pelo sociólogo Bauman, está relacionada à ideia de que ela desempenha um papel fundamental na organização e

na estruturação da sociedade. Bauman (2022) argumenta que a cultura não é apenas um conjunto de expressões artísticas, valores, normas e costumes, mas também serve como um conjunto de estruturas simbólicas que moldam a maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras e com o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, a cultura assume a função de um intrincado sistema de significados coletivamente compartilhados, exercendo uma influência profunda na forma como indivíduos percebem e interpretam suas realidades, orientam suas tomadas de decisão e moldam suas interações sociais. Ela se manifesta como um conjunto complexo de normas, valores e códigos que não apenas direcionam, mas também fundamentam o comportamento humano, fornecendo as diretrizes essenciais para a organização e a estruturação da sociedade.

Bauman (2022) argumenta que a cultura, enquanto estrutura, pode ser tanto uma força coesiva, de elo entre pares, quanto uma fonte de tensão e rompimento na sociedade. Ela pode unir as pessoas em torno de valores, normas e crenças compartilhadas, criando um senso de identidade e pertencimento. Ao mesmo tempo, também pode criar divisões e conflitos quando diferentes grupos culturais têm sistemas de significados divergentes.

Portanto, o conceito de cultura como estrutura, segundo o autor, destaca a importância da cultura na formação da sociedade e na influência sobre a maneira como as pessoas se comportam e se relacionam umas com as outras. É uma perspectiva que ressalta a dinâmica e a complexidade das interações culturais na vida social.

A terceira perspectiva desdobrada por Bauman (2022) é a cultura como *práxis*, que remete a uma compreensão da cultura não apenas como um conjunto de valores, normas, crenças e significados compartilhados, mas como uma atividade, uma constante ação, um processo dinâmico que é constantemente moldado e (re)criado pelos próprios atores culturais, ou seja, pelas pessoas que participam da cultura (re)elaborando-a cotidianamente.

Nesse contexto, a cultura não é vista como algo estático ou imutável, mas sim como um *espaçotempo* onde as pessoas exercem agência e tomam ações significativas. Ela é moldada e transformada cotidianamente através das interações sociais, das escolhas individuais e das práticas coletivas. Bauman argumenta que a cultura como *práxis* enfatiza a capacidade das pessoas de agir criativamente dentro

das estruturas culturais existentes, reinterpretando significados, desafiando normas ou até mesmo criando formas culturais.

Essa abordagem coloca, desse jeito, ênfase na fluidez e na mutabilidade da cultura, refletindo a visão de Bauman (2000) de uma sociedade líquida, onde as estruturas e as certezas tradicionais se desfazem rapidamente. Portanto, a cultura como *práxis* enfatiza a importância da ação humana na construção e na reconstrução contínua da cultura, à medida que as pessoas navegam pelos desafios e pelas incertezas de um mundo em constante transformação.

Estas reflexões permitem entender o conceito de "cultura docente" como um conjunto de valores, crenças, normas, tradições, práticas e visões de mundo compartilhadas por professores dentro do campo da Educação. Essa cultura é moldada pela interação constante entre educadores, pelas experiências em sala de aula, pela formação acadêmica e pelas influências sociais e institucionais²⁶.

A cultura docente desempenha um papel fundamental na maneira como os professores percebem seu papel na sociedade e em seus cotidianos profissionais. Ela influencia diretamente nas abordagens pedagógicas, nas estratégias de ensino e na maneira de interagir com os alunos e com o sistema educacional como um todo.

A partir do conceito de cultura docente, podemos entender como os professores compartilham ideias sobre o que constitui uma boa prática de ensino, como avaliar o progresso dos alunos, como lidar com desafios em sala de aula e como se envolver com as comunidades escolares. Essa cultura pode variar amplamente entre diferentes escolas, disciplinas e regiões, mas existem alguns traços em comum, especialmente quando modificamos nossa escala de análise para grupos específicos de professores.

Além disso, a cultura docente também abrange a maneira como os professores veem a si mesmos como profissionais e como contribuem para a formação da próxima geração. Ela pode incluir a busca contínua por desenvolvimento profissional, a reflexão sobre práticas de ensino e o compromisso com valores como igualdade de oportunidades e inclusão. Em linhas gerais, a cultura docente é um componente essencial da docência, moldando como nós ensinamos, assim como nos identificamos e nos relacionamos com o mundo da

²⁶ No Quadro 3 e no Quadro 4, ambos apresentados no Capítulo 1, resgato como Brooks (2016) sistematiza as culturas que influenciam na prática docente e os meios pelos quais as culturas influenciam na prática docente.

Educação. Ela nunca é fechada ou completa, mas sim sempre em constante movimento e transformação, refletindo as mudanças na sociedade, na tecnologia e nas teorias educacionais, sendo elemento vital na experiência dos educadores.

Diante disso, cultura e cultura docente não podem ser entendidas como fotografias estanques, prontas e acabadas. Elas são produzidas continuamente conforme processos híbridos que “produzem sentidos num tempo e espaço para além dos sistemas de significação e representação” (Freitas, 2016, p. 123). A dificuldade de definição sobre cultura, base para compreensão de cultura docente, parte de alguma forma do fato do hibridismo cultural não se dar na forma de uma simples correlação harmônica das diferenças, mas ele – o hibridismo cultural – leva-nos a compreender que as culturas que percebemos como distintas são, na verdade, complexos sistemas de significados e representações que tentam circunscrever ou fechar os sentidos, mas, em última instância, não conseguem fazê-lo (Macedo, 2004, 2006).

Uma leitura que, enfim, seja capaz de pensar o espaço-tempo da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos.

Entendo que a tarefa de uma tal leitura envolve conceitualizar o currículo como espaço-tempo cultural (Macedo, 2006, p. 286).

A cultura docente, como um contraponto a definição de cultura bacharelesca (Freitas, 2016), produz – via *habitus*, *práxis* e *ethos* – identidades, por meio de linguagens, gestos, movimentos essenciais à profissão do professor de Geografia, traduzindo-se em valores, significados e visões de mundo (re)produzidos nas representações e nos processos formativos para a docência.

3.2.

Habitus, práxis e ethos na construção de identidade profissional docente

Considerando que está longe dos meus interesses definir um significado único de identidade docente, mesmo que não acabada e aberta a transformação, mas sim de refletir como as paisagens de licenciatura atuam, via epistemologia da prática profissional docente, na produção de identidades docentes, no plural, penso ser importante qualificar como é percebida sua construção.

O retorno das conversas me incentivou a buscar entender como algumas das percepções de parte do corpo discente podem ser lidas de um ponto de vista acadêmico. Nesse sentido, aos poucos identifiquei que essas percepções refletem dimensões do saber e do fazer docente, mesmo que não determinem como o corpo discente percebe, como um todo, as dinâmicas do processo de formação de professores.

3.2.1.

***Habitus* e *habitus* docente**

Tendo como origem a tradição filosófica aristotélica e verificado em diversas reflexões de variados autores ao longo do tempo, o *habitus* tem construção mais elaborada e aplicada conceitualmente na obra de Bourdieu (Wacquant, 2007, 2017). O uso e o sentido elaborado por Bourdieu fazem dele uma construção teórica do conhecimento praxiológico, no qual é sublinhada a dialética entre interior e exterior, ou melhor, entre a interioridade e a exterioridade (Bourdieu, 1983a, 1999).

Segundo Bourdieu:

o conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação (1983a, p. 47 – grifos do autor).

Ainda sobre o significado e sobre o modo de conhecimento praxiológico, este requer a conexão entre a perspectiva individual, incluindo suas convicções, e suas circunstâncias econômicas e sociais (Sapiro, 2017) Nesse sentido, *habitus* é, para Bourdieu, o conceito mediador das instâncias individual e social (Suficier, Santos et al, 2021, p. 897).

Bourdieu (1999), em outro momento, traz uma definição de *habitus* como uma espécie de “lei social incorporada”, que resulta, assim, de um processo de incorporação do mundo social – externo – em nossa natureza biológica – interno. Ou seja, a interiorização da exterioridade (Bourdieu, 1999).

Dessa forma, fica possível entender o conceito de *habitus* como um processo que tem como foco ultrapassar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo. O *habitus* age como uma ideia que auxilia na eliminação da separação tradicional entre o individual e o social como polos opostos (Wacquant, 2007, 2017). Esse processo de mediação se dá na maneira como as dinâmicas da sociedade são interiorizadas individualmente (Suficier, Santos et al, 2021).

O conceito de *habitus* professoral, que começa a ser desenhado no final da década de 1980 e inícios dos anos 1990 por Bourdieu, apresenta grande potencial analítico em pesquisas no campo da Educação e da formação de professores e foi um elemento identificado em diversas conversas com parte do corpo discente da licenciatura em Geografia na UERJ campus Maracanã. Segundo Silva (2005), outras categorias também são importantes de serem tomadas para compreensão sobre *habitus* profissional, como a noção de experiência de Thompson (1981) e as formulações produzidas nos últimos vinte anos nos Estados Unidos, Canadá e Europa sobre o conceito de epistemologia da prática docente²⁷, já problematizado no Capítulo 1.

Alinhando o entendimento sobre epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000, 2002; Tardif e Lessard, 2014), a noção de experiência (Thompson, 1981) e de *habitus* professoral (Bourdieu, 1983a, 1983b, 1989, 1992) com o conteúdo das entrevistas e por meio das conversas pelos corredores do 4º andar do campus Maracanã, concluo que o *habitus* docente é uma dimensão construída nos *espaçotempos* onde o “modo por meio do qual se aprende para ensinar” (Silva, 2005, p. 156) é tensionado, direta ou indiretamente.

É exatamente esse o motivo que me levou ao encontro do conceito de *habitus*: tendo em vista que alguns dos entrevistados apontaram que é “observando a prática e realizando regências” (*Entrevistado G*), ou “preparando planos de aula” (*Entrevistada A*) que se aprende de verdade a como ser professor e dar aulas. De alguma forma, mesmo que indiretamente, estas falas atribuem à docência a mesma natureza da prática. Inclusive é comum também apontar a relação dessa prática com

²⁷ Essas produções são fundamentais, uma vez que buscam, em primeiro plano, uma forma de definir o lugar da teoria e da prática no processo de formação de professores e, considerando as particularidades inerentes à natureza de cada um desses conhecimentos, essas características têm impactos nas maneiras pelas quais esses saberes são adquiridos.

a “a teoria aprendida na faculdade” (*Entrevistada D*), fato que exploro melhor no próximo item do presente texto.

O *habitus*, estruturante do pensamento de Bourdieu (1983b, 1989, 1992, 1999,), é capaz de conciliar uma aparente oposição entre diferentes realidades sociais: a realidade exterior e as realidades individuais. Por meio do *habitus*, podemos entender como é a expressão constante e recíproca entre o mundo objetivo, externo aos nossos corpos, e o mundo das individualidades. O próprio Bourdieu (1983b) ressalta que o *habitus* é uma subjetividade socializada e deve ser tomado com um conjunto de percepções, de apropriações e ações que é colocado em prática, tendo em vista todo um conhecimento e reconhecimento de práticas aceitas em determinados grupos sociais.

Ou seja, o *habitus* é a expressão da prática social realizada na dialética entre sociedade e indivíduo e, partindo desse princípio, temos a possibilidade de entender que nossas ações, nossos comportamentos cotidianos, as nossas escolhas ou desejos individuais não são resultados de prévio planejamento ou cálculo racional, mas sim de meios, produtos e condições das relações entre nossos *habitus* individuais e as pressões dos estímulos de uma dada conjuntura socioespacial. Esse *habitus* exerce, assim, influência decisiva na construção da identidade profissional dos professores, sugerindo a assimilação de técnicas, atitudes, crenças e posturas que socialmente se esperam do grupo profissional do qual fazemos parte.

Para manter o raciocínio, é preciso ter sempre em mente que Bourdieu (1996a) formulou a noção de *habitus* em consonância com sua ideia de representação e sobre a força da representação na auto-organização objetivo-subjetiva dos agentes no âmbito da ação prática. Isso está sendo observado porque as representações “representam” a compreensão dos sujeitos a partir da observação real, mesmo que seja imprescindível levar-se em conta que a construção das representações é operacionalizada dinamicamente com as informações cognitivas já estabelecidas. Faz-se necessário aceitar que a exterioridade das mesmas passa por refinamentos de significação e sua configuração estética pode estar mostrando algo que não pode ser percebido sem que a atenção esteja disciplinada e intencionalmente voltada para a estruturação do ato ou comportamento – nesse caso, o ensino na sala de aula (Silva, 2005, p. 156).

O que ficou evidenciado é que nos *espaçotempos* onde são mediados valores e significados da docência, a construção do *habitus* docente transparece uma base epistemológica por meio de comportamentos, atitudes, movimentos e raciocínios agindo conjuntamente. Nesse sentido, o *habitus* docente corresponde a uma construção de um sistema de significados que são socialmente constituídos

que, enquanto estruturas estruturadas e, também, estruturantes, dão fundamento ao princípio gerador que constrói identidades, a partir de um conjunto de práticas e de disposições ideológicas que caracterizam um grupo de agentes. Ainda assim, essas “práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual” (Bourdieu, 1992, p. 191).

Thompson (1981) defende abertamente a validade da noção de *habitus* de Bourdieu. Essa afirmação é feita em relação à estrutura lógica da concepção de experiência que Thompson desenvolveu, a partir da análise da prática da classe operária britânica durante seu processo de auto-organização. De acordo com Thompson, a crítica que ele direciona a Althusser, está relacionada ao fato de ele ter descrito a vida cotidiana apenas como reflexo das leis econômicas gerais (muito bem transparecidas por Marx, 2017), sem considerar as práticas reais dos indivíduos, especialmente no que se refere aos modos de pensamento e ação da classe operária britânica (Silva, 2005).

De acordo com Thompson (1981), a experiência é

(...) uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (p. 15).

Nesse sentido:

(...) pode-se considerar que a experiência adquirida pelos educadores sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinado fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar. A semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de *habitus* é visível (Silva, 2005, p. 127).

Porém, esse *habitus* não é uma mera reprodução, mas sim uma adaptação de como nós professores realizamos nosso fazer e mobilizamos nosso saber. Destacamos e valorizamos, nessa linha de raciocínio, os professores da Rede Básica e do Ensino Superior que participam de processos formativos na licenciatura em Geografia da UERJ campus Maracanã, principalmente por serem fundamentais na demonstração e transmissão desse sistema de disposições aos licenciandos (Bourdieu, 2005a, 2005b). Geograficamente, podemos dizer que o *habitus* nos permite qualificar determinados contextos da formação inicial como *espaçotempos*

da formação docente que condensa princípios científicos, pressupostos pedagógicos e condicionantes escolares identificados e compreendidos em uma dada extensão espacial — a escola. Aprofundando, podemos ponderar que o aprendizado e vivência desse *habitus* profissional não se restringem ao trato e ao desempenho no processo de ensino-aprendizagem, mas também abarca o aprendizado de valores, intenções e posicionamentos, como dito anteriormente.

Esses comportamentos podem ser compreendidos através dos conceitos de experiência e *habitus*. Essas ideias demonstram que as ações cotidianas são moldadas por critérios e elementos que estão intrinsicamente ligados às práticas diárias específicas. Dentro dessas práticas, encontramos gestos corporais, julgamentos e estilos que são característicos daquela atividade em particular e não de outra.

O *habitus* se manifesta corporalmente, nossos corpos interiorizam gestos e movimentos repetidos aparentemente de forma aleatória, porém fazem sentido dentro de um determinado ambiente, a partir de estímulos particulares. Bourdieu chama essa manifestação interiorizada de *hexis* corporal. De acordo com relato do **Entrevistado B**, “- antes de começar a fazer estágio supervisionado, eu não fazia ideia de como agir ao entrar em sala, mas observando os professores do Cap, fui juntando ideias de como começar a aula, quando fazer chamada...”. Ou seja, nesse relato, especificamente, está claro como um aluno do 8º período da licenciatura em Geografia da UERJ campus Maracanã materializa gestos com intencionalidades apreendidos no ambiente de Estágio Supervisionado.

Dentro da construção de Bourdieu sobre o conceito de *habitus* existe uma distinção entre *ethos* (componente cognitivo), *eidos* (componente normativo) e *hexis* (componente corpóreo-afetivo), disposições duráveis frequentemente ignoradas na maioria das leituras do autor (Peters, 2009). Dessa forma:

A distinção entre *ethos*, *eidos* e *hexis* pode ser heurísticamente útil desde que se leve em consideração o fato de que essas noções referem-se a dimensões sistematicamente articuladas de um mesmo *habitus* e operam de modo combinado e simultâneo na produção das práticas e representações dos atores. A “autonomização das esferas de valor” cognitiva, prático-moral e estético-expressiva, diagnosticada por autores como Weber e Habermas como traço fundamental na caracterização sociológica da modernidade, certamente não opera, segundo Bourdieu, no universo mental do ator ordinário imerso no mundo social, pois os princípios que este mobiliza nas suas classificações são indissociavelmente cognitivos e avaliativos, categorias indissolivelmente lógicas e axiológicas que

produzem tacitamente juízos de fato que são simultaneamente experienciados como juízos de valor (ético, estético, afetivo, etc.) (Peters, 2009, p. 20).

Bourdieu aborda a capacidade de identificar dimensões do *habitus* que podem ser analiticamente separadas, embora funcionem de forma interligada na prática dos indivíduos. Ele destaca a dimensão disposicional do *habitus* recoberta pela noção hegeliana de *ethos*, que envolve princípios de escolhas práticas orientadas por valores, sem necessariamente representar uma ética formalmente articulada. Em outras palavras, as pessoas podem agir de acordo com normas éticas sem terem uma ética formalmente definida (Bourdieu, 1983c).

Já o conceito de *eidos* acrescenta uma dimensão crucial ao entendimento do *habitus* como um sistema de orientação cognitiva. O *eidos* se refere especificamente à parte cognitiva do *habitus*, que consiste em esquemas mentais que os agentes usam para organizar categorias e interpretar os eventos e fenômenos que encontram em sua vida cotidiana. Esses esquemas são fundamentais, pois fornecem a base para a compreensão e para a interpretação dos acontecimentos que ocorrem no mundo ao nosso redor.

É possível fazer uma analogia do *eidos* como um conjunto de lentes pelas quais percebemos e compreendemos a realidade. Cada um de nós tem seu próprio conjunto de lentes (ou *eidos*), moldado pela nossa experiência, educação e ambiente cultural. Essas lentes nos ajudam a dar sentido ao mundo e a tornar os fenômenos compreensíveis. Assim, o *eidos* é fundamental para a nossa capacidade de dar sentido ao mundo e agir de acordo com essa compreensão. Ele fornece as estruturas cognitivas que nos permitem interpretar eventos, atribuir significados e tomar decisões com base nessa interpretação. Portanto, o *eidos* desempenha um papel crucial na construção da nossa visão de mundo e na nossa interação com a realidade circundante (Bourdieu, 1990).

A terceira disposição presente na construção do conceito de *habitus* por Bourdieu é a noção de *hexis* corporal, disposição percebida na pesquisa com parte do corpo discente da licenciatura em Geografia na UERJ campus Maracanã. *Hexis* destaca a conformidade da subjetividade dos atores com as condições objetivas de sua sociedade, com raízes profundas na natureza multifacetada do *habitus*. Esse conceito não é apenas um sistema mental de produção e categorização de aspectos cognitivos, éticos, estéticos e afetivos da conduta e dos significados presentes nas instituições e produtos culturais. Ele é igualmente um conjunto de estados corporais

habituais que os agentes desenvolvem, que se traduzem, dessa forma, em padrões corporais moldados e internalizados pela aprendizagem inconsciente e cotidiana (Peters, 2009).

Estes estados corporais envolvem posturas, maneirismos na fala, gestos, modos de caminhar, resumidamente, um conjunto de modos de interação com o corpo que refletem propriedades historicamente específicas do contexto e em um grupo social. Esse conjunto de maneiras do corpo é somatizado pelos indivíduos, tornando-se parte integrante de sua identidade societal, com base no lugar que ocupam na estrutura social.

Vale notar que esses maneirismos corporais, embora profundamente enraizados no *habitus*, são percebidos tanto pelos agentes quanto pelos outros atores como naturais e evidentes. Por vezes, chegam a ser interpretados como elementos essenciais da biologia individual, como pode ser observado, por exemplo, nas formas de *héxis* corporal associadas à construção social de masculinidade e feminilidade. Estas práticas corporais e a naturalização, que as acompanha, ilustram como o *habitus* exerce uma influência profunda e muitas vezes inconsciente nas práticas sociais e nas representações que delas fazem os atores envolvidos (Bourdieu, 1999).

Entendo ser necessária essa distinção devido ao retorno que fui acumulando ao longo da pesquisa, mesmo sabendo que para o Bourdieu estas disposições formam uma tríada indissociável; o autor utiliza de modo separado estas instâncias (*ethos*, *eidos* e *hexis*) muito pontualmente. Medeiros (2011) afirma que o Bourdieu evitava referir-se às disposições em seus aspectos separadamente, para não incentivar a reflexão do *habitus* de forma compartimentalizada.

Em virtude do exposto, a análise do *habitus* do professor tornou-se fundamental no estudo do ato de ensinar em sala de aula. Para compreender verdadeiramente o ensino nesse contexto, é imprescindível investigar as estruturas que compõem o *habitus* dos professores, visto que este exerce uma influência profunda nas práticas docentes. No entanto, não devemos ignorar que a estética do *habitus* professoral assume características distintas em diversos níveis de ensino e mesmo entre grupos de professores dentro desses níveis (Silva, 2005).

Essas particularidades estão intimamente relacionadas à natureza e às características dos conteúdos curriculares que são ministrados na escola. Cada disciplina, nível de ensino e contexto pedagógico moldam o *habitus* do professor

de maneira única. Portanto, a estética desse *habitus* não é homogênea, mas sim diversificada e moldada pelas especificidades do ambiente escolar e das matérias lecionadas. Esse entendimento mais abrangente é crucial para analisar a prática docente de forma contextualizada e eficaz.

Apoiados em estudos sobre profissionalidade, Contreras (2002) considera a existência de três dimensões necessárias para o desenvolvimento da profissionalidade, todos presentes de forma interdependente: obrigação moral, seguida do compromisso com a comunidade e, por fim, a competência profissional. Nesse sentido, no tocante às práticas educativas, o *habitus* profissional apreendido pelos estagiários passa por princípios e valores que não podem ser meramente transmitidos de forma efetiva, por meio dos ensinamentos teórico-conceituais e técnicas promovidas pela academia, mas que só podem ser construídos mediante a observação e problematização das *práxis* profissionais. Esse *habitus* exerce influência decisiva na construção da identidade profissional dos professores, sugerindo a assimilação de técnicas, atitudes, crenças e posturas que socialmente se esperam do grupo profissional do qual fazemos parte.

3.2.2.

Práxis e práxis docente

As contribuições da teoria marxiana para o campo da Filosofia da Educação são vastas e recorrentemente problematizadas. Uma dessas contribuições que se destaca é a forte interligação proposta por Marx (2002) entre a compreensão da realidade e as diversas práticas humanas que se originam desta percepção. Isso se baseia na ideia de um movimento teórico-prático, no qual os indivíduos podem transcender o pensamento predominantemente abstrato e efetivamente agir com consciência.

Em Marx, a filosofia ganha significado quando ela se torna uma parte integrante da ação humana, orientando a forma como se dá o processo de compreensão da realidade. Nessa circunstância, a matéria se torna um elemento crucial para a razão, pois é a partir da materialidade que a razão encontra estímulos para formular conceitos e princípios. A filosofia marxiana se destaca, particularmente, por sua capacidade de diálogo com fenômenos diversos e em

contextos espaciais e históricos variados, fato que confere a ela uma natureza profundamente crítica. Essa abordagem crítica abre caminho para transcender o senso comum, desencadeando novas visões sobre a participação dos seres humanos na vida e na sociedade. Essa perspectiva desafia não apenas a concepção convencional de teoria, mas também a de prática. A prática deixa de ser simplesmente uma atividade cotidiana contingente para se converter na própria produção material da existência humana, incorporando não apenas a ação empírica, mas também o processo de pensamento. O homem é reconhecido como um sujeito histórico, e a teoria e a prática se tornam inseparáveis (Labica, 1990).

O conceito de *práxis*, que permeia boa parte da produção de Marx, envolve essa síntese entre ser, pensar e existir no mundo, destacando a importância da participação ativa do ser humano no processo de compreensão de sua própria história, em todas as suas dinâmicas, criações e contradições. Dessa forma, a crítica, em Marx, é uma atividade intrinsecamente humana, relacionada à materialidade do mundo e à nossa capacidade de compreendê-lo e transformá-lo.

Assim como Marx, Freire traz, como uma das problematizações centrais em suas obras, a importância da *práxis* no processo de transformação revolucionária da realidade social. A *práxis*, nas palavras de Freire, é a possibilidade de enfrentamento crítico frente aos desafios postos pelo cotidiano. Freire (2022) argumenta que dividida da prática, a teoria não passa de verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo alienado. Logo, não há *práxis* autêntica no exterior da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.

O pensamento de Freire atribui à *práxis* um significado de atividade que envolve questionamento, sugestão e crítica, ao mesmo tempo em que é prática, pois visa à libertação não apenas como um conceito abstrato, mas como algo que se concretiza nas transformações tanto do indivíduo em relação à realidade quanto das relações sociais entre as pessoas (2013, 2022). Esse processo supera a alienação e a inatividade impostas pelo sistema capitalista, que é caracterizado por relações de poder opressoras.

Ao compreendermos o significado de *práxis* como capacidade concreta de desenvolver um projeto de mudança, homens e mulheres se comprometem com a transformação de suas realidades vividas. Essa transformação é viável devido à "unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo" (Freire, 1979, p. 15). Portanto, a *práxis* desempenha um papel crucial no processo de

conscientização, pois esta não pode ser alcançada excluída da *práxis*, de acordo com Freire (1979):

Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “*práxis*”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (p. 15).

É na *práxis* que tomamos consciência de nossa existência no mundo e dos reflexos das nossas ações cotidianas, e entender a *práxis* dentro do processo de formação de professores me permitiu identificar, nas conversas com parte do corpo discente da licenciatura em Geografia na UERJ campus Maracanã, como a mediação da epistemologia da prática profissional incentiva a construção da percepção do fazer e do saber docente. Isso é percebido quando o *Entrevistado C* aponta que “- Fui entendendo no Estágio Supervisionado como dar uma aula de segregação socioespacial e como isso pode influenciar na forma como os alunos vivem essas segregações” é uma fala que demonstra como a *práxis* se enquadra dentro de um processo de conscientização. Sobre isso, Freire (2022) afirma:

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e *com* o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (p. 107 – grifo do autor).

Vázquez (1977) conceitua a *práxis* como a "atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático na linguagem comum." (p. 5). Este filósofo encara a *práxis* como uma ação consciente e transformadora essencial para impulsionar mudanças sociais significativas.

Dentro deste contexto de debate, a questão primordial que permeia a formação humana historicamente está centrada na escolha entre formar indivíduos voltados para a ação prática ou orientados para o pensamento teórico. Essa escolha tem gerado uma dualidade inerente a essa questão, suscitando posicionamentos divergentes de diversos autores ao longo do tempo. Schön (1997, 2000) é um

exemplo; ao se dedicar na elaboração de sua visão da formação de professores reflexivos, o autor adota uma perspectiva pragmática, abraçando a formação ancorada na prática do dia a dia, em que a vivência e a reflexão sobre as ações desempenham um papel fundamental na construção pedagógica (Duarte, 2003).

Por outro lado, Vázquez (1977), em sua filosofia da práxis, advoga a união indissociável entre teoria e prática como a abordagem ideal para a formação de professores. Para ele, a teoria representa a expressão da consciência humana e de seu poder criativo e transformador, enquanto a prática se refere à atividade humana produtiva e política, ligada ao contexto social. Isso resulta na efetiva realização da humanidade dos indivíduos, que pode ser perdida no automatismo do cotidiano alienado.

De acordo com essa análise, o ponto central do debate em relação à formação humana tem uma longa história e envolve a escolha entre formar o homem como um ser prático ou teórico, gerando assim um dualismo inerente a essa questão. Duarte (2003), ao realizar uma leitura de Schön (1997, 2000), afirma que o mesmo, sob uma vertente pragmática, defende a formação fundamentada na prática cotidiana, na qual a vivência e a reflexão sobre as ações condicionam as concepções pedagógicas. Vázquez (1977) delineia em sua filosofia da práxis uma proposta de uma aliança entre teoria e prática como um meio ideal para o processo de formação de professores. Nesse contexto, a teoria é considerada a expressão da consciência humana e seu potencial criativo e transformador, enquanto a prática se relaciona com a atividade produtiva e política dos seres humanos. Isso resulta na realização da humanidade dos indivíduos, que muitas vezes se perdem em atividades mecânicas e alienantes do cotidiano.

Segundo Vázquez (1977), a práxis docente, nesse sentido, refere-se à ação ou ao fazer docente no contexto da Educação. É um conceito que envolve a combinação dinâmica entre a teoria (o conhecimento adquirido por meio de pesquisas e reflexões) e a prática (as formas de aplicação desse conhecimento em situações reais de ensino).

Assim, a práxis docente deve ser compreendida mais do que apenas uma aplicação mecanicista de métodos de ensino e aprendizagem; ela envolve a capacidade docente de adaptação de abordagens de ensino de acordo com as necessidades e características específicas de seus alunos, juntamente com a perspectiva política e ideológica construída constantemente na docência. Isso

abrange: i. a capacidade de elaborar estratégias de ensino criteriosas; ii. avaliar de maneira precisa o desempenho dos alunos; iii. adaptar o ensino em tempo real de acordo com as necessidades identificadas e; iv. realizar uma análise reflexiva de sua própria prática, com o intuito de buscar melhorias constantes.

A práxis docente também leva em consideração o contexto social e cultural em que o ensino e a aprendizagem se efetivam, isso significa que a docência é sensível às diferenças individuais, às necessidades dos alunos em seus contextos cotidianos e às questões que podem afetar o processo de aprendizado – como diversidade cultural, socioeconômica e linguística. Além disso, a práxis docente está intrinsecamente ligada à ética e aos valores do magistério (Lima e Sales, 2002).

Os educadores desempenham, assim, um papel importante na formação para a cidadania, e suas decisões pedagógicas têm implicações éticas que influenciam no desenvolvimento moral e social dos alunos e alunas. A práxis docente se concretiza no fazer docente de modo consciente, unindo teoria e prática para transformar a realidade, conferindo um significado mais profundo tanto às suas vidas pessoais quanto profissionais.

Refletir sobre a práxis docente é também considerar que são diversos os conhecimentos que são mediados no cotidiano do magistério. Isso inclui, por exemplo, o conhecimento ético, o que implica compreender que o fazer docente abre novos horizontes para a construção do conhecimento produzido, bem como na apreensão significativa dos conteúdos didáticos. Além disso, requer um entendimento do compromisso com a educação e o respeito pela autonomia, identidade e características individuais de cada aluno. A práxis educativa verdadeira se materializa quando teoria e prática se entrelaçam para fomentar uma transformação no estudante.

É inegável que estes saberes para a formação docente se desenvolvem em diversas etapas da vida cotidiana. As trajetórias percorridas, que envolvem vivências diárias, leituras e formações acadêmicas, constituem bases para a construção de identidades docentes (Brooks, 2019). Essas identidades atuam, de acordo com Brooks (2019), como uma bússola profissional de uma *práxis* pautada pela ética, respeito, compromisso, conhecimento, discernimento, tolerância, entre outros atributos.

(...) a bússola profissional é apenas uma metáfora de como e por que os professores

se comportam da maneira que fazem, embora eu argumente que essa é uma ideia útil para entender as vidas pessoais e emocionais dos professores e para entender o profissionalismo docente e as políticas que os envolvem (Brooks, 2019, p. 76).

A argumentação proposta por Brooks (2019) enfatiza que a identidade disciplinar dos professores desempenha um papel fundamental na formação da identidade profissional e exerce um impacto significativo na maneira como eles conduzem suas práticas pedagógicas. Essa perspectiva realça a importância das áreas de conhecimento específicas na configuração das abordagens e estratégias de ensino adotadas pelos educadores, e, por sua vez, sublinha a importância da formação inicial para a construção da práxis docente.

Os saberes obtidos, por meio da teoria e da experiência prática durante a formação inicial de professores, possibilitam aos educadores transformar em prática pedagógica as diversas vivências formativas acumuladas ao longo de sua trajetória acadêmica.

Assim, realizando uma análise sobre os saberes essenciais para a *práxis* docente, percebe-se que, para um profissional da educação desenvolver uma prática pedagógica de qualidade, ele deve construir conhecimentos ao longo de sua jornada. Os conhecimentos epistemológicos buscam conscientizar os educadores de seus compromissos com os alunos, capacitando-os a lidar com situações desafiadoras e a atuar como cidadãos críticos.

3.2.3.

***Ethos* e ethos docente**

Em uma pesquisa sobre o papel exercido pelos professores que participam do processo de formação de professores como referência pedagógica, Cruz e Maciel (2018) apontam como a mobilização dos saberes no fazer docente incidem na construção de um ethos profissional.

Concebe-se Professor Referencial como aquele professor formador que, por sua ação pedagógica, pelo que faz em sala de aula e pelo que é como personalidade docente, adquire, para o professor em formação, um status diferenciado de seus pares, formadores de professores, em termos de qualidade – o de arquétipo de prática para o professor em formação. E, por isso, forja saberes profissionais no futuro professor – saberes docentes originados em fazeres (Cruz e Maciel, 2018, p. 366).

Aqui, tem-se um movimento de construção de uma personalidade profissional docente, podendo ser entendido como um amálgama tanto de saberes, posicionamento político e ideológico, quanto de filtros afetivos, comportamentais e morais.

Da mesma forma que Cruz e Maciel (2018) percebem na pesquisa citada a relevância dos professores referenciais na construção do *ethos* docente, ao longo da pesquisa de doutoramento identifiquei, nas conversas e entrevistas com discentes, que as paisagens de licenciatura em Geografia na UERJ campus Maracanã mediam valores e sentidos do magistério que constroem padrões relativamente constantes de disposições intelectuais, afetivas, comportamentais e morais para a docência. O termo *ethos* docente refere-se, nesse sentido, ao conjunto de valores, crenças, atitudes e comportamentos que caracterizam a identidade profissional de um educador. Essa noção engloba as qualidades morais e éticas que orientam as ações de um professor em sua prática pedagógica, moldando sua relação com os alunos, colegas e a comunidade escolar.

O *ethos* docente está intrinsecamente ligado ao compromisso moral do professor com a educação e o desenvolvimento dos alunos (Cruz e Maciel, 2018). Ele vai além do simples repasse de conhecimento e abrange a preocupação com o bem-estar dos estudantes, o respeito à diversidade, a promoção de valores sociais e a criação de um ambiente de aprendizado saudável e inclusivo.

Um *ethos* docente sólido é essencial para desenvolvimento das atividades no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos não apenas aprendem com os professores, por meio de seu conhecimento, mas também absorvem valores e comportamentos que moldarão suas próprias identidades. Portanto, a integridade, a empatia, o respeito e o senso justiça, como exemplos, são componentes fundamentais do *ethos* docente. Além disso, o *ethos* docente é uma construção dinâmica, moldada pela experiência, pelo contexto cultural e pelas interações com os alunos e colegas (Oliveira e Bulhões Campos, 2021).

Partindo do pressuposto de que a comunicação representa o atributo central do professor, é na educação, talvez mais do que em qualquer outra atividade humana, que as dimensões antropológicas fundamentais da relação e as estruturas dialógicas do conhecimento podem ser concretizadas (Vicente 1992). Isso ocorre porque a própria formação da identidade do professor é forjada, por meio dos

processos comunicativos, ou seja, por meio de discursos que constituem valores e significados sobre o mundo.

Nesse contexto, a comunicação desempenha um papel fundamental na prática docente. Ela não é apenas um meio de transmissão de informações, mas o cerne da construção de significados e da relação entre o professor e os alunos. Através da comunicação, o professor estabelece conexões significativas, compartilha conhecimento e, ao mesmo tempo, molda sua própria identidade profissional. Portanto, a comunicação é uma ferramenta vital na construção da identidade docente e na criação de um ambiente educacional enriquecedor. Ela é o veículo através do qual o conhecimento é transmitido e, ao mesmo tempo, uma via de mão dupla que dá forma à identidade do professor e ao processo de construção do conhecimento.

A formação do *ethos* docente é um processo que não ocorre de maneira constante e invariável, através do uso dos gêneros discursivos de uma sociedade, uma vez que esses gêneros são intrinsecamente variáveis. O *ethos* é, em grande parte, construído pelos destinatários da mensagem, pois é neles que se depositam as características físicas, como a corporalidade; e as características psicológicas, como o caráter. A construção de ambas essas dimensões é fundamentada em representações sociais e estereótipos que são moldados pela cultura e pela sociedade (Oliveira e Bulhões Campos, 2021).

O *ethos* desempenha diversas funções no processo de incorporação de características. Mesmo não sendo um foco da presente pesquisa, é relevante resgatar a contribuição de Maingueneau (2008) sobre análise do discurso para compreender como a incorporação e assimilação de um conjunto de esquemas que correspondem à construção daquilo que está por trás da mensagem.

Penso particularmente naquilo que ocorre em torno das noções de "comunidades discursivas" e de "práticas discursivas", de *ethos*, de cena da enunciação, e, mais amplamente, no início de uma superação da concepção tradicional das relações entre texto e contexto", Além disso, a insistência na dimensão cognitiva da "competência discursiva" parece-me, hoje, plenamente justificada, (...) como se houvesse contradição entre a historicidade radical dessas "competências" e sua submissão a restrições de ordem cognitiva (Maingueneau, 2008, p. 13).

Esses esquemas permitem a criação de uma espécie de "corpo" dentro da comunidade discursiva, o qual se alinha com os discursos circulantes e se ajusta de

acordo com os contextos e as representações compartilhadas. Segundo Maingueneau,

as unidades do discurso constituem, com efeito, sistemas, sistemas significantes, enunciados, e, nesse sentido, têm a ver com uma semiótica textual; mas eles também têm a ver com a história que fornece a razão para as estruturas de sentido que elas manifestam (Maingueneau, 2008, p. 16).

De acordo com Oliveira e Campos (2021), ao analisar a construção do *ethos* docente, é necessário considerar diversas dimensões que contribuem para a formação da imagem do professor, que é percebida pelos diferentes atores sociais na comunidade a que ele pertence, como pais, alunos e membros da sociedade. Essas dimensões incluem aspectos categóricos, ideológicos e experienciais, os quais contribuem para a modulação da imagem do professor. Na dimensão categórica, estão relacionados os papéis discursivos que se referem às atividades de fala. Nesse contexto, diferentes funções são atribuídas ao professor, como a do orador, mas estes papéis podem variar conforme estatutos sociais que envolvem representações sociais, como a figura do pai de família ou do sindicalista como exemplos.

O *ethos* experiencial abrange as características sociopsicológicas do professor e geralmente está associado a noções éticas. Essas características são frequentemente estereotipadas e ligadas a ideias sobre o que é certo ou errado em relação ao determinado *ethos*. Isso pode incluir a atribuição de sabedoria a líderes espirituais, de resignação a monges orientais, de competência na compreensão do contexto social aos educadores e, para os professores, o reconhecimento de saberes ligados ao ensino, como saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experiências de ensino.

Na dimensão ideológica do *ethos*, convergem os posicionamentos relacionados a campos específicos, definidos pelos discursos predominantes em determinadas comunidades discursivas. Esses campos podem incluir conservadores, machistas, feministas, românticos, entre outros. Importante notar que estas dimensões podem interagir entre si, ou seja, na dimensão categórica podem existir características sociopsicológicas, experienciais ou ideológicas. A caracterização de um *ethos* é sempre um processo em aberto, sujeito a evoluções ao longo do tempo.

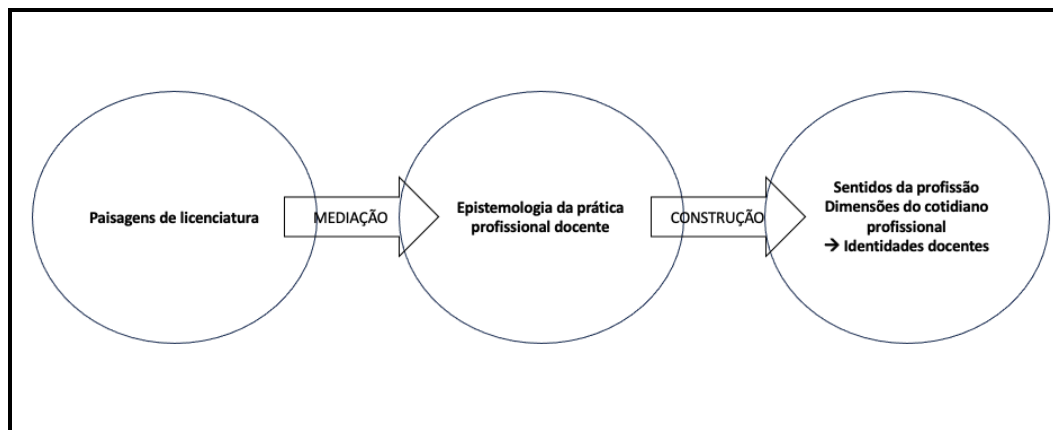
Em resumo, o ethos docente representa a espinha dorsal da profissão de educador, baseando-se em princípios éticos e morais que orientam a ação pedagógica e influenciam profundamente a formação e o desenvolvimento dos estudantes. É um componente vital na construção de ambientes educacionais inclusivos e no fortalecimento das relações entre professores e alunos.

4

Paisagens de licenciatura na UERJ campus Maracanã

As reflexões apoiadas em Freitas (2016) e Straforini e Freitas (2017, 2019) sobre o significado de paisagens de licenciatura como *espaçostempos* na trajetória acadêmica que mediam a construção de identidades docentes durante a graduação em Geografia foram fundamentais nesta pesquisa, pois coadunam com a percepção de parte do corpo discente, a respeito do próprio processo de formação pelo qual eles passaram ou ainda estão passando. Entendendo que em cada um desses *espaçostempos* ocorrem mediações de uma epistemologia da prática profissional dos professores (Tardif, 2000) que permite a elaboração de habitus, práxis e ethos docente (Quadro 9).

Quadro 9: Processo de formação de identidades docentes



Fonte: Moraes, 2024.

Essas interações desempenham o papel de negociar e comunicar significados e princípios relacionados à identidade do educador em momentos específicos da graduação, gerando interpretações em ambientes acadêmicos que são fortemente influenciados pelos valores tradicionais da racionalidade e da produtividade científica.

Neste capítulo, sistematizo a importância de algumas paisagens de licenciatura em Geografia na UERJ campus Maracanã, percebidas no cotidiano por parte do corpo discente e por mim, enquanto um ator inserido no processo de formação de professores.

4.1.

Currículos entrelaçados: a dupla titulação

O processo de formação de professores se dá em uma trajetória que requer a mediação de diversos conhecimentos, englobando desde a expertise constantemente produzida pela identidade disciplinar, os fundamentos político-pedagógicos, as teorias de aprendizagem procedentes do campo da Educação, quanto um entendimento aprofundado do contexto profissional de atuação docente. Nesse contexto, é fundamental que a formação de professores seja direcionada à compreensão da realidade da profissão docente na atualidade, conforme enfatizado por Nóvoa (2016).

É possível identificar, atualmente, uma série de pesquisas que se preocupam com um conjunto de expectativas sobre como as escolas podem desempenhar suas funções, fato que nos permite refletir a escola, o ensino de Geografia e a educação geográfica enquanto elementos fundamentais para a compreensão das novas dinâmicas da sociedade. Atualmente, há uma série de expectativas sobre como a escola desempenha sua função, e, portanto, pensar a escola, o ensino de Geografia e a educação geográfica é fundamental para compreender as novas dinâmicas sociais e espaciais em jogo. No entanto, não podemos compreender a escola sem incorporar as discussões sobre a formação inicial de professores e o currículo que fundamenta essa formação.

Currículo aqui é entendido como um dos elementos fundamentais dentro do processo de formação de professores e, portanto, entendido como uma paisagem de licenciatura. Enquanto fenômeno vivido durante a formação de professores, o conjunto de discursos que constituem os currículos imputam mediações de seus valores simbólicos-culturais com trajetórias discentes. Observar e compreender os discursos e os simbolismos dos currículos de formação também é uma das tarefas importantes para compreender como a tradição bacharelesca, proveniente da cultura

científica hegemônica, implica no *espaçotempo* da construção da identidade do professor.

Em princípio, entendo que o processo de formação de professores de Geografia na UERJ é marcado por uma falsa homogeneidade, e isso se deve ao fato de que existem diferentes centros de formação no interior da Universidade. Esses centros de formação, localizados em diferentes ambientes/campi, apresentam particularidades com histórias e acúmulos diferenciados de disputas de poder e que vivenciam de modo plural os efeitos das políticas públicas para a Educação. Logo tornar-se-ia uma tarefa inglória e até mesmo desonesta buscar reduzir todos os processos formativos para o magistério em Geografia na UERJ em um significado ou em uma identidade única. Aliás, como já apontado no presente texto (Capítulo 1), entendo já ser uma tarefa vazia de significado pensar em uma identidade docente única construída em um só campus.

Na particularidade do campus Maracanã, onde os alunos entram no curso na dupla titulação – bacharelado e licenciatura, simultaneamente (Quadros 10 e 11) – os corredores, os quadros de avisos, a organização e disposição de instrumentos, laboratórios e os trabalhos de conclusão de curso valorizam a formação do bacharel/pesquisador. Esse fato remete ao que Cosgrove (1998) delineou como valor simbólico das “paisagens da cultura dominante”, e seu processo de reprodução se dá na manutenção de discursos que atravessam os currículos de formação. Aqui se verifica uma invasão de uma cultura bacharelesca no currículo para formação de professores de Geografia.

No intuito de reforçar a heterogeneidade da formação de professores de Geografia na UERJ citada, os currículos da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e da Faculdade de Formação de Professores apresentam estruturas voltadas especificamente para a licenciatura e que estimam, em maior grau, dinâmicas mais objetivas no sentido da formação para o magistério. Essas estruturas curriculares geram paisagens híbridas, com quadro de avisos, laboratórios de pesquisas, organização de salas que marcam a formação de identidades docentes em Geografia. Isso apenas para destacar alguns elementos que comunicam valores e significados de modo diferenciado ao do campus Maracanã.

Faz-se mister destacar que as grades com os fluxogramas de ambas as modalidades, apresentados dos Quadros 10, 11 e 12, não resumem os currículos do curso de Geografia. O conceito de currículo e grade curricular, embora

frequentemente interligados, são distintos no âmbito educacional. O currículo se refere ao conjunto de habilidades, conhecimentos e competências acumulados ao longo de sua trajetória educacional, acadêmica e profissional. Nele conflui as experiências e realizações individuais, servindo como um resumo das capacidades e qualificações de um indivíduo em uma área específica. Segundo Young (2014):

Poderíamos descrever os teóricos do currículo como especialistas em uma forma específica de conhecimento aplicado – conhecimento que é aplicado para torná-lo tanto “ensinável” como “aprendível” por alunos de diferentes etapas e idades. O conhecimento no currículo é sempre conhecimento especializado e é especializado de duas maneiras: (i) Em relação às fontes disciplinares: conhecimento produzido por especialistas nas áreas de conhecimento – história, física, geografia. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade. Contudo, é difícil pensar em uma fonte melhor para “o melhor conhecimento disponível” em qualquer campo. Não há país com um bom sistema educacional que não confie nos seus especialistas disciplinares como fontes do conhecimento que devem estar nos currículos. (ii) Em relação a diferentes grupos de aprendizes: todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem (p. 144).

Por outro lado, a grade curricular representa a estrutura organizada de disciplinas e matérias que compõem um determinado curso ou programa educacional. Ela estabelece uma lista detalhada das disciplinas a serem estudadas ao longo de um período determinado, como um ano letivo ou um semestre. A grade curricular define o conteúdo a ser ensinado, as habilidades a serem desenvolvidas e as cargas horárias de cada disciplina.

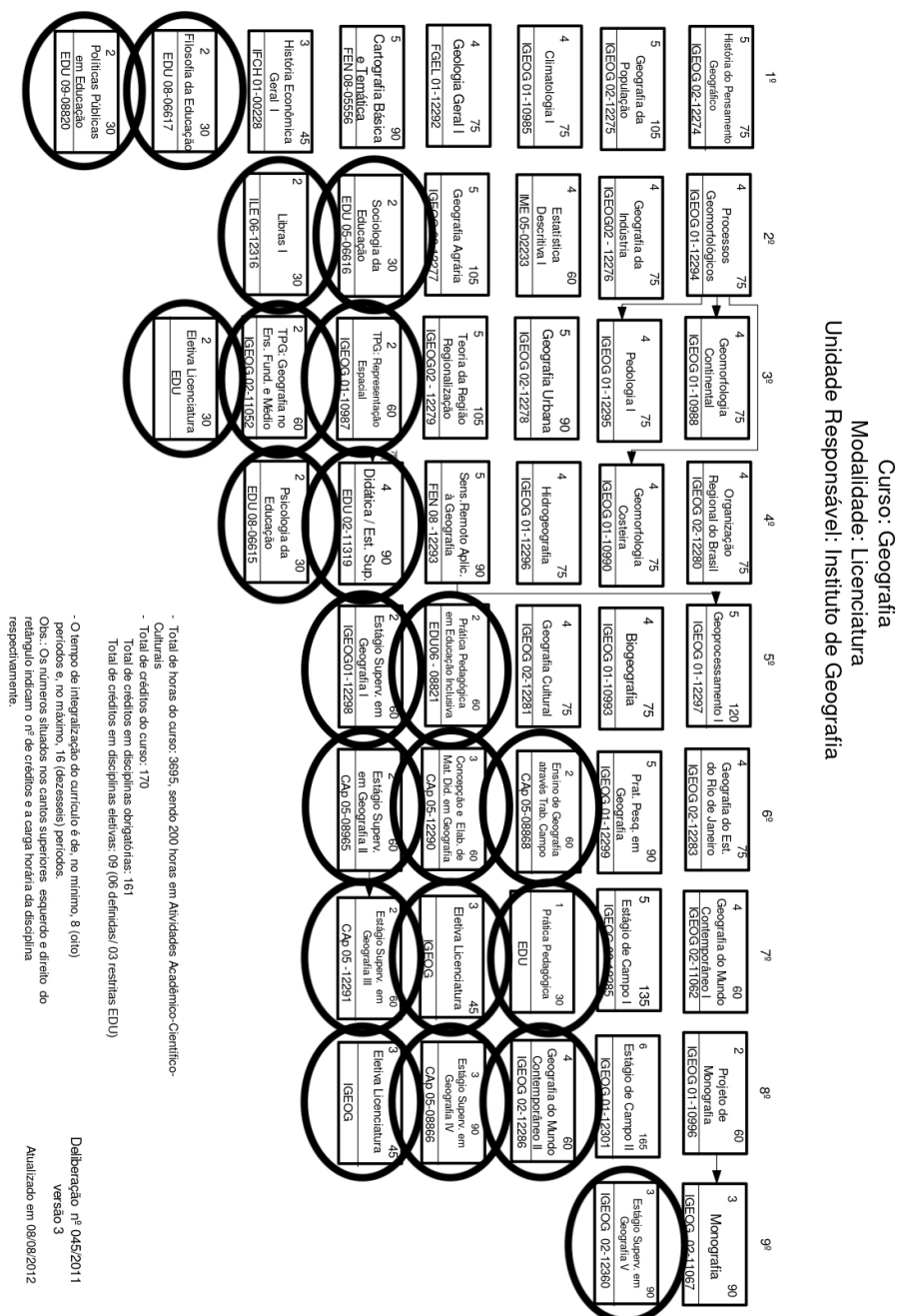
Assim, enquanto o currículo é único e pessoal, refletindo as experiências e interesses individuais, a grade curricular é mais padronizada e comum aos estudantes matriculados em um curso específico. Embora distintos, o currículo e a grade curricular estão intrinsecamente relacionados: o currículo de um indivíduo é influenciado pela grade curricular dos cursos frequentados, e, por sua vez, o currículo pode servir como base para a elaboração da grade curricular de um curso.

Ambos os conceitos são fundamentais para o planejamento e a gestão do processo educacional, contribuindo para a formação e o desenvolvimento dos estudantes.

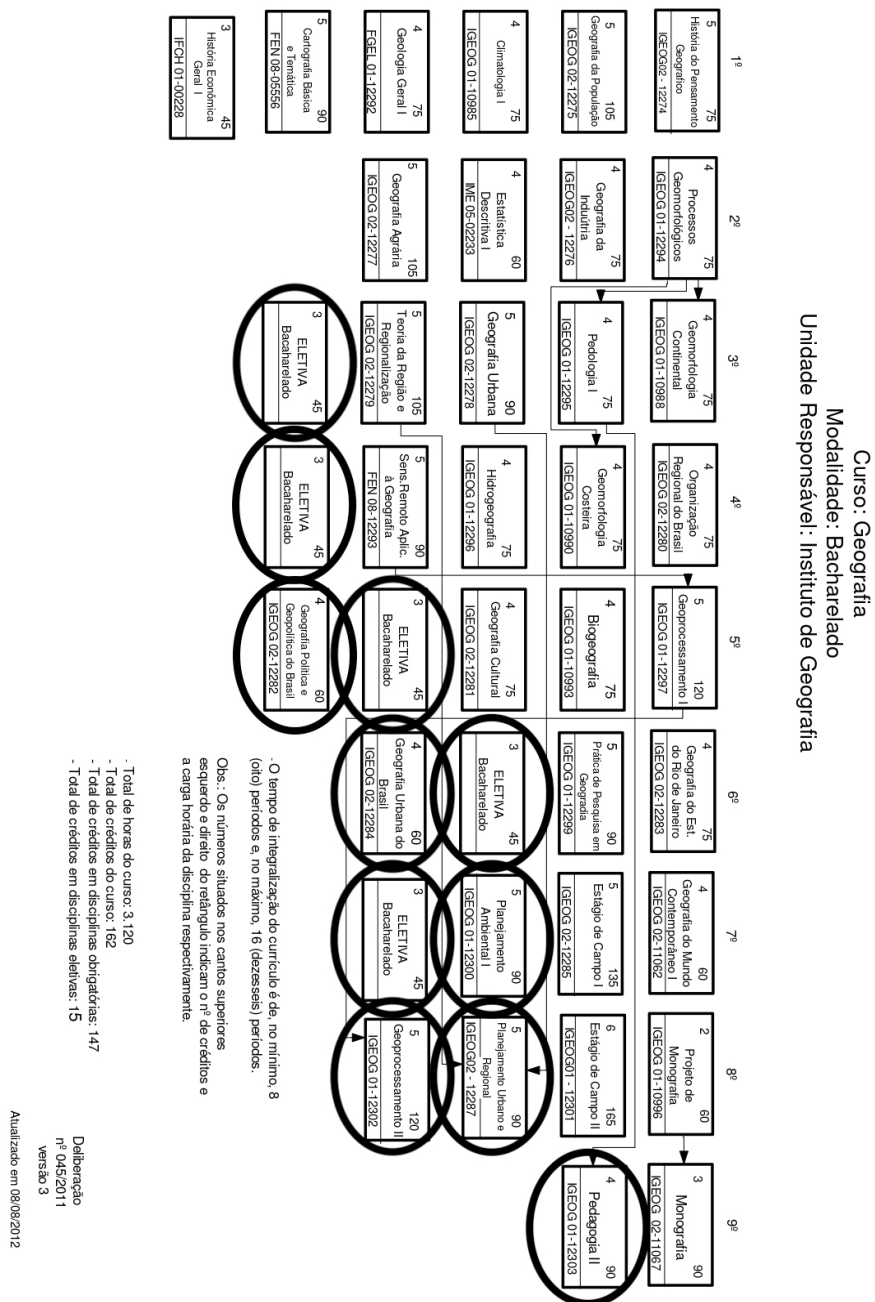
Especificamente sobre a estrutura curricular da formação de professores de Geografia no campus Maracanã, é importante ressaltar, desde já, que são dois currículos diferentes com um “tronco comum” (Quadro 12), uma espécie de núcleo comum tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado. Avaliar a formação de

professores requer investigar ambos os currículos em conjunto, já que a dupla titulação permite que o corpo discente faça escolhas ao longo da graduação que possibilite investir maiores créditos e cargas horárias, ora em uma titulação ora noutra.

Quadro 10: Fluxograma do curso de Geografia - Licenciatura

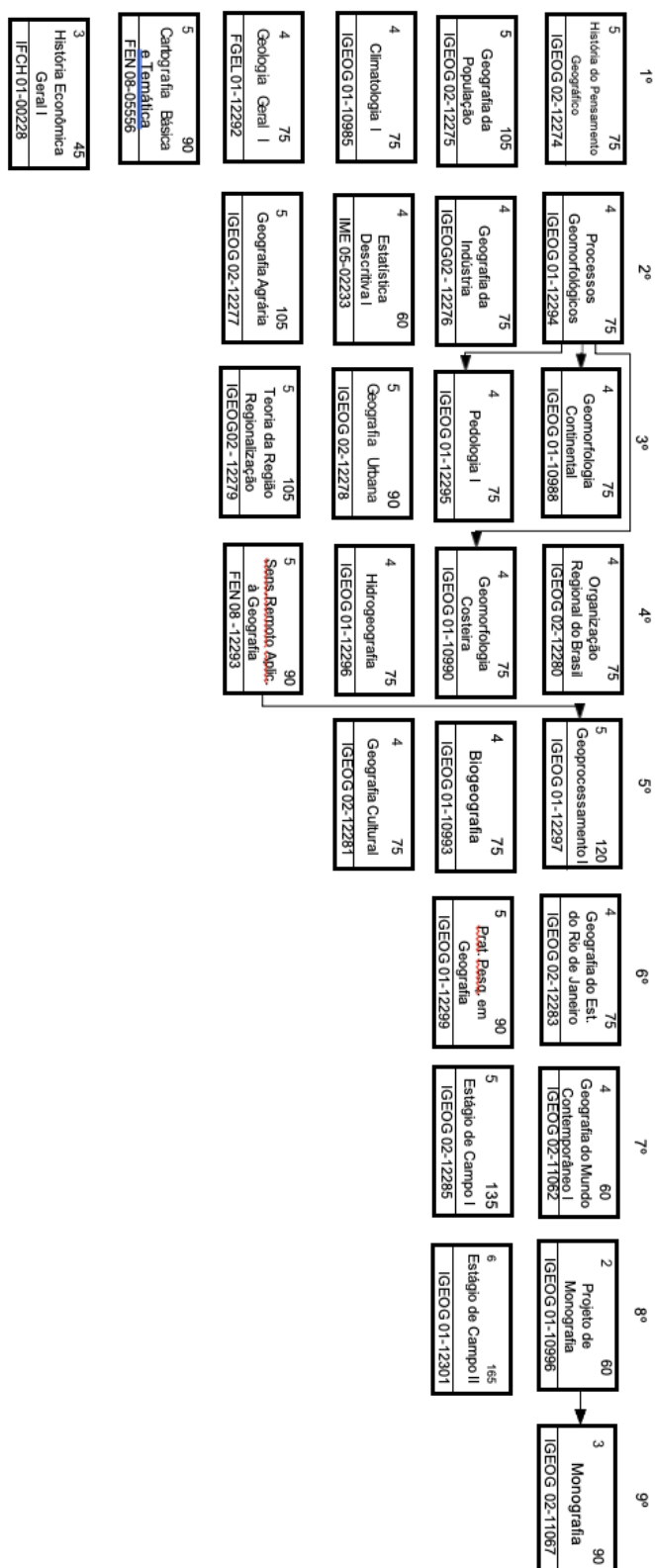


Fonte: Grade curricular do curso de Geografia, UERJ campus Maracanã, modalidade Licenciatura (deliberação n° 045/2011, versão 3, atualizado em 08/08/2012). Em destaque, as disciplinas que são específicas da modalidade Licenciatura.

Quadro 11: Fluxograma do curso de Geografia - Bacharelado

Fonte: Grade curricular do curso de Geografia, UERJ campus Maracanã, modalidade Bacharelado (deliberação n° 045/2011, versão 3, atualizado em 08/08/2012). Em destaque, as disciplinas que são específicas da modalidade Bacharelado.

Quadro 12: “Tronco comum” – disciplinas obrigatórias para ambas as titulações



Fonte: Grade curricular do curso de Geografia, UERJ campus Maracanã, modalidades Bacharelado e Licenciatura (deliberação n° 045/2011, versão 3, atualizado em 08/08/2012).

Também cabe destacar, aqui, três tradições presentes nos currículos que nos ajudam a revelar os ideários e as culturas em negociação:

- i. presença de um conjunto de disciplinas que constituíram a Geografia Clássica do final do século XIX, que marcaram a afirmação da disciplina enquanto ciência e que fortaleceram, ao longo da história do pensamento geográfico, a dicotomia entre Homem e Natureza (Climatologia, Processos Geomorfológicos, Geomorfologia Continental e Geomorfologia Costeira, Biogeografia, Pedologia e Hidrogeografia);
- ii. as disciplinas que caminham na esteira da tradição geográfica brasileira de raiz francesa de estudos regionais, que traduzem, de algum modo, a intenção de quebrar essa distinção Homem x Natureza (p. ex. Teoria da Região e Regionalização, Organização Regional do Brasil);
- iii. a tradição das disciplinas que derivam de especializações (p. ex. Geografia Urbana, Geografia Urbana do Brasil, Geografia Agrária, Geografia da Indústria). Disciplinas estas que estão enraizadas na formação de professores de Geografia desde as primeiras bases curriculares nacionais, o que remete aos primeiros anos da década de 1960 (Rocha, 2000).

Além dessas tradições disciplinares, existem outros dois conjuntos de disciplinas: um grupo de disciplinas que são ofertadas por Departamentos de outros Institutos e Faculdades da Universidade (Quadro 13) e um segundo grupo de disciplinas que conferem identidade ao curso de Geografia da UERJ campus Maracanã.

Em relação ao primeiro conjunto de disciplinas, alguns discentes as percebem de modo contraditório; ao passo que outros, como o *Entrevistado C*, apontam que “- sem elas não entenderiam algumas coisas que são tratadas pela Geografia”. Outros, como o *Entrevistado I*, ressaltam que “- algumas [dessas disciplinas] são burocráticas e, às vezes, nem são os professores mesmo que dão as aulas, colocam bolsistas ou doutorandos”. Contudo, há um entendimento de que são disciplinas necessárias à formação em Geografia e, também, mais especificamente, necessárias para a formação docente.

Quadro 13: Origem das disciplinas oferecidas por outras Unidades Acadêmicas da UERJ

ORIGEM	DISCIPLINAS
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	História da Economia Geral
Faculdade de Educação	Filosofia da Educação Sociologia da Educação Psicologia da Educação Políticas Públicas em Educação Didática/Estágio Supervisionado Prática Pedagógicas em Educação Inclusiva Prática Pedagógica Eletiva (1)
Faculdade de Engenharia	Cartografia Básica e Temática Sensoriamento Remoto Aplicado à Geografia
Instituto de Letras	Libras I
Faculdade de Geologia	Geologia Geral
Instituto de Matemática e Estatística	Estatística Descritiva

Fonte: Fluxograma do curso de Geografia, UERJ campus Maracanã, modalidades Bacharelado e Licenciatura (deliberação n° 045/2011, versão 3, atualizado em 08/08/2012).

Sobre o segundo conjunto de disciplinas – que conferem identidade ao curso – destacam-se a Geografia Cultural e a Geografia do Estado do Rio de Janeiro. Esse fato não significa que sejam disciplinas exclusivas nos currículos de formação em Geografia da UERJ, porém elas traduzem valores, significados e sentidos de uma Universidade estadual, com capilaridade significativa em diversos municípios do Rio de Janeiro, sendo referência na produção voltada à Geografia Cultural.

Realizando uma interpretação da periodização recomendada pela estrutura curricular, considero que sua organização disciplinar privilegia, em certo sentido, áreas consideradas básicas para a construção do saber geográfico e com forte incentivo à produção científica dentro da perspectiva da produtividade racional e moderna que, inclusive, fundamenta nossa origem e nos ajuda a certificar nossa identidade disciplinar acadêmica. “- No começo [da graduação] a gente fica mais

tempo aprendendo uma Geografia diferente da que aprendemos na escola”, como destacou o *Entrevistado F*, ao reconhecer que nos primeiros períodos são mediados com maior intensidade as bases de um conhecimento geográfico “novo”. O *Entrevistado B*, por sua vez, indicou que “- as minhas experiências já me mostraram que vou ter que estudar tudo que se ensina nas escolas”.

Constatação também feita por Diniz (2001), em pesquisa com professores iniciantes, na qual muitos constataam o fato de que “a Geografia que a gente aprende não é a Geografia que a gente ensina”:

Ao transporem os muros da universidade, o que se lhes apresenta como oportunidade de trabalho é a sala de aula do fundamental e médio, sobretudo em escolas particulares, como ocorreu à maioria deles. E o conhecimento exigido pelos programas oficiais, com os quais vão trabalhar, não corresponde àquele conhecimento veiculado na academia, naqueles cursos tão concentrados por área de interesses que, segundo eles próprios, formam mais um especialista em Geografia Física (dentro desta: Pedologia, Geomorfologia, Climatologia etc. etc.) ou em Geografia Humana (que, por sua vez, abre um leque de opções que passa da Urbana, Agrária, Política etc.) (Diniz, 2001, p. 81).

Nesse sentido, o currículo é percebido como uma paisagem de licenciatura, pois ele influencia diretamente nos valores, significados e sentidos dos processos que os licenciandos em Geografia da UERJ campus Maracanã vivenciam. Isso abre caminho para possibilidades de identificação nos ambientes que circulam ao longo da graduação e assumem, com diferentes graus de intensidade, conteúdos e temáticas específicas da profissão. Fato confirmado pela *Entrevistada D*: “- Não é sempre, mas em muitos momentos, peguei disciplinas que falavam sobre o que é dar aula, ser professor”. Essa fala explicita a percepção de que, mesmo dentro de um percurso formativo marcado pela cultura bacharelesca (Freitas, 2016), parte dos alunos entendem que são negociados sentidos essenciais à formação de professores.

A pluralidade da formação em Geografia na UERJ envolve não apenas o campus da Universidade, mas também Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, conferindo um aspecto distinto dos demais campi de formação em Geografia da UERJ e enriquecedor, na medida em que os processos formativos se desenvolvem em diferentes ambientes acadêmicos e produções plurais de conhecimento. Essa diversidade de oportunidades e de abordagens pedagógicas-formativas, somada ao fato dos professores com expressiva experiência na Educação Básica estarem ministrando disciplinas na Licenciatura, oferece aos estudantes uma ampla gama de experiências que se somam ao longo da formação.

Em primeiro lugar, a formação em Geografia no próprio campus Maracanã pode ser percebida ambiente acadêmico rico e diversificado, tendo em vista os diversos conhecimentos mediados nos percursos formativos. Aqui, os estudantes de Geografia têm a oportunidade de explorar, como já apontado (Quadro 13), um leque de disciplinas, desde as tradicionalmente do campo da Geografia Física e da Geografia Humana, quanto de outros cursos. Essa variedade de áreas de estudo permite que os alunos escolham caminhos que correspondam às suas paixões e interesses particulares.

Além disso, a UERJ é conhecida por ter corpos docentes altamente qualificados e diversificados, composto por professores com experiência em diferentes áreas da Geografia. Isso potencializa a possibilidade de uma formação rica e abrangente no tocante a construção de visões geográficas de mundo, abordando as recentes tendências e desafios geográficos, preparando os alunos para uma ampla gama de carreiras, desde a docência até a pesquisa acadêmica e o planejamento urbano.

No entanto, o diferencial da formação em Geografia no Campus Maracanã não se limita apenas às salas de aula universitárias. Os trabalhos de campo desempenham um papel fundamental na formação em Geografia na UERJ, conforme o *Entrevistado C* apontou, “- nos campos a gente além de ver como as coisas que falam nas aulas acontecem, aprendemos muito sobre relação de ser professor e sobre a Geografia na prática”. Estas atividades são essenciais para enriquecer o aprendizado dos estudantes e proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada do espaço geográfico, uma vez que parte do corpo discente indica que neles: há uma aplicação/entendimento do conhecimento teórico; observa-se a produção do espaço geográfico; possibilita o desenvolvimento de habilidades práticas; gera interação com comunidades e ambientes; e amplia a visão de mundo.

O CAP-UERJ, em sua particularidade, desempenha também um papel fundamental nesse processo de pluralidade formativa. O CAP-UERJ é um instituto universitário voltado para a Educação Básica e para o recebimento dos licenciandos da UERJ campus Maracanã, onde os estudantes de licenciatura são obrigados a cumprirem a maior parte do estágio curricular obrigatório e têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos teóricos em um ambiente escolar real. Recentemente, desde o início do segundo semestre de 2023, o CAP-UERJ passou a ofertar o

Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (PROEJAI) no período noturno, possibilitando a entrada ou retomada dos estudos de uma parcela do tecido social excluída da formação básica. Nesse *espaçotempo* ainda não é possível a realização de estágio obrigatório, porém já existem movimentações políticas e administrativas para, assim que o programa se tornar modalidade com certificação, ser exequível a participação de licenciandos e licenciandas.

Os alunos do CAP-UERJ se beneficiam da interação com estudantes mais jovens, compartilhando seus conhecimentos geográficos e servindo como mentores. Além disso, a participação em projetos de ensino e pesquisa no CAP-UERJ proporciona uma experiência prática valiosa que os prepara para futuras carreiras no magistério (Oliveira, 2010).

A diversidade de experiências pedagógicas no Campus Maracanã e no CAP-UERJ contribui para uma formação mais rica e completa e leva aos alunos terem a oportunidade de vivenciar a teoria e a prática, além de se envolver com uma variedade de públicos, desde estudantes universitários até alunos do ensino básico (Oliveira, 2010). Essa abordagem integrada reflete uma visão moderna e abrangente da educação em Geografia, preparando os estudantes para enfrentar os desafios complexos da disciplina e se destacar em suas futuras carreiras. Em resumo, a pluralidade da formação em Geografia no Campus Maracanã, com a colaboração do CAP-UERJ, é uma vantagem única, distinta da maioria das experiências de estágio supervisionado no país, que amplia o horizonte dos estudantes, enriquecendo sua compreensão da disciplina e preparando-os para um futuro profissional dinâmico e promissor.

Imagino ser importante destacar essa pluralidade, sem, contudo, gerar juízo de valor sobre possíveis limitações e potencialidades da diversidade na formação de professores de Geografia na UERJ, pois essa complexa realidade conflita com o que Gatti (2010) constata acerca da formação de professores no Brasil. Segundo a autora:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (2010, p. 1357).

A autora se refere ao modelo tradicional conhecido popularmente como “3+1”, modelo que dá maior relevância na área disciplinar específica, reservando pouco espaço para a formação pedagógica (Gatti, 2010). De forma alguma, negamos que historicamente os cursos de formação de professores estiveram dependentes ao bacharelado disciplinar e que esse modelo (“3+1”), em que os graduandos e as graduandas cursavam nos três primeiros anos disciplinas do bacharelado para realizar, posteriormente, as disciplinas da licenciatura nas Faculdades de Educação, encontra-se ainda encrustado nos cursos de licenciatura no Brasil, mesmo tendo sido revogado na década de 1960 (Jesus, 2019, p. 3969).

Contudo, o que gostaríamos de evidenciar é que os currículos do curso de Geografia na UERJ campus Maracanã, enquanto paisagens de licenciatura, apresentam dinâmicas variadas e que elas são percebidas como produtores de sentidos que incentivam na construção de identidades docentes. Como a entrada do corpo discente no curso de Geografia da UERJ campus Maracanã não indica obrigatoriamente uma titulação definida, eles são matriculados, obrigatoriamente, em disciplinas das duas titulações. Essa especificidade²⁸ permite a escolha por um investimento maior em uma titulação ou outra, então, nesse sentido, os processos formativos não correspondem necessariamente ao clássico “esquema 3+1”. Como apontado pelo *Entrevistado E*, “- Prefiro fazer o maior número de matérias da licenciatura no começo da faculdade, já sabendo que queria ser professor”. Pensando exclusivamente no currículo da modalidade licenciatura, além das disciplinas do tronco comum, o discente que decide seguir a periodização proposta pelo IGEOG cursa, desde os primeiros períodos, ao menos 2 disciplinas específicas para a titulação (Quadro 9).

Partindo da mesma premissa de Macedo (2006), de que o currículo é percebido enquanto “processos cotidianos de produção cultural”, e apoiados no modelo teórico produzido por Bernstein (1996), entendemos que existem intensos processos de recontextualização nos quais saberes, discursos, valores, visões de mundo (e por consequência do que é ciência/científico) são produzidos em diversos contextos na formação de professores. De acordo com a *Entrevistada H*. “- Algumas disciplinas que, às vezes, parecem não ter nada a ver com se tornar professor, acabam no dia a dia dando ideias de materiais, como acontece com

²⁸ Essa forma de matrícula na Geografia da UERJ campus Maracanã tem previsão de fim no ano de 2025, quando um novo currículo deverá ser iniciado no curso.

pedologia”. Ela ainda afirma que “tem vezes que algumas disciplinas da licenciatura iluminam melhor alguma discussão mais teórica”.

As propostas curriculares oficiais na formação em Geografia na UERJ campus Maracanã analisadas incorporam sentidos e significados do que chamamos aqui de tradições disciplinares, mas também expressam o que Lopes (2006) remete ao hibridismo. A autora, ao analisar a relação entre Estado e políticas de currículo, conclui que “o hibridismo é caracterizado, sobretudo, pela negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de todos esses textos e discursos”, sendo que nessa “negociação entram em jogo, particularmente, concepções de currículo e acordos a serem feitos entre os diferentes segmentos sociais, dentre eles as comunidades disciplinares” (p. 40). “- É difícil avaliar, mas mesmo quando me dediquei mais ao currículo do bacharelado, eu senti que aprendia tanto como ser um pesquisador quanto um professor (*Entrevistada J*)”.

Entendemos, também, que pensar o currículo, nas dimensões material e imaterial, formal e vivido, é refletir sobre essas negociações das quais Lopes (2006) e Macedo (2006) se referem; essas, no âmbito do processo de formação de professores, seriam justamente as disputas, descartes, permanências e mesclagens de discursos diversos como híbridos culturais e, portanto, “com práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (Macedo, 2006, p. 289). Assim, a presença, em maior ou menor grau, de disciplinas que respondem a tradição bacharelesca nos currículos e a formação de professores de Geografia na UERJ não significa a impossibilidade de construção de narrativas alternativas à cultura acadêmica hegemônica.

A *Entrevistada A* sublinhou que “- A professora de [Geografia da] Indústria sempre teve uma preocupação didática muito grande, não sei se ela já deu aula em escola”, surpreendendo-me já que, no senso comum, não imaginaria encontrar retornos favoráveis à construção de identidades docentes fora do padrão das dinâmicas formativas da licenciatura. Dessa forma, como híbridos culturais, os currículos de formação em Geografia na UERJ campus Maracanã apresentam discursos formativos “em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento” (Macedo, 2006, p. 290), ou seja, processos formativos que negociam com a cultura acadêmica hegemônica.

Ao realizar uma investigação do panorama da pesquisa no Brasil sobre formação de professores e a construção dos saberes docentes, Nunes (2001) destaca que um número representativo de pesquisas sobre a formação e profissão docente apontava o magistério como uma prática profissional de mobilização de saberes adquiridos na formação inicial. A mesma autora sublinha que é a partir da década de 1990 que, no Brasil, surgem timidamente novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica que levam outros pesquisadores a entenderem que a construção da identidade docente e dos seus saberes não se iniciam e se limitam à profissionalização.

Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente, levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, etc. Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração (Nunes, 2001, p. 29).

Enfim, mais uma vez dialogando com Cosgrove (1998), quando afirma que todas as paisagens são simbólicas e que, para compreendê-las, é necessário analisar as expressões impressas pela cultura na paisagem, entendemos ser possível, em diversos sentidos, edificar uma possibilidade de ligação, de ponte, entre paisagem e formação de professores, alicerçando-nos na noção de paisagens de licenciatura.

Tal alicerce nos permite avaliar os *espaçostempos* percebidos como paisagens de licenciatura e, dentre esses elementos, realizamos uma aproximação com currículos de licenciatura em Geografia na UERJ no sentido de evidenciar os principais discursos que são mediados durante o processo formativo. Identificamos, assim, a presença de conjuntos disciplinares que dialogam com o ideário da ciência moderna, de caráter produtivista, pautada na produção de conhecimento voltado à cultura bacharelesca. Contudo, também observamos possibilidades formativas oriundas de um conjunto de disciplinas que se debruçam sobre questões mais específicas do magistério e que, em algum sentido, valorizam a cultura docente.

As percepções e os sentidos de parte do corpo discente sobre os currículos como paisagens de licenciatura, como *espaçostempos* de construção de identidades docentes, podem ser resumidas em cinco pontos:

1. Variedade de escolhas: Como relatado pelo *Entrevistado B*, “- O lado bom de entrar obrigatoriamente no bacharelado e na licenciatura com dois currículos é que a gente vai tendo flexibilidade de escolha de acordo com a forma que vamos

nos inserindo em projetos, bolsas e serviços”. O fato do curso de Geografia na UERJ campus Maracanã ofertar tanto o curso de Licenciatura quanto o de Bacharelado em Geografia é percebido como uma grande vantagem; a liberdade de escolha curricular propiciada aos estudantes permite que eles se alinhem com seus objetivos profissionais.

2. Formação de professores com referenciais de qualidade: professores que ministram tanto disciplinas do tronco comum, quanto das disciplinas específicas de cada titulação desempenham papéis pedagógicos cruciais na formação de futuros professores.

3. Desenvolvimento profissional e complementaridade entre as habilitações: o currículo de Bacharelado em Geografia na UERJ Campus Maracanã oferece uma sólida formação em pesquisa geográfica que recorrentemente é destacado como *espaçostempos* que ajudam a construir visões de mundo, a partir da ciência geográfica. Esse fato demonstra que até mesmo o currículo do bacharelado é percebido como produtor de sentidos importantes para a docência. Isso contribui para o desenvolvimento profissional e acadêmico dos estudantes. Mesmo entendendo que os currículos de licenciatura e bacharelado tenham focos diferentes, eles são complementares em diversos sentidos. Muitos estudantes que optam pela Licenciatura podem, posteriormente, buscar uma especialização em áreas relacionadas ao Bacharelado, expandindo suas opções de carreira.

4. Alcance de mercado de trabalho: boa parte do corpo discente precisa e se preocupa imensamente com a dimensão do trabalho, seja ainda durante a graduação, com entrada em projetos com remuneração, seja no término da graduação. Essa diversificação dos currículos atende às diferentes demandas do mercado de trabalho, uma vez que parte dos discentes percebem que o curso de Geografia prepara professores e oferece a oportunidade de formar geógrafos prontos para atender às necessidades de setores como planejamento urbano, meio ambiente, logística e mais.

5. Contribuição para a compreensão da Geografia: ambos os currículos enriquecem a compreensão da Geografia, promovendo um diálogo constante entre teoria e prática. Isso é crucial para a evolução da disciplina e para abordar questões geográficas complexas.

4.2.

O Estágio Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado é um elemento obrigatório e integrado à estrutura curricular dos cursos de licenciatura e é considerado um componente crucial no processo de formação de professores. De acordo com Pimenta (2012), o Estágio é comumente percebido, de forma mais simplista, como a parte mais prática em relação às outras disciplinas do curso, que são frequentemente chamadas de teóricas.

Sob esse viés, o Estágio Curricular Supervisionado constitui-se como locus de aprendizagens, no qual os estudantes têm a oportunidade de articular as situações práticas vivenciadas na sala de aula, com os conhecimentos teóricos providos da Universidade, numa perspectiva crítica e reflexiva (Martins e Curi, 2019). No Brasil, o desenvolvimento histórico da legislação que dispõe sobre o estágio inicia-se a partir de 1833, quando se constituiu a primeira Escola Normal, visando à qualificação e ao desenvolvimento profissional de professores. As inquietações, com as práticas de ensino, foram crescentes, a partir de 1930, com a origem dos primeiros cursos superiores de Licenciatura. Segundo Pimenta (2012), a partir de 1930, as Escolas Normais eram regidas por legislação estadual própria, ou seja, cada estado se dispunha a organizar e implementar suas próprias diretrizes de modo singular.

Em 1990, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) passou a se chamar Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE), um movimento nacional que desempenhou um papel fundamental, ao estabelecer novas orientações para a reestruturação dos cursos de licenciatura.

Segundo Martins e Curi (2019), ao longo das décadas que se seguiram a de 1930 até a de 1980, a legislação passou por transformações significativas, introduzindo e delineando diretrizes cruciais no que se refere à formação dos profissionais para a educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe à tona parâmetros inovadores para a formação dos docentes. O artigo 82 da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, em particular, estabeleceu que as instituições de ensino seriam responsáveis por definir as diretrizes para a realização de estágios pelos estudantes matriculados no Ensino Médio ou no ensino superior. Além disso, o artigo 82 afirmou que o estágio não acarretaria vínculo empregatício, embora permitisse que o estudante recebesse uma bolsa de estágio, bem como garantia seguro contra acidentes e cobertura previdenciária (Brasil, 1996).

A LDB/1996 trouxe importantes aspectos relacionados à formação de profissionais para a educação básica, especialmente no que diz respeito à identidade do pedagogo. No contexto do ensino superior, a Lei estabeleceu diversas definições, incluindo o número mínimo de dias do ano letivo de trabalho acadêmico efetivo e garantias para os estudantes que ingressam em instituições de ensino superior, especialmente em relação aos seus direitos.

Conforme o §1º do art. 47 da LDB, as IES devem fornecer informações detalhadas aos interessados, antes de cada período letivo. Isso inclui programas de cursos, duração, requisitos, qualificações dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação. Além disso, essas instituições são obrigadas a cumprir as condições especificadas. No § 2º, a lei estabelece que os alunos que demonstrarem um desempenho acadêmico extraordinário, comprovado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos aplicados por uma banca examinadora especial, podem ter a duração de seus cursos abreviada, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. Já o § 4º da Lei afirma que as IES devem oferecer cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade no período noturno, quando disponibilizado, em conformidade com os oferecidos no período diurno. Nas instituições públicas, a oferta noturna é, inclusive, obrigatória, e os recursos orçamentários necessários devem ser garantidos para isso.

A concepção de integrar teoria e prática ganhou ainda mais ênfase com o artigo 61, que enfatizava a formação de professores, de modo a respeitar as especificidades da profissão e os objetivos das diversas modalidades de ensino (Brasil, 1996). Este artigo estabeleceu a convergência entre teorias e práticas como parâmetro, enfatizando a importância dos estágios supervisionados e da utilização das experiências e vivências anteriores em instituições educacionais e outras atividades previamente planejadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também detalha, em seu artigo 65, que a formação de docentes, exceto para a educação superior, deve incluir um mínimo de trezentas horas de prática de ensino (Brasil, 1996).

No tocante à obrigatoriedade das 300 horas de práticas de ensino, o Parecer CES 744/97 estabeleceu que tais práticas se referem às atividades que os licenciandos devem realizar nas escolas e que devem ser supervisionadas pela IES. Além disso, o parecer ressalta que a prática de ensino deve ser um elo indissociável entre a teoria e a prática profissional, com o objetivo de reestruturar o exercício docente em andamento e a consolidação, assim, da identidade profissional. O parecer especifica, no artigo 3º, que a prática de ensino deve abranger atividades de observação, participação, regência, bem como ações relacionadas ao planejamento e avaliação do processo pedagógico. Por fim, o artigo 4º destacou que a prática de ensino deve englobar as diversas dimensões da dinâmica educacional, abrangendo áreas como gestão, interação entre professores, relação escola-comunidade e interações com as famílias dos alunos (Brasil, 1997).

Já em 2001, os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 9/2001, 27/2001 e 28/2001 trouxeram diretrizes cruciais para a formação de professores. Mais especificamente, o Parecer CNE-CP nº 09/2001 argumentou que é necessário superar a visão limitada de que o estágio se restringe apenas à prática, enquanto na sala de aula prevalece a teoria (Brasil, 2001a). Com o objetivo de ultrapassar essa dicotomia entre teoria e prática, esse parecer afirmou que:

(...) a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (Brasil, 2001a, p. 57).

Esse parecer enfatizou ainda o conceito de prática como componente obrigatório e integrado à matriz curricular, sublinhando a necessidade de alinhar a formação teórica com a prática, ao longo de todo o curso de formação docente. O conceito de prática como componente obrigatório é enfatizado também por esse Parecer, que sublinha que:

uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação,

nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio” (Brasil, 2001a, p. 23).

No contexto do Estágio, o Parecer CNE-CP nº 09/2001 apresentou uma proposta que foi posteriormente aprimorada pelo Parecer 27/2001. Este último ressaltou que o Estágio, definido por lei e a ser realizado na Educação Básica, deveria ser integrado ao processo de formação e ter uma duração considerável, permitindo uma exploração profunda das diversas dimensões envolvidas na prática profissional (Brasil, 2001b). Conforme o projeto pedagógico específico, ele deveria começar a partir da segunda metade do curso e ser supervisionado pelas instituições formadoras, de preferência por professores com experiência. Dessa forma, um plano de estágio bem elaborado, com objetivos e atividades claros e avaliado pelos pares, deve ser estabelecido, com ambas as entidades - instituição formadora e escola de educação básica - assumindo responsabilidades e colaborando mutuamente. Isso implica que o estágio envolve uma atuação coletiva dos formadores.

Em complemento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, o Parecer CNE/CP 28/2001 introduziu uma mudança na terminologia, substituindo "prática de ensino" por "prática como componente curricular". No contexto da formação de professores, esse parecer enfatizou que o estágio tem o propósito de proporcionar ao futuro docente um conhecimento real do seu futuro campo de atuação, bem como criar condições para que o estudante de licenciatura possa desenvolver as competências necessárias na prática, com foco na regência (Brasil, 2001c).

Além disso, o Parecer CNE/CP 28/2001 estabeleceu que o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório e deve ser implementado, a partir da segunda metade do curso, sendo adaptado ao projeto pedagógico específico de cada curso, entre outras finalidades.

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas, deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo

disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim, torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas**.

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: **estágio curricular supervisionado de ensino**, entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso, é que este momento se chama estágio curricular supervisionado.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino (Brasil, 2001c – grifo do autor).

Do ponto de vista da efetivação do Estágio Supervisionado, Pimenta e Lima (2017) argumentam que esse momento da formação de professores apresenta algumas características que conferem particularidade na trajetória da formação docente, ao possibilitar uma aproximação com o fazer docente e, conseqüentemente, contribuindo como um *espaçotempo* fundamental de construção da identidade profissional docente.

Ao realizar um resgate na literatura específica, Pimenta e Lima (2017) listam diferentes concepções sobre o Estágio, mas que em amplo sentido se coadunam numa perspectiva de estágio como um momento particular na formação de professores. Dentre essas diferentes concepções, as autoras destacam:

- i. o estágio como processo de imitação de modelos;
- ii. o estágio como prática de instrumentalização técnica e;
- iii. por fim, o estágio como processo de superação da separação teoria e prática.

Pensar a prática do Estágio Supervisionado como imitação de modelos é conceber esse momento da formação de professores a partir da perspectiva da observação, da imitação e da reprodução de modelos existentes e consagrados como bons, ou que em algum contexto foi efetivo.

Muitas vezes, nossos alunos [*da licenciatura*] aprendem conosco, nos observando, imitando, mas também elaborando o próprio modo de ser, a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo, escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquirem (Pimenta e Lima, 2017, p. 28).

O Estágio Supervisionado tomado nessa perspectiva é reduzido ao ato de observar docentes em aula e apenas reproduzir os modelos que funcionaram em determinadas situações, distanciando-se, assim, de processos formativos baseados em análises críticas e com bases teóricas legitimadas na realidade social e no espaço onde o fazer docente se concretiza.

Já a percepção do Estágio Supervisionado como uma prática de instrumentalização, parte do pressuposto de que todo e qualquer exercício profissional é baseado em técnica e, portanto, a profissionalização deve refletir sobre essa dimensão. O que é importante ressaltar é que conceber o Estágio exclusivamente a partir dessa percepção foge, dessa maneira, da particularidade do magistério. Particularidade esta percebida no cotidiano do magistério que se defronta com problemas para os quais suas resoluções não passam apenas por um desempenho técnico. “Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnicas deles derivadas” (Pimenta e Lima, 2017, p. 29).

Pimenta e Lima (2017) identificaram que, a partir da década de 1990, emergiu um movimento teórico sobre concepção do Estágio Supervisionado em que é possível sublinhar perspectivas que enquadram uma busca pela superação da pretensa dicotomia entre teoria e prática. Entender o Estágio como uma atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade tem sido, recentemente, colocado na esteira de contribuições para a epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000, 2014).

Pimenta e Gonçalves (1990) apontaram que a finalidade do Estágio Supervisionado é o de propiciar ao corpo discente uma aproximação com a realidade na qual será realizada sua profissão. As autoras pontuam uma possibilidade de pensar o Estágio a partir de uma postura que caminhe para a reflexão, a partir da realidade, a partir da vivência dos dilemas que se desdobram em sala de aula.

Araújo (2008), por sua vez, defende o Estágio como meio de superação da visão dicotômica que reduz esse momento da formação de professores à aplicação de saberes e técnicas descontextualizadas. Nesse sentido, fazer do Estágio como uma oportunidade de aproximação crítica com a realidade, no âmbito das relações espaciais que envolvem a escola em um contexto social mais amplo. Outros trazem também visões sobre o Estágio Supervisionado como momento propício para aliar teoria e prática. Passos (2008) situa o Estágio curricular obrigatório como espaço de preparação para a docência, refletindo sobre as dificuldades e descobertas vivenciadas por discentes ao longo da licenciatura.

Variando a percepção entre o momento de observação/imitação, de aquisição de técnicas e aproximação com a realidade, o que vale destacar é que o Estágio Supervisionado é central para a formação de professores. Não é por pouco caso que profissionais das mais diversas áreas investem reflexões a partir do campo da Educação para compreender as reflexões e as potencialidades desse momento para a construção de identidade docente.

4.2.1.

Centralidade e trajetória do Estágio Supervisionado obrigatório em Geografia na UERJ

O que chamamos de Estágio Supervisionado é, em grande medida, um conjunto de disciplinas pelas quais estudantes atravessam não apenas para cumprirem burocraticamente uma carga obrigatória, com o objetivo de adquirir a titulação em licenciatura. Pelo decorrer das disciplinas, licenciandos aprendem e aprimoram tanto conhecimentos próprios das Ciências da Educação, quanto problematizam e operacionalizam a base teórica, conceitual e metodológica do saber de referência (Lopes, 1999a, 1999b) que, em alguma medida, dialoga com conteúdos tradicionais do currículo escolar.

O Estágio Supervisionado, por propiciar o vínculo entre universidade e escola na formação de professores, pode ser entendido como um meio pertinente para a construção de valores e comportamentos que refletem em diversas dimensões do processo de construção do conhecimento. Assim, nos processos de formação docente, aprendemos entre o chão da escola e o da universidade que as parcerias fortes com a escola são uma importante articulação que o estágio pode fomentar,

especialmente quando a formação de professores ocorre na perspectiva de conformação entre os formadores universitários e os docentes de estabelecimentos que acolhem os estagiários.

A centralidade do Estágio Supervisionado, segundo análise de Pimentel e Pontuschka, reside na experimentação da profissionalidade do magistério, da “amplitude do saber e do saber-fazer dos professores, envolvendo os aspectos morais, éticos e políticos peculiares ao seu trabalho” (2014, p. 70). O que vale somar, para uma maior valorização da profissão, é o desenvolvimento das dimensões do saber e do saber-fazer, considerado fundamental e essencial para recuperarmos a autonomia profissional dos licenciandos. A proximidade propiciada pelo Estágio Supervisionado entre professores regentes da Educação Básica e estagiários do curso de licenciatura revela importantes investimentos intelectuais e técnicos na apreensão do *habitus* do magistério.

Ao longo de minha trajetória profissional pude identificar o Estágio Supervisionado, ou Prática de Ensino, a depender da Instituição de Ensino Superior, como marca que confere particularidade à formação inicial para docência no mar de complexidade que é a formação profissional em um sentido amplo. De fato, identifica-se no cotidiano das aulas ministradas em Estágio Supervisionado o quanto os discentes percebem a disciplina como um dos desafios de inquestionável relevância.

O *espaçotempo* de construção de identidade docente que o Estágio Supervisionado das licenciaturas em Geografia na UERJ oferta decorre de um conjunto de processos, desde observações a experimentações, que passam e transcendem “amarras” curriculares e fortalecem a conexão com ambientes universitários e escolares. Contribui, nessa perspectiva, “para que o discente tenha uma percepção mais factível de uma futura realidade profissional” (Vallerius, 2019, p. 21).

Em entrevistas e conversas com parte do corpo docente, o Estágio Supervisionado é percebido enquanto um *espaçotempo* de expressiva influência na construção de identidades docentes, sendo marcado por especificidades. Uma primeira especificidade que pode ser destacada é a de que o Estágio Supervisionado é composto por **diferentes sujeitos e realizado em espaços formativos bem definidos**. Isso significa dizer que existem diferentes papéis concretizados nesse percurso, em destaque os docentes do Ensino Superior mediando epistemologias da

prática profissional e os docentes da Educação Básica recebendo e supervisionando licenciandos do campus Maracanã. E, ao mesmo tempo, significa dizer que as ações desse processo formativo se dão tanto na Universidade quanto em escolas da rede pública. Em conversa com alunos da disciplina Estágio Supervisionado IV, disciplina que tem como centralidade pedagógica e formativa a preparação e realização de regências – provas de aula – no CAP-UERJ, é normal o retorno de parte deles que o fato deles terem um professor da Educação Básica e um do Ensino Superior, para auxiliar na construção de planos de aula, possibilita a realização da regência que os incentiva a desejarem o magistério.

A inserção dos estagiários (dos licenciandos) nos campos de estágio²⁹ permite reconhecer realidades próximas ao que é comum com o que serão os campos de atuação profissional e a apreensão do *habitus* e da *práxis* docente é intermediada por docentes da Educação Básica que desempenham a função de supervisionar e orientar a compreensão dessas realidades escolares, conforme problematizado no Capítulo 2.

Outra particularidade do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Geografia na UERJ campus Maracanã é a presença de **potenciais fragilidades**. Alguns autores, como Souza (2005) e Freitas (2014) tecem críticas às diretrizes curriculares para formação de professores para apontar fragilidades do Estágio como decorrência de uma falta de explicitação da noção de prática na formação docente. O argumento central dessa linha de raciocínio é o fato de que as disciplinas de Estágio estão subordinadas às diretrizes curriculares que atualmente estão empregadas na formação inicial de professores, tendo uma “contribuição limitada para a reflexão acerca da prática de ensino na formação desses profissionais” (Vallerius, 2019, p. 24). Nesse contexto, o *Entrevistado B* aponta que essa limitada contribuição resulta na seguinte situação: “- Eu tive poucas disciplinas em que foi refletido como tratar dos conteúdos da faculdade nas escolas”.

Outras fragilidades percebidas por parte dos discentes também são destacadas por alguns autores, como ocorre com Oliveira (2014) que percebe que

²⁹ No caso do curso de Geografia na UERJ campus Maracanã, os alunos, ao longo da trajetória em Licenciatura, realizam estágios em experiências diversas, negociadas diretamente pelos professores que ministram a disciplina Didática (conhecida como Estágio Zero), ofertada pela Faculdade de Educação, e na disciplina Estágio Supervisionado I e V, ambas ofertadas pelo Instituto de Geografia. Porém, faz-se mister destacar a centralidade do estágio no CAP-UERJ, onde o corpo discente realiza três disciplinas de Estágio com naturezas diferentes.

em diversos contextos os professores que atuam na supervisão dos estagiários não estão preparados para receber licenciandos pelos mais diversos motivos, em que a falta de tempo e a falta de estrutura material e imaterial é decisiva na experiência de estágio para todas as partes. Como destacou o *Entrevistado I*, “- no estágio que tô fazendo no Cap, eu sei que os professores ganham para receber os estagiários, mas na escola que fiz Estágio Zero, os professores não tinham tempo para conversar”³⁰.

Uma terceira especificidade do *espaçotempo* do Estágio Supervisionado, como inclusive já comentado no presente texto, é a **forte presença da prática em relação à teoria**, ou, de forma mais objetiva, a realização do Estágio é mediada na relação próxima entre teoria e prática. Segundo Caporale, se durante a formação docente “os momentos de integração entre a teoria e a prática são poucos, pois os currículos estão fundamentados na racionalidade técnica do ofício docente” (2019, p.86), há de se valorizar essa especificidade do Estágio como *espaçotempos* dedicados à construção de identidades docentes. No entanto, essa falta de integração entre teoria e prática, destacada por parte do corpo discente, não deve ser vista apenas como uma deficiência, mas sim como uma característica que requer uma abordagem específica e que valoriza ainda mais a importância do estágio na formação de professores.

É comum ouvirmos nos cotidianos dos corredores, salas de aula, laboratórios e grupos de ensino/pesquisa/extensão manifestações do corpo discente em relação ao fato dos cursos de licenciatura desconhecerem ou pouco se dedicarem aos saberes práticos e investirem muito tempo com problematizações voltadas essencialmente à teoria. Nesse contexto, Kaercher (2008) argumenta que existe “uma queixa apressada de que os cursos de licenciatura ‘teorizam demais’, ‘tem pouca prática’, ‘não preparam para o futuro docente’” (p. 12). Fato que pode ser verificado em profusos casos, porém “isso não desautoriza o necessário estudo, a busca de uma teorização que embase solidamente nossa ação” (p. 12).

Nesse sentido, corroborando com as palavras de Kaercher, acredito ser importante reconhecer que a prática é fundamental no processo de formação de

³⁰ Vale destacar que o corpo docente do CAP-UERJ tem como uma de suas responsabilidades receber estagiários para as mais diversas atividades formativas. Essa possibilidade se dá pelo fato de o corpo docente ter em seu Plano de Trabalho carga horária destinada especificamente para essas atividades.

professores de Geografia, porém a mesma deve estar apoiada na teoria, com o objetivo de promover uma análise mais profunda da dimensão teórico-prática da profissão docente, bem como da prática pedagógica, do ambiente educacional, das dinâmicas de trabalho, das interações entre professores e alunos, e das interações entre os próprios alunos, entre outros elementos (Pires, 2014). Essa proximidade entre teoria e prática na mediação do Estágio Supervisionado faz dos “espaços de prática” dos currículos de licenciatura em Geografia uma forte potencialidade de construção de identidades docentes.

Nesse sentido:

(...) não podemos perder de vista que o estágio é, sim, um espaço onde a prática possui muita relevância, porém esta apenas se potencializa e faz deste um espaço-tempo qualificado quando transcorre em constante vinculação com a teoria (Vallerius, 2019, p. 27).

O Estágio Supervisionado também é marcado por **desafios atravessados por cotidianos**, a serem enfrentados pelos envolvidos na trajetória, logicamente cada um tendo atravessamentos mais particulares. Tendo como pressuposto o fato de que os desafios a serem respondidos pelos discentes podem ser dos mais variados, a considerar os contextos dos ambientes onde o Estágio Supervisionado é praticado e a forma como os sujeitos estão inseridos nesses espaços, percebe-se um conjunto de situações que fazem parte da vida no magistério.

A partir de relatórios finais produzidos entre os anos de 2016 e 2019 e entre os anos de 2022 e 2023³¹ por discentes que cursaram a disciplina Estágio Supervisionado em Geografia IV, disciplina em que atuei como professor nestes períodos, pude identificar a existência de algumas situações que apontam para percalços na trajetória do Estágio. A distância entre os campi Maracanã e CAp-UERJ, localizado no bairro do Rio Comprido, foi, em linhas gerais, a maior dificuldade apontada nos relatórios dos Estágios³². Fora esse destaque quase unânime, as dificuldades apontadas estão muitas das vezes relacionadas ao estranhamento entre o ter que lidar com as temáticas e conteúdos na Educação Básica que são ensinados na Universidade (Diniz, 2010).

³¹ Nos anos de 2020 e 2021 não foram produzidos Relatórios Finais de Estágio por conta da pandemia da COVID-19.

³² No final de 2020, o CAp-UERJ recebeu uma nova sede e mudou de endereço, a partir do início de 2021, para um prédio de um antigo e tradicional colégio particular que fechou as portas. Esse novo endereço permitiu uma maior facilidade de acesso, porém, estando no mesmo bairro, a maior facilidade “- não significa que agora tá fácil chegar 07h da manhã no CAp” (*Entrevistada A*).

Em pesquisa realizada durante o final do segundo semestre de 2019, tive a oportunidade de identificar, juntamente com alguns dos discentes que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado IV, que um grupo significativo de alunos apontou haver limitações ou dificuldades para a realização do Estágio. Nessa ocasião, foram destacadas questões que atravessam os cotidianos dos licenciandos em formação, dos professores que atuam nas disciplinas de estágio e dos professores que recebem os estagiários na Educação Básica:

- i. falta de diálogo entre as disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia; ii. pouco diálogo entre o campo de Estágio – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – e o Instituto de Geografia do campus Maracanã; iii. as aulas para observação, coparticipação e regência no campo de Estágio estarem concentradas no período da manhã; iv. alto número de estagiários por professor no campo de Estágio, que dificulta, muitas vezes, uma troca mais profunda entre ambos (Moraes, 2020, p. 6).

Outra especificidade do Estágio Supervisionado é a forte **aproximação entre universidade e escola**, na qual reside a possibilidade de interação entre diferentes ambientes formativos. O estímulo à cooperação entre dinâmicas formativas do Ensino Superior e a Educação Básica no CAP-UERJ possibilita “a experimentação da docência e a exploração do conhecimento teórico recebido nas disciplinas do curso de formação” (Vallerius, 2019, p. 32). “- Teve uma regência que usei um trabalho que fiz para a faculdade que dei uma adaptada junto com as ideias do professor da turma”, relato do *Entrevistado E*, o que indica que os processos de recontextualização de saberes e discursos produzidos em diferentes contextos (Bernstein, 1996), comum no fazer docente, são apreendidos e interiorizados ao longo das trajetórias no Estágio Supervisionado.

De modo geral, o Estágio Supervisionado permite constatar, por parte dos licenciandos, determinadas condutas esperadas pelos professores da rede básica. Pimentel e Pontuschka (2015) resumem tais condutas em frentes relacionadas às práticas didáticas: orientar, demonstrar e colocar-se à disposição dos estagiários. O conceito de *práxis*, muito comum entre os pensadores que vislumbram suas pesquisas à luz do materialismo histórico-dialético, remete ao encontro entre teoria e prática, apontando para a ideia de que nossas ações — intencionalmente organizadas — unem ambas as instâncias. A *práxis* não é uma prática qualquer, é uma prática que se constrói na incessante interação dialética entre teoria <-> prática <-> teoria <-> prática e, assim, continuamente. O contato entre alunos e professores da rede básica, licenciandos e professores do ensino superior que atuam em

disciplinas de Estágio Supervisionado é necessário para formação de professores de Geografia autônomos, que passam também pelo domínio de elementos da práxis docente.

“Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” (Pimenta e Lima, 2017, p. 51) cabe questionar, aqui, como é a contribuição dele para a compreensão dos sentidos e significados na negociação da construção da identidade profissional docente em Geografia do campus Maracanã. A pertinência do questionamento se dá pois é

no confronto com as representações e as demandas sociais, a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes (Pimenta e Lima, 2017, p. 52).

Nesse sentido, particularidade do Estágio Supervisionado em Geografia na UERJ campus Maracanã tem como suporte institucional no processo de formação de professores um campo de estágio com estrutura de trabalho que permite um diálogo mais próximo entre Ensino Superior e Educação Básica, entre os campi Maracanã e do Instituto de Aplicação (Mapa 4). Até o presente momento³³, temos o seguinte cenário: licenciandos devem cursar uma disciplina ofertada pela Educação, conhecida como Estágio Zero e, na sequência, 05 disciplinas de Estágio Supervisionado, sendo o Estágio Supervisionado em Geografia I e V ofertadas pela Geografia, ao passo que os demais (Estágio Supervisionado em Geografia II, III e IV) são ofertados pelo Instituto de Aplicação (campo de estágio obrigatório para as licenciaturas do campus Maracanã³⁴). O Estágio Zero é voltado para que licenciandos possam ter uma primeira aproximação com o ambiente escolar, porém agora não mais como estudantes da Educação Básica, mas sim como pesquisadores e futuros professores. Pesquisadores na medida em que, nessa etapa da formação, licenciandos são incentivados a produzirem uma espécie de diagnóstico de uma

³³ Para o ano de 2025, está previsto o início de um novo currículo, fruto de uma reforma curricular iniciada em 2017, que irá substituir a entrada dos calouros no curso de Geografia, com duas modalidades, para entrada específica em uma das duas titulações. Assim, o vestibular estadual da UERJ para a Geografia irá definir entrada, em semestres diferentes, no curso de Licenciatura ou Bacharelado.

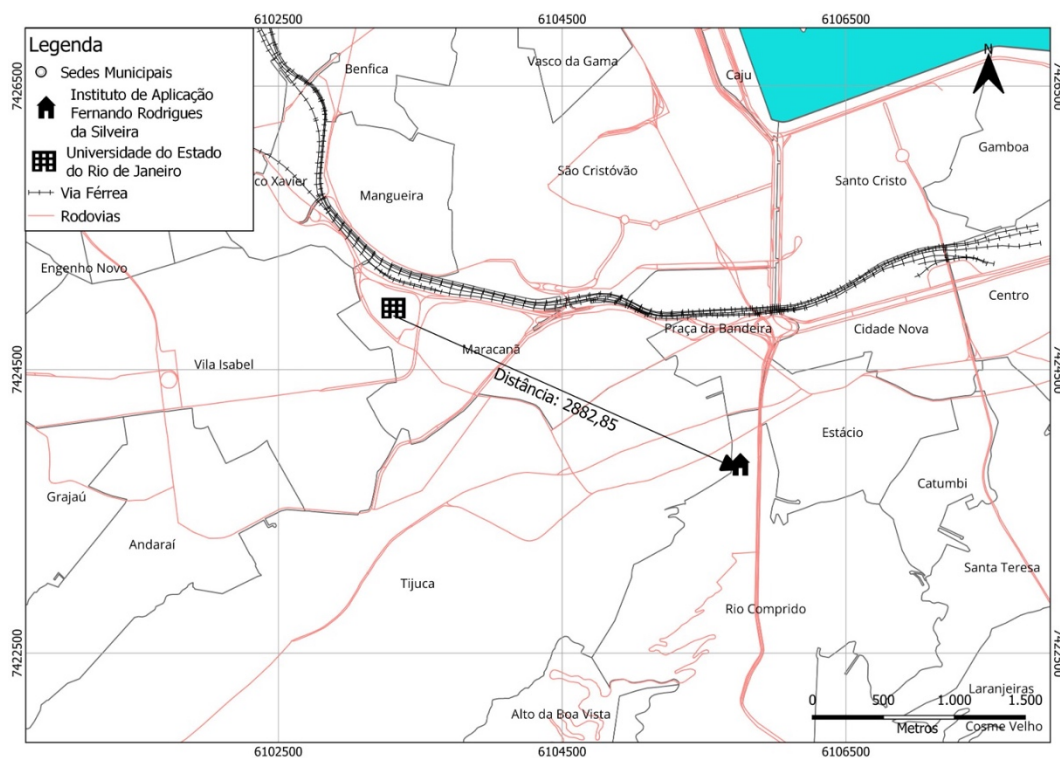
³⁴ As disciplinas ofertadas pelo Instituto de Aplicação também são ministradas por professores lotados do Instituto, podendo ocorrer situações em que os docentes das disciplinas da licenciatura, são, ao mesmo tempo, supervisores dos estagiários(as)/licenciandos(as).

escola qualquer para que possam coletar dados e realizar uma reflexão sobre o ambiente escolar.

Após esse momento inicial de aproximação e problematização das percepções sobre o significado de ambiente escolar, os licenciandos iniciam a trajetória nas disciplinas de Estágio Supervisionado. A presença do aluno/estagiário no cotidiano da escola/campo de estágio abre espaço para a realidade e para a vida profissional do professor na sociedade. Nesse sentido:

a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (Pimenta e Lima, 2017, p. 54).

Como dito anteriormente, nos Estágios Supervisionados I e V, são desenvolvidos processos pedagógicos com professores do IGEOG; nossa particularidade de atuação se enquadra nos limites entre o Estágio Supervisionado II, III e IV e é a partir de minha experiência profissional que busco explicitar a particularidade do Estágio Supervisionado no campus Maracanã.



Mapa 4: Distância entre o campus Maracanã e o campus Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

Fonte: Marques Filho, 2024

Durante o Estágio Supervisionado II, os licenciandos devem cumprir uma carga horária de observações nas diversas turmas do CAP-UERJ e outra carga horária em uma turma fixa, para que eles possam ter contato mais estreito com um professor ou com uma forma didática que ele mais se interessa, adquirindo *habitus* e *práxis* docentes.

Já no Estágio Supervisionado em Geografia III, os licenciandos, além de realizarem observações em diferentes turmas e escolherem uma turma fixa para maior aprofundamento das percepções da sala de aula, precisam produzir o que chamamos de *coparticipação*, ou seja, uma atividade que eles irão pensar, junto com os professores regentes das turmas fixas escolhidas, e que deverá ser colocada em prática por eles, com supervisão do professor.

O Estágio Supervisionado IV geralmente é o que causa maior aflição e preocupação em grande parte dos licenciandos, já que é o momento em que eles são incentivados a planejar, com apoio do professor regente de uma turma fixa e do professor do Estágio, uma regência e uma prova-aula. Após observar uma carga horária especificamente em uma turma, entendendo parte das dinâmicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e do relacionamento entre professor e alunos, os licenciandos mudam de papel com os professores em pelo menos duas aulas. Os professores regentes passam a ser avaliadores e desenvolvem uma análise da regência do licenciando, por meio de aspectos previamente esclarecidos pelos estagiários e, também, via percepção subjetiva daquilo que se entende como postura docente. Essa potencialidade que surge no contato entre os professores do Instituto de Aplicação, estagiários licenciandos da graduação e os alunos da Educação Básica é rica e possibilita a construção de um ambiente em que parte significativa dos participantes dessa construção são beneficiados.

Cabe destacar que, em todo percurso do Estágio Supervisionado, o corpo docente do Cap-UERJ, responsável por parte significativa deste percurso, se mostra comprometido com uma construção não dicotômica entre teoria e prática, mas sim uma perspectiva dialética, na qual tanto um polo quanto outro são considerados núcleos articuladores da formação profissional, “na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, construindo uma unidade indissociável” (Fávero, 2011).

Seguindo a mesma conclusão apontada por Oliveira, o CAp-UERJ, por ter como função-chave ser um espaço de experimentação para os alunos universitários, refaz-se constantemente como um ambiente privilegiado, “o que, por si só, já apresenta vantagens a todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 283). Pormenorizando, professores se beneficiam por entrar em contato com inovações elaboradas pelos diversos estagiários que circulam nas salas de aula, tecendo considerações em fichas de observação e comentando e trocando ideias. O momento do planejamento das regências é um momento rico, na medida em que propostas de trabalho diferenciadas acabam surgindo e ventilando até mesmo outros colegas de equipe. Os alunos, ainda nessa seara, também se beneficiam, posto que muitos deles acabam se identificando com os licenciandos.

Algumas das propostas de coparticipação levadas pelos licenciandos, por exemplo, levam aos alunos metodologias que fogem do tradicional, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e ressaltando outros pontos de vista e formas de saber. Licenciandos se beneficiam pois eles são inseridos em um ambiente escolar da rede básica da Educação, porém com grandes particularidades.

Essas particularidades se resumem ao fato de o CAp-UERJ ser uma escola da rede básica da Educação com investimentos diferenciados dentro da rede. Em outras palavras, o CAp-UERJ faz parte de pasta diferente do restante da rede, fato este que imputa ao Instituto uma melhor condição financeira. É importante destacar que a possibilidade de supervisão dos licenciandos por professores tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior marca uma particularidade da formação de professores em Geografia na UERJ. E mais: os docentes lotados no CAp-UERJ apresentam um diferencial quando comparados aos docentes da Faculdade de Educação e do IGEOG por atuarem nessas duas pontas da supervisão do Estágio. Nesse sentido, “a própria infraestrutura do colégio e a disponibilidade de seus professores constituem um ambiente ímpar para um acompanhamento efetivamente participativo e contínuo das atividades escolares” (OLIVEIRA, 2010, p. 283).

A qualidade dos processos que envolvem o percurso nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia é mais ainda referendada quando entendemos que a identidade docente, o fazer docente e a autonomia universitária dos professores do CAp-UERJ dialogam com processos formativos da Educação Básica e do Ensino Superior para além da formação inicial, alcançando a pós-graduação

no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica em reflexões que estimulam, em diversos sentidos, a produção de conhecimento sobre e pela escola.

Esse conjunto de fatores permite apontar o Estágio Supervisionado em Geografia na UERJ como uma mobilização de diversos tipos de saberes, tal como aponta Pimenta e Lima (2017). Desde saberes de uma prática reflexiva, que se constrói no amadurecimento das atividades propostas pelas disciplinas de Estágio, até saberes de uma militância pedagógica, em que se reconhece os problemas que cercam a prática profissional docente, passando pelos saberes de uma teoria especializada, adquiridos durante a construção com a identidade teórica e metodológica disciplinar.

Diante do exposto:

A partir do momento que aceitamos e concordamos que a identidade profissional tem um viés social e coletivo significativo, passamos a entender que o estágio supervisionado, pela sua natureza e especificidade, ocupa papel de relevância no desenvolvimento/solidificação dos potenciais elementos (individuais e coletivos) que consolidam a identidade profissional do docente (Vallerius, 2019, p. 30).

Nesse sentido, a construção da identidade profissional docente em Geografia na UERJ se forja em *espaçotempos* específicos, cujo Estágio Supervisionado aglutina papel fundamental na consolidação desse processo. Nas diversas disciplinas de Estágio, são demarcados, em alguns momentos de forma mais explícita e sistemática do que em outros, as idiossincrasias da profissionalidade docente.

Em resumo, o retorno das entrevistas e conversas com parte do corpo discente me permitiu entender que as disciplinas de Estágio Supervisionado que são ofertadas pelo CAP-UERJ apresentam as seguintes potencialidades:

1. Aplicação Prática dos Conceitos: “- o Estágio permite que a gente aplique, na prática, os conceitos que aprendemos nas aulas da faculdade. Eu acho isso bom, pois assim consigo ver como a Geografia fala do mundo real, proporcionando uma visão mais profunda das coisas”, relato da *Entrevistada D*.

2. Experiência no Campo: como expresso pelo *Entrevistado F*: “- uma coisa é escutar falar de políticas públicas na Educação, falar de currículo na escola, outra coisa é ir de fato para uma escola e vivenciar diversas coisas que tem a ver com ser

professor”. O *Entrevistado B*, por sua vez, informou que “- talvez eu comece a trabalhar já com alguma experiência, sabendo um pouco do que acontece”.

3. Desenvolvimento de habilidades profissionais: Durante o estágio, os alunos podem desenvolver habilidades profissionais essenciais como: trabalho em equipe “ – vendo como a professora se organizava com a professora de história (*Entrevistado E*)”; comunicação com os alunos “ – vendo [como] o professor organizava os grupos em sala, fazia a chamada, atendia alunos com dificuldades (*Entrevistado I*)”; resolução de problemas que podem acontecer em sala de aula “- às vezes o que planejamos não acontece, porque na turma que observei foi comum surgirem situações que interrompiam a aula” (*Entrevistado H*) e; pensamento crítico sobre a reponsabilidade de trabalhar na Educação Básica “- a maior dificuldade que observei no estágio foi a dificuldade de ter que dar aula com alunos com necessidades especiais sem acompanhamento” (*Entrevistada J*). Interiorizando, dessa forma, *habitus*, *práxis* e *ethos* típicos do magistério.

4.3.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Outro *espaçotempo* de negociação de construção de identidade docente em contexto formativo embebido da cultura bacharelesca é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID, muito comumente associado ao Programa de Residência Pedagógica – PRP e aos Estágios Supervisionados e, portanto, com seu potencial formativo confundido com esses *espaçotempos*.

O PIBID foi entendido como uma paisagem de licenciatura por parte do corpo discente da Licenciatura em Geografia da UERJ campus Maracanã logicamente pelos que participaram, sejam como bolsistas ou como voluntários, mas também por licenciandos que não compuseram o Programa. Como apontou a *Entrevistada A*, “- Eu nunca participei do PIBID, mas tenho amigos que estiveram no grupo passado e consigo ver neles uma vontade maior de ser professor. Acho que não é uma vontade maior na real, mas talvez eles saibam mais como dar aula”.

Essa percepção é uma marca presente na memória ou no imaginário de muitos docentes que atuam tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, muito possivelmente pelo fato do PIBID e da RP serem programas que geram uma confusão até mesmo natural do que esperam os professores. Sendo assim:

(...) é mister pontuar que, ainda que o estágio supervisionado, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica (ambos financiados pela Capes) compartilhem do potencial de aproximar os futuros licenciandos do espaço escola e com a própria profissão cada um destes possui os seus propósitos, estrutura de implementação e funcionamento e, de forma muito clara, objetivos distintos entre si (Valerius, 2019, p. 34).

Tendo como escopo o debate sobre a preocupação com o processo de formação de professores e a busca pela melhoria na qualidade do processo de ensino, o PIBID surge como parte integrante da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e objetiva incidir na qualidade da formação inicial de professores contribuindo, por consequência, na melhoria de qualidade da Educação Básica. Nesse sentido, o PIBID nasce em 2007 e “tem como concepção pedagógica uma formação pautada na elaboração de uma construção de uma nova cultura educacional” (Dominscheck e Alves, 2017, p. 641).

Gatti (2010), ao refletir sobre a profissionalização docente, parte do pressuposto de que múltiplos fatores convergem, para que o desempenho atual das redes de ensino seja questionado pela sociedade. Ressalta, assim, algumas dimensões importantes que interferem de forma significativa nesse contexto: as formas de estruturação e gestão das escolas, as condições sociais e de escolarização do tecido social como um todo, a condição do professorado e, também, as políticas educacionais postas em ação, como financiamentos para a Educação Básica e para a formação inicial de professores. É nesse pano de fundo que o PIBID ganha fundamentação e relevância, uma vez que possibilita de forma expressiva a inserção dos licenciandos em ambiente escolar, diferenciando-se das abordagens presentes nos Estágios curriculares obrigatórios da licenciatura.

As atividades foram iniciadas pelo PIBID, por meio da Portaria 38/2007, objetivando atender o processo de formação inicial de professores nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia. A instituição do PIBID nacionalmente se deu através de uma organização estrutural que necessita de recursos disponíveis para o funcionamento e a permanência. Nesse sentido, o PIBID ficou como responsabilidade da CAPES que realiza convênio com as redes públicas municipais, estaduais e federal, sendo as bolsas concedidas mediante aprovação de plano de trabalho que passa pelo crivo de uma comissão constituída pela CAPES, Secretaria de Educação Superior e Ministério da Educação.

Dominscheck e Stentzler (2019), ao estudarem a história do PIBID, apontam que a preocupação do Ministério da Educação em relação ao fortalecimento e continuidade do Programa fica mais evidenciada pelo Decreto 7.219/2010, que evidencia a necessidade de uma política pública para formação de professores integrada e dentro de uma perspectiva profissionalizante (Pereira, Souza e Dominschek, 2020).

Estando inicialmente direcionado às instituições federais de ensino superior e acolhendo cerca de 3 mil bolsistas em 2007, o PIBID expandiu-se de forma abrupta e passou a abarcar, também, universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, capilarizando todas as licenciaturas e chegando em 2011 a quase 30 mil bolsas com braços em 146 instituições (André, 2012). As instituições privadas de Ensino Superior passaram a ter oportunidade de participar do PIBID, a partir do Edital 061/2013.

Considerando que o Programa tem por finalidade aperfeiçoar a formação inicial para a docência e possibilitar uma maior inserção no cotidiano da Educação Básica, entendemos o PIBID como um *espaçotempo* que tenciona a construção de identidade docente, por meio de projetos institucionais e fomento financeiro, a partir de bolsas aos licenciandos, aos docentes da rede pública da Educação Básica e aos professores do Ensino Superior.

O incentivo financeiro, por meio de bolsas, é fundamental para a manutenção do Programa, na medida em que possibilita maior dedicação dos envolvidos no projeto. Como forma de garantir a realização adequada dos objetivos do projeto, o Programa é composto por cinco categorias de bolsas que são concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas categorias são compostas por:

- i. o Coordenador Institucional Docente, membro efetivo do corpo docente de uma IES;
- ii. o Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, docente efetivo de uma IES;
- iii. o Coordenador de Área/Campus, também docente efetivo de uma IES;
- iv. o Bolsista de Supervisão Docente da Educação Básica, com experiência e atuação efetiva na docência em área relacionada ao subprojeto para o qual foi selecionado e;

v. o Bolsista de Iniciação à Docência, estudante de licenciatura em curso relacionado à área do subprojeto.

De acordo com Correia (2018), uma característica fundamental que confere identidade ao PIBID é a ênfase dada à valorização da experiência docente em diversas dimensões. De acordo com a autora, isso se dá:

(...) uma vez que os bolsistas de iniciação à docência são inseridos nas escolas da rede pública de educação básica para que desenvolvam, junto aos supervisores, os conhecimentos e saberes que envolvem a formação de professores. Os bolsistas de iniciação à docência são orientados também pelos coordenadores de área, professores da IES (Correia, 2018, p. 58).

O PIBID teve seu início com a primeira chamada pública, estabelecida pela Portaria Normativa nº 38, datada de 12 de dezembro de 2007. Essa iniciativa representou uma colaboração entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Superior (SESU), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A finalidade dessa convocação foi a de, genericamente, identificar e escolher propostas de programas de iniciação à docência apresentadas por Instituições de Ensino Superior (IES) Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica que ministravam cursos de licenciatura. Nesse contexto, tais instituições eram instadas a formalizar acordos de colaboração com as redes de ensino público que operavam nos âmbitos municipal, estadual e no Distrito Federal.

Inicialmente, cada instituição poderia submeter um projeto unificado, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Cada proposta deveria incluir pelo menos um coordenador por área do conhecimento (entendidos como subprojetos), com um máximo de trinta bolsistas de iniciação à docência por área e um professor supervisor por escola da rede pública que participasse do convênio. Segundo Correia (2018), o financiamento dos projetos do PIBID foi estabelecido com um limite máximo de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) por projeto, e R\$ 39.000.000,00 (trinta e nove milhões de reais) no âmbito das ações do Programa, em nível nacional. Esse financiamento englobava as bolsas de iniciação à docência, bem como as bolsas de coordenação e supervisão, além de uma parcela destinada ao custeio das atividades do projeto pela IES.

Na sequência, em 2012, a CAPES lançou o Edital nº 011/2012, que expandiu o número de bolsas para 19.000 novos bolsistas de iniciação à docência,

incluindo alunos de cursos de licenciatura, coordenadores e supervisores envolvidos no PIBID (Correia, 2018). Além disso, esse edital aumentou o valor destinado ao custeio de despesas relacionadas aos projetos. Uma mudança significativa foi a inclusão de instituições de ensino filantrópicas, confessionais ou comunitárias como espaços possíveis de hospedarem o Programa.

Esse edital de 2012 trouxe algumas especificações mais detalhadas sobre as modalidades de bolsas e as condições para o seu financiamento. Além disso, dobrou o valor concedido aos subprojetos em comparação com a primeira proposta do PIBID, passando de R\$15.000,00 (quinze mil reais) por ano, por área de conhecimento, no Projeto Institucional aprovado. Essas mudanças contribuíram para o fortalecimento do Programa e a ampliação de suas atividades em todo o país.

No edital subsequente de 2013, identificado como Edital nº 61/2013, foram mantidas as condições e modalidades de bolsas estabelecidas no edital anterior. A principal mudança foi a significativa ampliação no número de bolsas concedidas para o desenvolvimento dos projetos, que passou a contemplar um total de 72.000 bolsas. Essa expansão englobava tanto os bolsistas de iniciação à docência quanto os professores das instituições de ensino superior (IES) e das escolas da rede pública de ensino que participavam do programa.

Os Projetos Institucionais aprovados pelo comitê do PIBID/CAPES são concebidos como empreendimentos que se desenvolvem através da colaboração estreita entre as IES e o sistema público de educação básica. Esse processo de colaboração resulta em benefícios notáveis, impactando positivamente tanto nos programas de formação de professores nas IES quanto nas escolas onde as atividades do Programa são implementadas.

Os projetos submetidos pelas IES precisavam atender aos critérios estabelecidos no Edital nº 61/2013. Um destaque notável é a composição das equipes, que deve incluir, no mínimo:

- a) cinco estudantes de licenciatura;
- b) um professor da licenciatura da IES, atuando como coordenador de área;
- c) um professor da educação básica, encarregado da supervisão dos estudantes na escola.

Segundo Correia (2018), o PIBID se baseia em fundamentos teórico-metodológicos que visam construir pontes entre teoria e prática, universidade e

escola, bem como formadores e estudantes, enriquecendo, assim, a troca de saberes que permeiam a formação docente.

Esses editais citados, até aqui, ajudam a construir um pano de fundo de entendimento de como se deu a consolidação do Programa e, ao mesmo tempo, como foi se estruturando a organização das dinâmicas que envolvem as etapas, os agentes e os atores que participam do PIBID. Outros editais se desdobraram até então e, desde a prorrogação do Edital de 2013 até o Edital de 2022 algumas modificações foram sendo impostas, porém foge de meu objetivo investir muitas energias para construção de um histórico detalhado de cada momento do PIBID, mas sim apontar aqui um horizonte em que se enquadra a particularidade do Programa na Licenciatura em Geografia na UERJ.

Nesse sentido, a IES é encorajada a apresentar apenas um subprojeto por área de Licenciatura. Esse subprojeto deve detalhar aspectos como:

- a) o contexto educacional da região onde serão desenvolvidos;
- b) as escolas da rede pública de Educação Básica onde os estudantes serão inseridos;
- c) as estratégias e ações planejadas para a integração dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento de várias dimensões da iniciação à docência.

O diálogo estabelecido entre os participantes do PIBID, incluindo bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área, contribui significativamente para a integração entre teoria e prática, enriquecendo as experiências de aprendizado dos alunos da educação básica, uma vez que as atividades são cuidadosamente planejadas, sempre levando em consideração a realidade vivenciada por esses alunos.

Correia (2018) aponta que compreender os princípios pedagógicos do PIBID é de extrema importância para perceber a dinâmica entre os diferentes participantes do Programa, para reconhecer o papel fundamental da escola como um espaço essencial na formação de futuros professores e para valorizar o Programa. Estes princípios, que estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, foram elaborados com base na proposta desenvolvida por Neves (2012) e incluem:

1. A formação de professores ancorada no trabalho escolar e na experiência de situações reais, enriquecida por meio de reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. A formação de professores que combina o conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior com o conhecimento prático e experiencial dos professores das escolas públicas;
3. A formação de professores que considera as múltiplas facetas da rotina escolar e promove a investigação e pesquisa para resolver desafios e inovar na educação e;
4. A formação de professores realizada através do diálogo e do trabalho colaborativo, enfatizando a responsabilidade social inerente à profissão (NEVES, 2012, p. 365). Vale destacar que, no contexto das políticas de formação de professores, o PIBID apresenta objetivos distintos em relação ao Estágio Supervisionado obrigatório, tanto em termos de metas, legislação e financiamento, apesar de ambos se desenvolverem nas escolas de ensino básico.

De acordo com Neves (2012), para além das estatísticas, o que verdadeiramente empolga, ou deveria empolgar, a CAPES e os atores envolvidos no PIBID são os resultados que o Programa tem conquistado, com destaque para:

- i. aumento da procura pelos cursos de licenciatura e redução da evasão;
- ii. articulação entre teoria e prática e entre universidades e escolas básicas;
- iii. reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica;
- iv. elevação da autoestima dos licenciandos;
- v. oportunidade de formação continuada para os coordenadores e os supervisores (professores das escolas da rede pública);
- vi. revisão dos currículos e incorporação de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação docente;
- vii. presença crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos acadêmicos e científicos;
- viii. abertura e revitalização de laboratórios de ciências e informática nas escolas públicas e grande produção de materiais didáticos.

Em suma, o PIBID apresenta objetivos claros vinculados ao estreitamento das relações entre as Universidades e as escolas, características e organização acadêmica próprias que o distinguem de outras ações pedagógicas que incidem na formação de professores. Além da estrutura organizacional, os objetivos e as características do Programa conferem especificidades ao PIBID que foram identificadas por bolsistas; conforme destacado pela *Entrevistada H*, “- na prática as atividades do PIBID me ajudam a entender que no futuro terei de lidar não só com os alunos”.

Quadro 14: Objetivos do PIBID

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a. Estimular a formação de professores de educação básica no ensino superior. b. Valorizar a profissão docente. c. Aprimorar a qualidade da formação inicial de professores nas licenciaturas, integrando a educação superior com a Educação Básica. d. Proporcionar aos estudantes de licenciatura experiências inovadoras e interdisciplinares nas escolas públicas. e. Capacitar os professores da educação básica para atuarem como formadores de futuros docentes. f. Promover a integração entre teoria e prática na formação de professores. g. Facilitar a inserção dos estudantes de licenciatura na cultura e no ambiente escolar, familiarizando-os com os instrumentos e saberes do magistério. |
|---|

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2010.

Dentre os objetivos podemos destacar a forte preocupação do Programa em incidir, de alguma forma, na qualificação da formação inicial de professores, mais especificamente na construção de *habitus*, *práxis* e *ethos* docente, e na construção de pontes entre Universidade e ambientes da Educação Básica, como forma de incentivar os futuros professores a ingressarem no magistério com maior compreensão do significado de cultura escolar. Julia, nesse tocante, explicita que:

para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (2001, p. 10).

Observando os objetivos do PIBID, fica nítida a preocupação do Programa em desenvolver instrumentos para que a cultura escolar seja o pano de fundo das ações.

Já sobre as características específicas do Programa se destacam instrumentos e estratégias para seleção, formação e supervisão dos bolsistas e voluntários que compõem os subprojetos.

Quadro 15: Características gerais do PIBID:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a. Estratégia de atuação dos bolsistas nas escolas, priorizando ações coordenadas e colaborativas. b. Descrição das atividades que os bolsistas realizarão nas escolas, abrangendo diferentes aspectos da iniciação à docência. c. Método para aprimorar as habilidades de comunicação dos bolsistas. d. Processo de seleção, supervisão e avaliação dos bolsistas. e. Plano de utilização dos recursos do programa, em conformidade com a legislação. f. Contribuições da instituição, incluindo espaço, suporte administrativo, equipamentos e materiais. g. Sistema de acompanhamento e registro dos egressos do programa. |
|---|

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2010.

E sobre a especificidade da estrutura organizacional acadêmica do Programa conclui-se que há uma sinergia entre bolsistas/voluntários, estudantes da Educação Básica, professor Supervisor, coordenação do subprojeto e coordenação institucional do projeto no âmbito da IES. Nesse contexto, o *Entrevistado G* apontou que “- a troca de experiências com os professores que coordenam o projeto e o professor na escola municipal, para mim, é um ganho de aprendizagem”.

Quadro 16: Organização acadêmica do PIBID

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a. Bolsista estudante de licenciatura: aluno matriculado em curso de licenciatura, dedicando no mínimo trinta horas por mês ao PIBID. b. Coordenador institucional: professor da instituição de ensino superior responsável pelo planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência. c. Coordenador de área: professor responsável pelo planejamento e supervisão das atividades de iniciação à docência, em uma área acadêmica específica. |
|--|

- d. Professor supervisor: docente da escola de educação básica que acompanha e supervisiona as atividades dos bolsistas.
- e. Projeto institucional: proposta submetida à Capes pela instituição de ensino superior interessada no PIBID, contendo objetivos, estratégias, critérios de seleção e avaliação das atividades.

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2010.

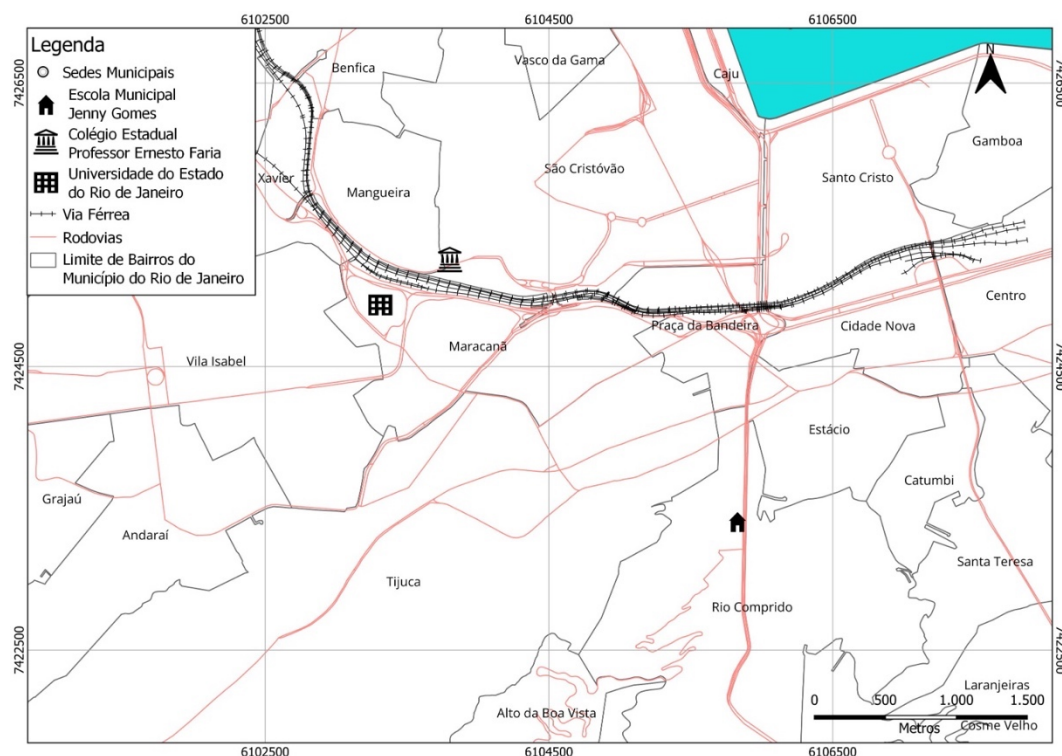
Desde 2020, tenho vivenciado a oportunidade de participar da coordenação do PIBID Geografia alocado no CAP-UERJ, juntamente com a professora Andressa Elisa Lacerda e, a partir de ações construídas coletivamente, pude observar, na articulação com a supervisão, bolsistas e voluntários, um amadurecimento de *habitus*, *práxis* e *ethos* docente tanto em quem atuava diretamente na Educação Básica, na função de supervisão recebendo bolsistas e voluntários em escola-base, quanto nos estudantes em formação inicial. As trocas de ideias e visões de mundo em debates entre professores, supervisores e licenciandos constroem novos significados e novos saberes que constituem elementos fundamentais na elaboração cotidiana de identidades docentes. Conforme a *Entrevistada H* corrobora, “- as aulas da professora no Colégio Estadual e as atividades que elaboramos no grupo para ajudar nas aulas dela me ajudam a entender como eu posso fazer no futuro quando eu me formar”.

Durante a minha primeira atuação, no Edital n° 2/2020, que se deu fundamentalmente no contexto auge da Pandemia da Covid-19, tivemos no grupo a participação de uma supervisora, oito bolsistas e dois voluntários. Tanto a professora supervisora, que atua no Ginásio Carioca Olimpíadas Rio 2016, localizado na Nova Holanda, dentro do Complexo da Maré, quanto os bolsistas de Iniciação à Docência receberam bolsas durante todo o período de 18 meses (duração do Programa estabelecida no edital), enquanto a coordenação recebeu bolsas durante o período de apenas 8 meses, devido aos cortes orçamentários que o PIBID vem sofrendo regularmente desde sua criação.

Atualmente, estou na minha segunda experiência na coordenação do PIBID (Edital n° 23/2022), que conta com dois grupos de oito bolsistas e um(a) supervisor(a) cada. Um grupo no Colégio Estadual Ernesto de Faria e outro grupo na Escola Municipal Jenny Gomes, localizados na Mangueira e no Rio Comprido, respectivamente (Mapa 5). Da mesma forma que ocorreu no edital anterior, as

supervisões e os bolsistas vêm recebendo, ao longo de todo o período do Programa, ao passo que a coordenação recebeu apenas 8 meses dos 18 de duração do PIBID. Pessoalmente, percebo que a realização parcial do pagamento de bolsa para a coordenação do Subprojeto não incentiva uma aproximação mais intensa junto com os licenciandos e supervisores, especialmente nos campos de atuação dos grupos. Contudo, isso não impede o estabelecimento de redes de comunicação entre parte dos integrantes para que, tanto o planejamento quanto a efetividade das atividades, sejam acompanhadas.

A Escola Municipal Jenny Gomes está instalada no bairro do Rio Comprido, inclusive está bem próxima do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Já o Colégio Estadual Ernesto de Faria está localizado no bairro da Mangueira, na cidade do Rio de Janeiro. A Mangueira é uma região histórica e culturalmente rica, conhecida por sua tradição no samba e por ser berço da famosa escola de samba Estação Primeira de Mangueira.



Mapa 5: Localização das escolas-campo do PIBID CAP-UERJ, Edital 2022.

Fonte: Marques Filho, 2024

Situado na Zona Norte do Rio de Janeiro, o bairro da Mangueira é caracterizado por sua atmosfera vibrante e comunitária. O colégio desempenha um

papel significativo na vida educacional da comunidade local, oferecendo educação para os alunos da região. A localização do Colégio Estadual Ernesto de Faria permite fácil acesso aos estudantes, contribuindo para a integração da escola com a comunidade ao seu redor. Além disso, o bairro da Mangueira conta com uma infraestrutura que inclui transporte público, comércio local e serviços, o que facilita o acesso dos alunos à escola e enriquece sua experiência educacional com o contato com diferentes aspectos da vida urbana.

Considerando os retornos das conversas e entrevistas, destaco aqui algumas percepções vindas de parte dos discentes em Geografia da UERJ sobre o PIBID:

1. Formação Prática de Professores: o PIBID proporciona uma oportunidade valiosa para os estudantes da Geografia adquirirem experiências práticas em espaços formativos da Educação Básica. Isso é fundamental para a formação de futuros professores, pois os coloca em contato direto com o ambiente de ensino, permitindo que desenvolvam habilidades pedagógicas e compreendam as dinâmicas reais da Educação. “- Eu já fiz estágio no CAP-UERJ, mas estar numa escola estadual e acompanhar uma professora me fez entender um pouco melhor o que acontece na realidade das escolas”, relato do *Entrevistado G*.

2. Integração entre teoria e prática: assim como ocorre com o Estágio Supervisionado, o PIBID promove percepções de uma integração entre a teoria aprendida na Universidade e sua aplicação prática nas escolas, fato que inclusive gera algumas confusões quanto a sua concepção.

3. Aprimoramento de estratégias de ensino: ao permitir que os futuros professores de Geografia trabalhem lado a lado com professores experientes na Educação Básica, o PIBID contribui para o aprimoramento do ensino nas escolas. Isso impacta diretamente a qualidade da educação geográfica oferecida aos alunos do ensino fundamental e do médio. Como indicado pelo *Entrevistado H*, “- Produzimos diversos materiais que a professora usa em sala de aula, sempre pensando na especificidade do lugar onde eles estão estudando e, eu acho, que isso ajuda os alunos a entenderem os conteúdos”.

4. Troca de experiências: o PIBID também promove a troca de experiências entre os bolsistas, professores da universidade e professores da Educação Básica. Isso cria uma rede de colaboração valiosa, na qual ideias e boas práticas são compartilhadas, o que beneficia os envolvidos no projeto.

5. Incentivo à Permanência na Carreira Docente: a participação no PIBID pode ser um fator motivador para que os estudantes de Geografia continuem investindo na formação para a carreira do magistério. A experiência positiva no Programa pode influenciar sua decisão de seguir como futuros professores.

6. Impacto na Qualidade da Educação: por fim, o PIBID contribui diretamente para a melhoria da qualidade da educação em Geografia nas escolas parceiras. Isso é crucial para o desenvolvimento acadêmico e cidadão dos estudantes do ensino médio, ajudando a formar cidadãos mais conscientes e que valorizam os sentidos da Geografia produzida nas salas de aula.

4.4. Programa Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é, assim como o PIBID, uma iniciativa coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Seu propósito fundamental é o de impulsionar e apoiar projetos institucionais de residência pedagógica conduzidos por Instituições de Ensino Superior.

Esses Programas visam fortalecer e aprimorar a formação inicial dos professores que estão se graduando nos cursos de licenciatura. O PRP é um momento fundamental para a formação docente, proporcionando aos futuros professores uma vivência prática e direta nos ambientes de ensino da Educação Básica.

O PRP, assim como o PIBID, tem suas bases estabelecidas no contexto da Política Nacional de Formação de Professores, instituída em 2009. Seu principal objetivo é proporcionar uma experiência mais ampla e profunda aos licenciandos, permitindo que eles participem ativamente da rotina escolar, auxiliem os professores efetivos e desenvolvam projetos pedagógicos nas escolas públicas parceiras.

Esse modelo de residência é inspirado em práticas internacionais bem-sucedidas, como o estágio de longa duração em países como Portugal e França, que têm obtido bons resultados na formação de professores. No entanto, o PRP brasileiro é adaptado à nossa realidade e às demandas específicas do sistema de ensino do país.

O PRP envolve uma parceria entre instituições de ensino superior e escolas da rede pública, nas quais os licenciandos realizam suas atividades práticas e ações de intervenção pedagógica. Esse formato proporciona uma maior imersão dos estudantes na prática docente, permitindo que eles compreendam os desafios reais da profissão e desenvolvam habilidades pedagógicas necessárias para atuar nas salas de aula.

No decorrer do Programa, os residentes são acompanhados por professores da rede pública e por docentes das instituições de ensino superior, que oferecem orientações e suporte para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O objetivo é garantir que a formação seja de qualidade e que os licenciandos adquiram as competências necessárias para atuar como professores na educação básica (Quadro 16).

Além disso, o PRP busca incentivar a reflexão constante sobre a prática docente, promovendo a produção de conhecimento e o aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas parceiras. Dessa forma, o Programa contribui para a melhoria da qualidade da educação básica e para a formação de professores mais preparados e comprometidos com os desafios da profissão. Em resumo, o PRP surgiu como uma estratégia inovadora para aprimorar a formação de professores no Brasil. Através dessa iniciativa, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a realidade das escolas, participar ativamente da prática docente e desenvolver habilidades pedagógicas essenciais. Com isso, o Programa busca, em algum sentido, gerar reflexos na melhoria da qualidade da Educação Básica ao substanciar na formação inicial de professores com maiores experiências, dessa forma mais qualificados.

Esse programa é uma iniciativa que se alinha com a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo central aprimorar a formação teórico-prática nos cursos de licenciatura. Isso é alcançado por meio da imersão dos licenciandos nas escolas de educação básica, onde eles têm a oportunidade de desenvolver as habilidades e competências necessárias para se tornarem professores, com maior vivência em cotidianos escolares.

Essa abordagem visa estreitar a lacuna entre teoria e prática docente, que é fundamental na formação de professores. Por meio da residência pedagógica, os licenciandos mergulham na realidade das escolas de educação básica, adquirindo

habilidades e competências que os prepararão para oferecer um ensino de qualidade em suas futuras carreiras como professores (Montezini et al., 2019).

O PRP, assim como ocorre em outros *espaçotempos*, oferece um ambiente em que a teoria e a prática se encontram e se enriquecem mutuamente. Os alunos têm a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos na Universidade e aprender com a prática como se desenvolvem algumas das situações reais de ensino, o que contribui para uma compreensão mais profunda do processo educacional. Além disso, eles recebem orientação e apoio de professores da rede pública e dos docentes das instituições de ensino superior; de acordo com a **Entrevistada J**, “- Foi enriquecedor para o meu desejo profissional. Durante esse período, tive a oportunidade de desenvolver habilidades de dar aula e preparar material, ganhar experiência na prática em sala de aula, colocando em prática meus conhecimentos”.

Essa experiência vista como enriquecedora por alguns discentes possibilita dar maior substância à formação inicial, ofertando ferramentas para os futuros professores enfrentarem os desafios da educação básica. O programa não apenas aprimora a qualidade da formação docente, mas também promove a produção de conhecimento e o desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas nas escolas parceiras. Em resumo, o PRP representa, do ponto de vista do discurso institucional, uma possibilidade dentro da formação de professores no Brasil, auxiliando no preparo dos licenciandos para desempenhar um papel fundamental na transformação da educação no país. O **Entrevistado F**, em relato que, em algum sentido, qualifica esse discurso na prática, sublinhou: “- se eu não entrasse na Residência Pedagógica, talvez teria desistido de trabalhar como professor”.

Esses objetivos (Quadro 17), no cotidiano das ações formativas do PRP, se traduzem em um incentivo maior no aprimoramento da formação dos estudantes dos cursos de licenciatura. A imersão no ambiente escolar, durante o Programa, permite que os estudantes experimentem e compreendam, de maneira direta, as dinâmicas, desafios e peculiaridades do ambiente educacional (Montezini et al., 2019).

Quadro 17: Objetivos do Programa Residência Pedagógica

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; 2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; |
|--|

3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica, com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Fonte: Portal CAPES, visitado 20.07.2023.

Além disso, o PRP tem uma estrutura organizacional que possibilita a construção de pontes entre as IES e as escolas da Educação Básica. Essa colaboração estreita fortalece a relação entre esses dois ambientes, promovendo um ambiente propício para a troca de conhecimento e práticas educacionais. Essa interação favorece um aprendizado contínuo, pois as pesquisas e experiências adquiridas são compartilhadas e utilizadas para aprimorar o ensino. A *Entrevistada J* me relatou que “- maior parte do que foi planejado durante a fase inicial do Programa não deu certo e teve que ser reinventado não só por conta da Pandemia, que atrapalhou muito, mas muito por conta da necessidade de melhorar a mediação do que aprendemos na Faculdade com a dia a dia da uma escola”.

O PRP tem sido objeto de debates políticos, uma vez que um dos pontos mais polêmicos diz respeito ao incentivo, parcialmente aceito, de contribuir para a adaptação dos currículos dos cursos de licenciatura. Este processo visa alinhar os programas de formação de professores às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda que essa iniciativa tenha enfrentado resistências, é importante destacar que, do ponto de vista institucional, a intenção subjacente é fortalecer a qualidade e a pertinência da formação docente, garantindo que os profissionais estejam alinhados com as necessidades e expectativas educacionais estabelecidas para o país.

Essa abordagem, no entanto, não está isenta de críticas, o que vem refletindo na diversidade de opiniões e perspectivas sobre a implementação da BNCC. Essas críticas podem abrir espaço para diálogos construtivos e ajustes na busca por um equilíbrio entre as diretrizes nacionais e a autonomia das instituições de ensino superior. Tomando como base a série histórica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a proposta da BNCC parte de uma concepção tradicional no Brasil “que confunde currículo com documento formal, muitas vezes

caracterizado por uma lista de conteúdos e procedimentos a serem seguidos e executados em um determinado intervalo de tempo” (Giroto, 2017), e que a melhora dos resultados quantitativos se dá mediante a adoção de um currículo mais adequado às demandas da realidade. De acordo com Giroto:

a redução do debate sobre qualidade de educação aos resultados em avaliações nacionais e internacionais, aos elementos apenas quantitativos, reforça uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos neste processo. Tal debate está bastante presente em pesquisas que buscam ampliar a discussão sobre como se constrói uma educação pública de qualidade (2017, p. 432).

Outra crítica importante de ser destacada em relação a BNCC é a abertura cada vez maior para participação de agentes econômicos internacionais no processo de mediação de interesses na construção de políticas educacionais nacionais. Nesse tocante:

(...) é fundamental entendermos a articulação existente entre a elaboração da BNCC e os interesses de grupos econômicos sobre a educação brasileira, no momento atual. E aqui há algumas continuidades com o contexto de produção dos PCNs, entre elas, o papel desempenhado pelo Banco na definição do que deve ser a educação no Brasil e na América Latina. Dois documentos recentes revelam esta intencionalidade do Banco Mundial. Um deles é o documento lançado em 2012 chamado “Brasil: atingindo a Educação Classe Mundial”. A educação classe mundial é definida no documento como aquela alcançada através dos resultados de avaliações internacionais, com especial destaque para o PISA. Portanto, o documento versa sobre os desafios para que os estudantes brasileiros possam conseguir melhores resultados nos testes internacionais padronizado (Giroto, 2017, p. 433).

Em relação ao investimento nos processos formativos, o PRP visa conceder bolsas de intervenção docente a estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, permitindo que esses futuros professores atuem diretamente nas escolas. Essa intervenção prática acontece com a supervisão e orientação das IES às quais estão vinculados e sob a supervisão dos educadores das escolas parceiras.

Embora tenha sido formalmente integrado ao sistema de formação de professores no Brasil a partir de 2018, a prática da Residência Pedagógica já era adotada de maneira informal em algumas regiões do país havia algum tempo. Essa experiência prévia, em caráter menos estruturado, foi um embrião para a configuração atual do PRP, enriquecendo o contexto educacional ao permitir que

os futuros docentes problematizem algumas das dinâmicas reais das escolas antes de concluírem sua formação acadêmica.

Uma das maiores vantagens da Residência Pedagógica, assim como ocorre com o Estágio Supervisionado, é a oportunidade de imergir no ambiente escolar, porém o PRP apresenta natureza diferenciada. Apesar da estrutura organizacional utilizar nomenclaturas diferenciadas para os diferentes atores que participam dos processos formativos, o PRP se aproxima muito do PIBID na forma como são coordenadas e orientadas as atividades. Outro detalhe é o alvo de ambos os Programas, no PIBID somente podem ser selecionados alunos que cursaram, no máximo 60% da carga horária regimental, ao passo que no PRP os discentes que podem participar são os que estão para além dessa carga horária. Contudo, a natureza do PRP se distancia significativamente do Estágio Supervisionado; primeiro que o Estágio Supervisionado é carga horária obrigatória, segundo que, na especificidade da Residência Pedagógica em Geografia da UERJ, os alunos mergulham em cotidianos escolares com maior abertura e qualidade se comparado com as atividades previstas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia.

A diferença fundamental entre a Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado curricular obrigatório reside na profundidade da experiência. Enquanto as disciplinas de Estágio Supervisionado frequentemente se limitam à observação e a participações pontuais, o PRP permite que os estudantes vivenciem e exerçam aspectos essenciais da docência. Isso inclui a possibilidade de planejamento e execução de um número maior às aulas, de realização e experimentações pedagógicas sem o peso do crivo avaliativo do Estágio e, o que é crucial, a reflexão sobre sua prática. A oportunidade de pensar sobre os desafios do ensino e as possíveis soluções para aprimorar a educação brasileira torna O PRP uma experiência muito mais rica e preparatória para a carreira de docente.

No que diz respeito às contribuições dos estudantes para as instituições de ensino, o PRP não se trata apenas de sua formação profissional. Da mesma forma como ocorre na intrínseca relação do Estágio Supervisionado no CAP-UERJ e dos processos formativos do PIBID, o PRP também beneficia não apenas os licenciandos, mas também as instituições de ensino preceptoras. Essa dinâmica se estabelece a partir do incentivo ao papel ativo dos residentes nas escolas, os quais abordam a prática docente com uma postura investigativa e reflexiva.

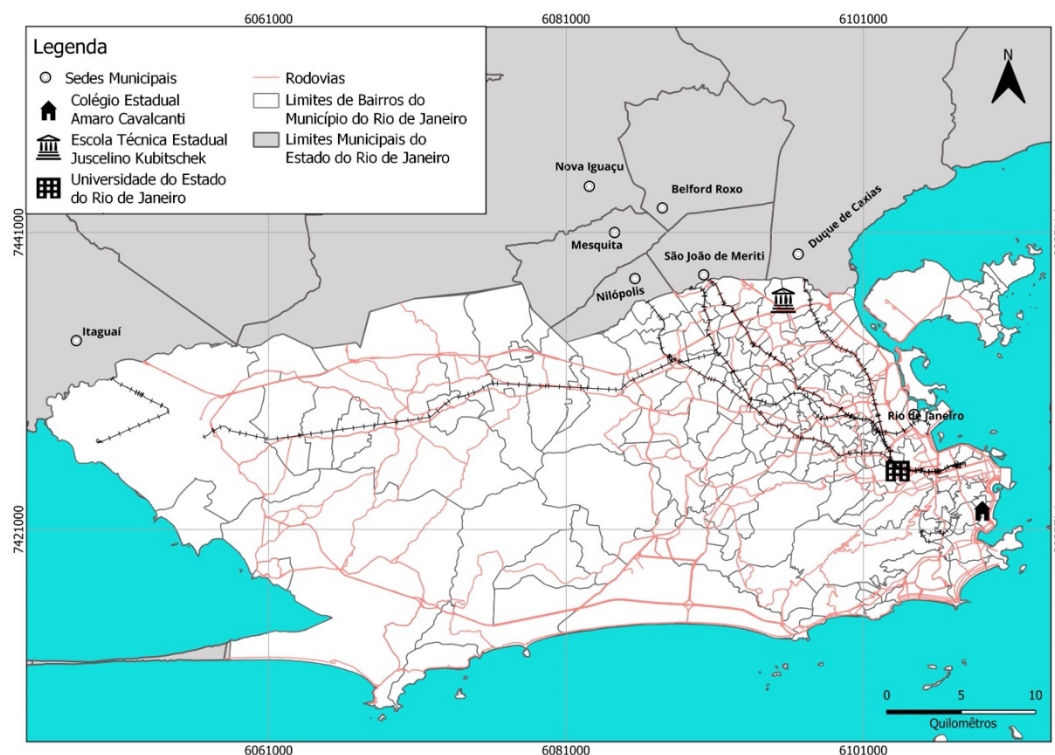
O PRP também prevê bolsas com auxílio financeiro não apenas para os licenciandos, mas também para os coordenadores, orientadores e professores da escola que acompanham os estudantes em sua jornada de aprendizado. Esse investimento abrangente em diversas modalidades de bolsas no Programa de Residência Pedagógica visa aprimorar significativamente o processo de formação de professores no Brasil, proporcionando uma preparação que envolva mais os futuros docentes com os saberes e com o fazer docente. Esse fato possibilita que os futuros profissionais concluam a formação inicial com alguma experiência ou compreensão prática do que é o magistério. Essa exposição prévia ao mundo da Educação, sobretudo no contato com o sistema de educação pública, é entendida por alguns discentes como necessária para evitar, ou mitigar, os impactos com o cotidiano da profissão, que Diniz (2001) identificou em sua pesquisa como “choque de realidade”. A *Entrevistada J* relatou que “- durante um tempo, o grupo se dedicou em estudos não só de teorias, mas especialmente de práticas e como construir pensamento crítico, a partir da Geografia, tendo como referência o espaço escolar”.

O PRP também confere um considerável acréscimo ao currículo dos participantes. Os estudantes não apenas obtêm a formação acadêmica exigida, mas também adquirem uma bagagem prática enriquecedora e essencial para o exercício da profissão. Nesse contexto, o *Entrevistado F*, em seu relato, apontou, por exemplo, ter ampliado sua formação acadêmica durante o PRP: “- gostei muito, pois realizei minicursos que não teria acesso se não fosse a Residência. Cursos que me agregam como futuro professor”. Outro aspecto crucial é a vivência real na rotina de uma instituição de ensino que é fundamental para o desenvolvimento da confiança e das habilidades necessárias para enfrentar as situações desafiadoras que surgem no ambiente escolar. Em outras palavras, o PRP oferece uma oportunidade de aquisição de experiências que servem de base para o início da carreira docente.

De acordo com a *Entrevistada J*, “- mesmo tendo participado da Residência Pedagógica durante a pandemia, tive a oportunidade de, durante um tempo, entender como é a estrutura de ensino público”. É possível verificar, no mesmo depoimento da entrevistada, como o PRP é capaz de agregar sentidos para o magistério ao ser entendido como *espaçotempo* onde é sensível a materialização das opções políticas e administrativas: “- o Programa foi importante pois me deu um maior conhecimento do sistema publico de Educação, de que o professor, o

aluno e os funcionários são vítimas das políticas públicas e do sucateamento”. Assim, o PRP proporciona uma compreensão mais profunda e significativa do ambiente escolar do que muitas vezes ocorre no Estágio Supervisionado obrigatório, permitindo que os estudantes se aproximem das complexidades e dos desafios do sistema educacional em seu cotidiano.

O subprojeto da Geografia do CAP-UERJ tem como objetivo utilizar a produção de vídeos e vídeos-aulas como recurso pedagógico para auxiliar crianças e jovens em seus estudos. Essa iniciativa busca alinhar-se com as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC, visando oferecer um suporte educacional que esteja em conformidade com as diretrizes educacionais nacionais.



Mapa 6: Localização das escolas-campo do PRP CAP-UERJ, Edital 2022.

Fonte: Marques Filho, 2024.

O PRP do CAP-UERJ, por sua vez, tem como principal objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. Essa contribuição se dá por meio da integração entre a Educação Básica e o Ensino Superior, promovendo uma interação significativa entre os futuros professores e o ambiente escolar. São duas escolas que recebem o Programa (Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, localizado no Largo do Machado, e Escola Técnica Estadual

Juscelino Kubitschek, situado em Jardim América – Mapa 6) e, dessa forma, PRP do CAP-UERJ, de acordo com relatos de parte do corpo discente, proporciona uma oportunidade para os estudantes de licenciatura vivenciarem de forma mais próxima a realidade da sala de aula, enquanto contribuem para o desenvolvimento educacional dos alunos da Educação Básica. Essa integração entre teoria e prática, de acordo com as conversas informais com alguns bolsistas, fortalece a formação dos futuros professores e promove uma educação mais alinhada com as necessidades e demandas da sociedade atual.

4.5. Outras paisagens de licenciatura

Os corredores do 4º andar são, da mesma forma como ocorre com outros *espaçotempos* já destacados, percebidos como uma paisagem de licenciatura por alguns discentes, uma vez que neles são atravessados sentidos do que significa ser um estudante universitário, em processo de formação profissional para o magistério.

Outro *espaçotempo* que foi constatado na pesquisa foram os corredores do 4º andar do campus Maracanã (Imagem 1 e 2). Isso significa enxergar esses corredores não meramente como espaços físicos; eles se revelam como verdadeiras paisagens de licenciatura, em que produzem sentidos no processo de construção de identidades docentes. Esse andar é imbuído de significados, uma vez que nele se concentram as aulas ministradas tanto pelo IGEOG quanto pelo CAP-UERJ. O arranjo espacial, seguindo a lógica arquitetônica do campus, torna esses corredores do 4º andar uma encruzilhada, com pontos de convergência no qual discentes de diferentes períodos e docentes se cruzam e se encontram, interagindo enquanto circulam entre salas, laboratórios e as secretarias (de graduação e de pós-graduação).

Nesses corredores, com vida dinâmica, a atmosfera é rica em interações que transcendem as fronteiras dos períodos letivos. Fato convalidado pela *Entrevistada J*, que afirmou que “- mesmo eu conhecendo o pessoal que está se formando por conta dos corredores, não adianta pegar muita dica de qual disciplina cursar, pois acabo tendo que considerar o que pretendo fazer quando acabar a faculdade”. Aqui,

a arquitetura física do espaço se entrelaça com os fluxos de pessoas, promovendo um ambiente propício para a troca de experiências e conhecimentos. Essa dinâmica enriquecedora contribui para a formação não apenas acadêmica, mas também para a construção das identidades docentes, pois representa um palco onde as relações entre docentes e discentes se desenvolvem de uma maneira orgânica.

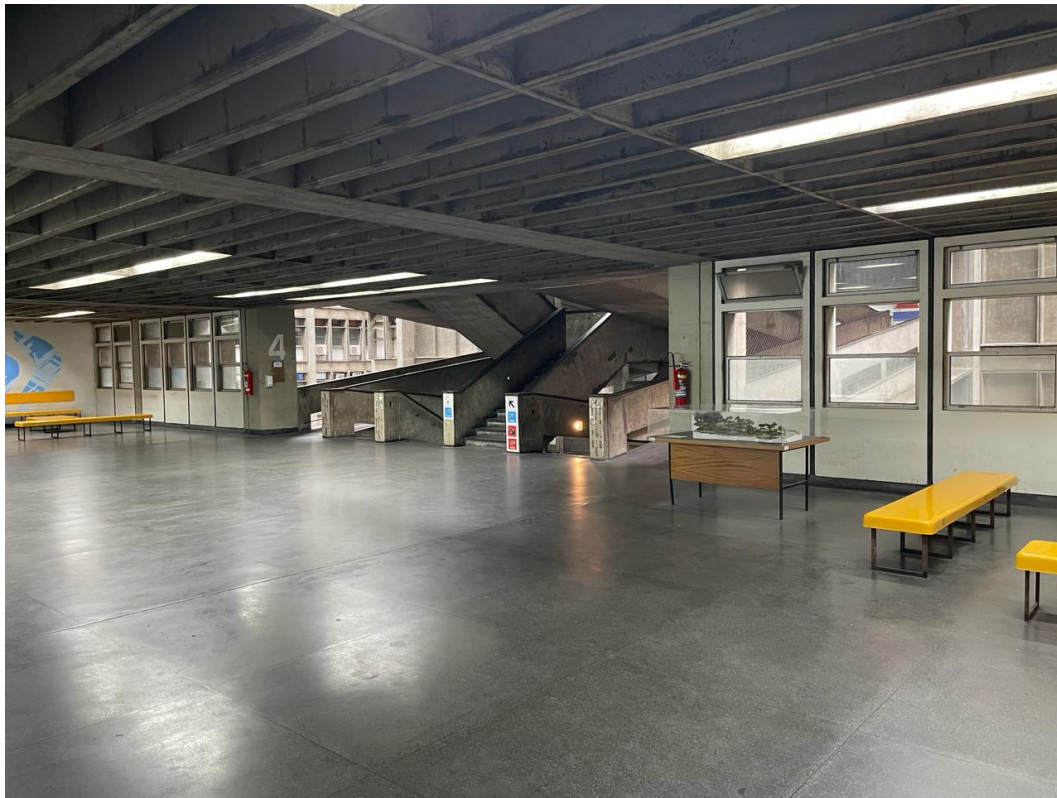


Imagem 1: Hall do 4º andar, local para onde confluem os corredores dos Blocos X e Y.
Fonte: Arquivo pessoal.

Além disso, vale destacar que esses corredores desempenham um papel de veículo informativo crucial para a comunidade acadêmica. Quadros de informações estrategicamente posicionados fornecem detalhes sobre a periodização do curso em relação aos currículos, oferecendo, para o corpo discente, um panorama das etapas do percurso acadêmico. Também são encontradas chamadas para participação em encontros, eventos, seminários, congressos e iniciativas similares. Ainda nesses locais são divulgados processos seletivos para bolsas em grupos de pesquisa e de extensão, enriquecendo a experiência acadêmica e fomentando o envolvimento dos estudantes.



Imagem 2: Corredor do Bloco F, um exemplo de como é a estrutura dos corredores de cada bloco da Universidade

Fonte: Arquivo pessoal.

Não se pode negligenciar o papel desses corredores como espaços de comunicação visual diversificada, uma vez que a presença de propagandas diversas adiciona uma camada adicional de dinamismo nos movimentos realizados nesses caminhos. São chamadas para bolsas de iniciação à pesquisa, iniciação à docência, eventos das áreas e especialidades da Geografia, chamadas para encontros e reuniões estudantis do Centro Acadêmico Josué de Castro, uma série de informações visuais que estimulam formas diferenciadas de mobilização e organização de significados e sentidos que constituem a docência.

No tocante ao C. A. Josué de Castro, é evidente que ele desempenha um papel fundamental na vida acadêmica dos estudantes nos cotidianos da Geografia da UERJ campus Maracanã. Sua importância vai além de ser apenas uma entidade estudantil, sendo um espaço de articulação, representação e promoção de atividades que enriquecem a formação dos alunos (**Imagem 3**). Entendo, inclusive como um ator que participa do processo de formação de professores, o C.A. como uma

paisagem de licenciatura que mereceria uma atenção especial na minha pesquisa, porém o cronograma para a sua finalização não coadunou com um mergulho mais atento. Contudo, penso ser importante destacar algumas considerações: em primeiro lugar, o C. A. atua como um canal de comunicação entre os estudantes e a administração acadêmica, proporcionando uma voz para expressar as demandas e necessidades dos alunos. Isso contribui para a melhoria contínua do ambiente acadêmico, fortalecendo a relação entre discentes e docentes. Logicamente que essa relação institucional não se efetiva sem conflitos e tensões.

Além disso, o C. A. desempenha um papel crucial na organização de eventos, palestras, debates e atividades extracurriculares que enriquecem o aprendizado dos estudantes. Essas iniciativas proporcionam um ambiente propício para a troca de conhecimento e o aprofundamento em temas relevantes para a área de Geografia, inclusive a dimensão da construção da profissionalidade docente.

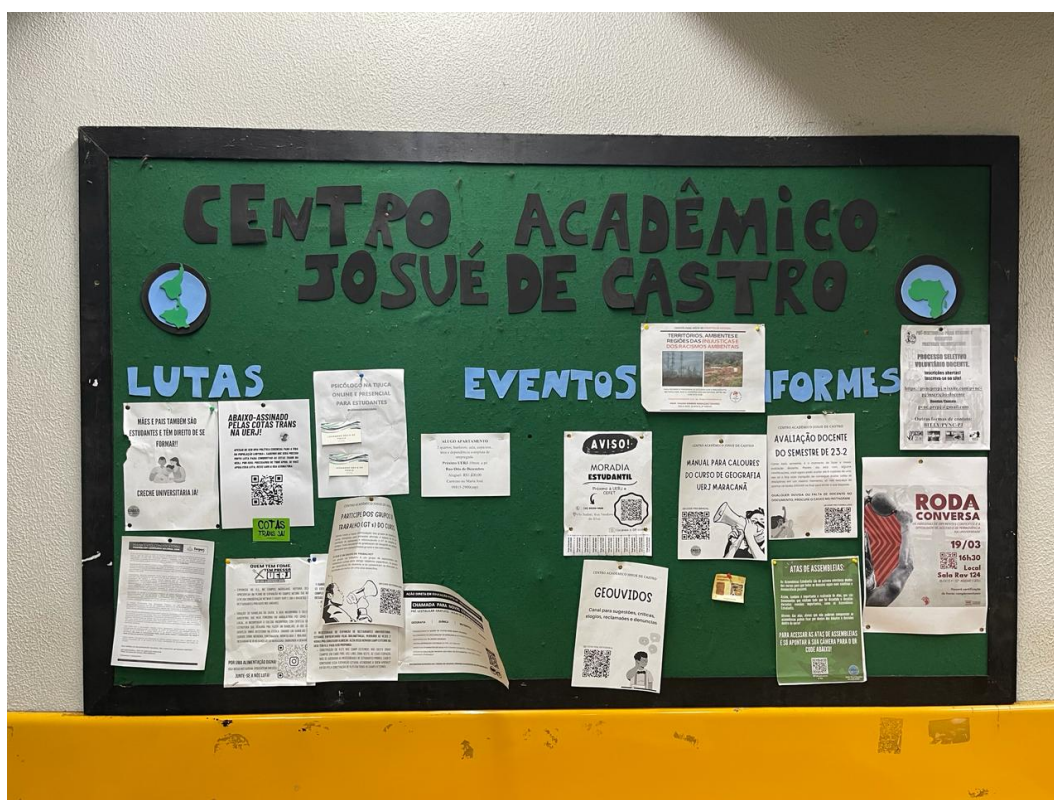


Imagem 3: Quadro de informações do Centro Acadêmico Josué de Castro.

Fonte: Arquivo pessoal.

O nome de Josué de Castro atribuído ao C. A. também remete a uma dimensão simbólica dessa paisagem; trata-se de uma homenagem a um renomado

geógrafo brasileiro, o que ressalta a importância da história e da contribuição dessa disciplina para a compreensão do mundo. Isso cria uma ligação simbólica entre passado, presente e futuro, inspirando os estudantes a continuarem o legado de pesquisa e o comprometimento social. Em síntese, o C. A. Josué de Castro não é apenas uma entidade representativa, mas um espaço dinâmico que fortalece a comunidade acadêmica, promove o engajamento dos estudantes e contribui para a construção de uma formação mais completa e cidadã. Sua atuação é vital para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos de Geografia na UERJ, marcando positivamente a trajetória educacional desses futuros profissionais.

Além dos avisos do C.A. Josué de Castro, existem outros locais onde são expostas informações variadas, como ocorre no corredor onde se localiza a secretaria do Instituto de Geografia (Imagem 4). No quadro de informações do IGEOG, assim como ocorre em outros quadros, são divulgados eventos, processos seletivos e, fundamentalmente, dados que são fundamentais para a vida acadêmica do corpo discente matriculado na Geografia: periodização das disciplinas, fluxogramas do curso e possíveis alterações no cotidiano formativo.



Imagem 4: Quadro de informações do Instituto de Geografia.

Fonte: Arquivo pessoal.

Dessa forma, os corredores do 4º andar do campus Maracanã não são simples passagens, mas sim locais multifacetados onde as interações cotidianas se entrelaçam com a construção de identidades docentes. Eles não apenas conectam salas de aula, laboratórios e secretaria, mas também unem pessoas, conhecimentos e oportunidades, desempenhando um papel chave na experiência pedagógica e na formação da comunidade acadêmica.

Alguns entrevistados também apontaram a importância do Coletivo Mandume, enquanto *espaçotempo* de produção de reflexões que cercam a mobilização de estudantes para o letramento racial. Organizado no ano de 2015, a partir no curso de Geografia da UERJ, o Mandume surge com o propósito e uma possibilidade de destacar e discutir a questão racial no âmbito acadêmico, especificamente dentro do curso. Seu papel vai além, sendo um espaço de suporte e estímulo para os estudantes negros, promovendo reflexões e oferecendo apoio em um ambiente que ainda apresenta desafios significativos em relação à representatividade racial.

O Coletivo realiza uma série de intervenções que mediam, dentro do ambiente universitário marcado pela racionalidade científica, sentidos sobre o corpo negro em processo de formação profissional. Como destacado pelo **Entrevistado B**, “- foi fundamental me aproximar do Coletivo, além do pessoal me acolher, acabo entendendo muito sobre o fato de um dia eu me tornar um professor negro em uma sociedade extremamente racista”. A **Entrevistada D** valida essa perspectiva acerca do Coletivo ao apontar que “- as reuniões e encontros do Mandume acabam ‘formando’ consciência sobre a escolha da bibliografia das disciplinas terem poucos negros, e [como] é importante os alunos e alunas se mobilizarem para aprenderem a ver o mundo de outra forma”.

Contudo, a minha aproximação com o Mandume como pesquisador, com intuito de conhecer melhor o cotidiano do Coletivo foi em um período em que os integrantes estavam mobiliados para a construção do Novembro Preto de 2023, mês em que foram realizados minicursos, oficinas, debates e palestras. Algumas conversas preliminares foram conduzidas com a intenção de participar de encontros e reuniões do Coletivo, visando vivenciar essas dinâmicas e compreender como ali são construídos os sentidos que moldam identidades docentes. No entanto, o

momento para essa aproximação não se alinhou com a oportunidade de iniciar a pesquisa.

Mesmo não tendo experienciado esse *espaçotempo* enquanto pesquisador, já tive aproximações com o Mandume em outros momentos anteriores, seja como convidado para participar do Coletivo, seja nas relações estabelecidas com discentes que participam da organização. Nesse sentido, penso ser relevante também imprimir, aqui, minhas percepções enquanto um dos atores que participam dos cotidianos do processo de formação de professores; é nítida que a atuação do Coletivo é marcada por diversas iniciativas significativas, que incidem não somente nos integrantes, mas que beneficia a formação de todo corpo discente e docente.

Além do exemplo já citado de ações que envolvem o Novembro Preto³⁵, o Coletivo é responsável pela sistematização de encontros e reuniões, abordando diferentes referentes ao letramento racial e ao combate ao racismo estrutural, pela implementação de grupo de estudos que envolve também a participação de discentes, pela construção de uma biblioteca física e virtual que auxilia nos estudos para as disciplinas do curso, além da ativa presença nas redes sociais divulgando agendas e mobilizações. Esses movimentos permeiam a construção de dimensões que são internalizadas nas identidades docentes, como, por exemplo, a produção de valores, atitudes e comportamentos (*ethos docente*); segundo o *Entrevistado F*, “- as ações do Mandume faz os estudantes entenderem que em as disciplinas são atravessadas por questões de raça, gênero e renda, até mesmo quando se pensa na Geografia Física essas questões devem ser tensionadas”.

³⁵ O Novembro Preto é o mês em que diversas Instituições e Coletivos desenvolvem atividades e ações para a luta e enfrentamento ao racismo e ao preconceito.

5 Conclusão

O processo de formação de professores se dá na interação de diversas variáveis, e seria um trabalho talvez interminável tentar listar todas as miudezas que fazem parte dos cotidianos da formação de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã. Mais improvável ainda seria resumir tudo o que se desenrola nas diferentes rotinas que incidem na construção de identidades docentes.

Nesse contexto, a pesquisa serviu para transparecer que a busca pela compreensão da complexidade dos aspectos que conferem especificidades às situações cotidianas é uma tarefa que demanda estratégias diferenciadas de pesquisa. Tutelar o cotidiano como *espaçotempo* de produção de existências, conhecimentos, valores e significados que orientam o processo de formação de professores provoca reconhecer a realidade em sua complexidade (Morin, 2015). Na pesquisa que se desenvolveu ao longo do doutoramento pude explorar bibliografias, documentos oficiais, vivências de campo que me levaram às conversas e entrevistas e alguns registros fotográficos.

A partir das contribuições de Alves (2001, 2008) e Ferraço (2007), como apontado na Apresentação, me dediquei na compreensão do cotidiano do processo de formação de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã como dimensão criadora de identidades docentes. Cotidiano tão diverso que preferi, ao longo do texto, demarcar no plural (cotidianos), na intenção de englobar a diversidade de modos de existência humana e os produtores de múltiplos *espaçotempos* que (re)produzem a vida universitária. O uso da palavra ‘cotidianos’ destaca a heterogeneidade e singularidade que caracterizam esses processos de produção de identidades docentes.

Se os autores de referência nos esclarecem que a investigação com o cotidiano nos permite entender as miudezas que atravessam a construção da vida humana, no mais amplo sentido, entendi o cotidiano como uma expressão que

abrange as criações, inclusive identitárias, da mesma forma que acolhe os criadores de nossas práticas e dos significados atribuídos à vida cotidiana.

Logo, investigar nos cotidianos do processo de formação de professores me incentivou a entender mais sobre a organização e estruturação de algumas paisagens de licenciatura (Freitas, 2016 e Straforini e Freitas, 2017, 2019) que foram percebidas por parte do corpo discente do curso de Geografia da UERJ. Nessas paisagens de licenciatura, os cotidianos formativos estão continuamente (re)estruturando redes de conhecimentos, significados, valores e relações que formam nossas subjetividades internas e contornam nossas ações, sejam elas coletivas ou individuais. As ações produzidas nesses *espaçostempos* expressam intencionalidades na construção de identidades docentes.

"Cotidianos da formação de professores" é, assim, uma expressão que resume o pano de fundo da pesquisa e refere-se, na concepção apresentada até então, às dimensões desses contextos que compõem os cotidianos que abarcam a produção de identidades docentes nas Universidades, por meio de dinâmicas formativas que mediam saberes, geram conhecimentos e moldam modos de existência.

A partir de Lefebvre (1991), entendi o cotidiano como encenação revestida de épica, máscaras, vestimentas e cenários, permeado por subjetividades marcadas por simbolismos e imaginários fluidos no tempo e no espaço. Esses conjuntos de simbolismos e imaginários, presentes nas diversas formas de linguagem que constituem a vida cotidiana, nos auxiliam a decifrar o enigma do real em contraste com o mundo ideal.

A cotidianidade, como o evento que efetiva a reprodução dos meios de produção (Lefebvre, 1991), destaca que é através do lazer, da cultura, da escola e da Universidade que as relações sociais de reprodução do capitalismo são consumadas. O cotidiano revela os elementos 'do todo' e só pode ser compreendido por meio da visão de mundo expressa na totalidade, não sendo um resíduo ou um nível inferior ao universo das possibilidades, mas sim o espaço onde os processos sociais e simbólicos são vivenciados pelos membros de uma sociedade. Nos cotidianos da formação de professores é que as políticas públicas para a Educação, tema central da minha pesquisa no início do doutoramento, são materializadas; é nessa dimensão que se vivencia, por exemplo, como os investimentos de recursos públicos, a criação de projetos e programas institucionais e as orientações e

diretrizes para a organização curricular, condicionam a construção de identidades docentes.

Todo esforço empregado na pesquisa foi o de selecionar algumas das dinâmicas que concorrem a favor da identificação, segundo parte do corpo discente, não somente com a ciência geográfica, mas fundamentalmente com a profissão docente. As percepções que foram destacadas sobre os processos formativos para o exercício do magistério ao longo do presente texto foram extremamente ricas, a meu ver, pois permitiu identificar e compreender como são elaborados sentidos que constituem o magistério. Dessa forma, verifiquei, em entrevistas, e investiguei em campo e em documentos, *espaçostempos* ricos desses sentidos: as disciplinas que constituem os currículos das modalidades/titulações de Bacharelado e Licenciatura; as disciplinas do Estágio Supervisionado curricular obrigatório, especialmente aquelas ofertadas e ministradas por professores do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e; o Programa Residência Pedagógica. Ainda foram identificados outros *espaçostempos* ao longo da pesquisa de doutoramento. Contudo, como já explicitado, uma investigação mais profunda sobre a compreensão das dinâmicas dos mesmos não coadunou com o cronograma do doutoramento.

A pesquisa desenvolvida proporcionou uma avaliação mais aprofundada sobre como ocorre a mediação dos diferentes significados que contribuem para a construção de identidades docentes. Esses significados são intermediados no processo dinâmico de aplicação prática e incorporação dos conhecimentos que compõem a profissão docente durante o percurso formativo em Geografia na UERJ, campus Maracanã. A mediação de elementos que compõe a epistemologia da prática profissional docente, conforme proposta por Tardif (2000), desempenha um papel crucial na criação de *espaçostempos* que envolvem os diversos significados da docência. Essa abordagem contribuiu para a compreensão mais próxima aos cotidianos formativos, que integram, segundo a contribuição de parte do corpo discente, os sentidos atribuídos à prática docente durante a formação inicial em Geografia na UERJ, campus Maracanã.

Examinar os diversos caminhos envolvidos na construção das identidades docentes implicou, em certa medida, em uma reflexão aprofundada sobre meu papel dentro do processo formativo de professores de Geografia na UERJ. Entendo que a perspectiva de uma parcela do corpo discente não se traduz em uma compreensão

definitiva, única e completa do processo como um todo; não obstante, representa um ponto de partida essencial para análises mais abrangentes e complexas. Tais caminhos que levam a construção de identidades docentes e as perspectivas capturadas ao longo da pesquisa fornecem pistas para compreendermos a espacialidade da formação docente em Geografia na UERJ.

Ao longo do texto procurei salientar como as paisagens de licenciatura são *espaçostempos* privilegiados de construção de sentidos do magistério, que são apreendidos e interiorizados de modo particular por cada discente, que elaboram *habitus*, *práxis* e *ethos* docentes. No âmbito do debate proposto por Straforini e Freitas (2019), destacamos a importância de abordar a paisagem conforme delineado por Corrêa (1998), que a concebe não apenas como uma forma material derivada da ação humana na natureza, mas também como uma forma simbólica impregnada de valores. Nesse contexto, concordamos com Cosgrove (1998) ao enfatizar que o valor simbólico das "paisagens da cultura dominante" permeia o discurso que influencia a agenda da formação de professores, resultando de conflitos de interesses que favorecem atores e agentes hegemônicos.

O panorama observado por Gatti, Barretto e André (2011) e por Freitas (2016) no processo de formação de professores, sugere a predominância de um discurso científico hegemônico que valoriza excessivamente a cultura do bacharelado, relegando as particularidades formativas e as especificidades da construção do conhecimento docente a segundo plano. Neste contexto, o sistema linguístico em vigor reduz a licenciatura a um simples complemento curricular, promovendo a concepção de que o ensino e a pesquisa estão principalmente voltados para a formação especializada do geógrafo, ao mesmo tempo em que relegam a carreira docente a um papel social meramente utilitário (Freitas, 2016). Essa cultura bacharelesca percebe e concebe a formação de professores de maneira tecnicista, reproduzindo estereótipos e preconceitos sobre a docência, diminuindo sua importância e relegando-a a um papel secundário.

Porém, ao mergulhar nos cotidianos da formação de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã, percebi que, por mais que esse fato seja um consenso, é notável a presença de diversos (e até mesmo a produção de novos) *espaçostempos* que mediam a construção de identidades docentes. A minha percepção é de que essas paisagens de licenciatura devem ser entendidas como objetos de pesquisa no futuro, como, por exemplo, o Programa de Jovens, Adultos

e Idosos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, que tem em sua proposta institucional, além da luta pela garantia ao direito à educação, a Iniciação à Docência por meio de bolsas para licenciandos(as) atuarem no Programa realizando atividades típicas do fazer docente.

A presença e a produção de diferentes paisagens de licenciatura me levaram a constatar que, nos cotidianos formativos em Geografia da UERJ campus Maracanã existem *espaçotempos* que estão em constante negociação no processo de construção de identidades docentes. Dentro do ambiente universitário, como já dito, impregnado pela cultura bacharelesca, existem dinâmicas de produção de habitus, práxis e ethos docente que passam pela assimilação dos saberes e do fazer docente.

A compreensão do habitus docente revela-se crucial, pois implica na internalização de atitudes e posturas que formam a essência da prática educacional. A práxis docente, nesse sentido, é enraizada na conscientização acerca da interconexão vital entre teoria e prática, entre os conhecimentos pedagógicos e a efetiva atuação em sala de aula. Por sua vez, o ethos docente emerge e se desenvolve no estágio inicial da formação, onde a construção da personalidade do educador abrange dimensões comportamentais, morais e afetivas. Essa fase inicial desempenha um papel fundamental na configuração do caráter e na definição dos valores que orientarão a conduta do profissional ao longo de sua trajetória no campo educacional.

Assim, a apreensão conjunta do habitus, práxis e ethos docente revela-se essencial para uma compreensão abrangente do papel do educador, pois engloba não apenas os conhecimentos técnicos, mas também os aspectos éticos, emocionais e comportamentais que permeiam a prática educativa. Essa integração profunda contribui para uma formação mais completa e qualificada, preparando os docentes para enfrentar os desafios e demandas do ambiente educacional contemporâneo.

Entender a formação inicial como um movimento de profissionalização para o magistério me fez considerar a pertinência da epistemologia da prática profissional docente em contextos fortemente influenciados pela cultura bacharelesca e seu papel na construção de identidades docentes. O que observei foi que, ainda nesses contextos, a maior parte do meu universo de pesquisa, incluindo os entrevistados não citados ao longo do texto, demonstram interesse pelo magistério, inclusive nos casos em que ser professor(a) não figura o interesse

central na vida profissional. Longe de querer estabelecer uma relação casual, mas a minha percepção, a partir das minhas trocas com parte dos discentes do curso, é de que a mediação da epistemologia da prática profissional nas paisagens de licenciatura incentiva o interesse no magistério. Mesmo o ambiente da Universidade valorizando os conhecimentos ditos “mais próximos da racionalidade”, que correspondem com a produtividade acadêmica, ser professor(a) é uma vontade ou possibilidade marcante.

Diante do exposto até aqui, é crucial reafirmar que existem diversos *espaçostempos* onde são negociados elementos que constroem a cultura docente e que influenciam na identificação com a disciplina e com o magistério, possibilitando a produção de identidades docentes plurais. Em cada paisagem de licenciatura e a cada mediação da epistemologia da prática profissional docente, valores, significados e visões de mundo são socializados, compartilhados em redes de reprodução de saberes, que são assimilados de forma única, já que cada indivíduo que passa pela formação inicial apresenta trajetórias diversas, com histórias de vida heterogêneas. Como desdobramento dessa afirmação, torna-se evidente que definir uma identidade docente única na formação de professores é uma tarefa complexa e talvez inatingível, indo além dos objetivos da pesquisa. Cada discente assimila de maneira particular os valores mediados nas paisagens de licenciatura pela epistemologia da prática profissional.

A cultura, nesse contexto, assume o papel de um sistema de significados compartilhados, exercendo profunda influência na percepção e interpretação das realidades, orientando decisões e moldando interações sociais. Em Bauman (2022), entendi a cultura como estrutura, destacando sua dualidade coesiva e tensionadora na sociedade. Essa perspectiva evidenciou em minha pesquisa como a cultura influencia as pessoas em torno de valores compartilhados, mas também pode gerar divisões quando diferentes grupos culturais possuem sistemas de significados distintos. Tomando a cultura como *práxis*, de acordo com o autor, enfatiza a ação humana contínua na construção e reconstrução da cultura, refletindo a fluidez e mutabilidade constante das identidades. O fato de ser expressiva a vontade dos discentes de tornarem professores(as), não indica que exista uma coesão entre os que passam pelo processo de profissionalização.

A cultura docente, composta por valores, sentidos, práticas e visões de mundo compartilhadas, desempenha papel fundamental na maneira como os

professores percebem seu papel na sociedade e no ensino. Ela influencia diretamente nas abordagens pedagógicas, nas estratégias de ensino e aprendizagem, na interação com alunos e com o sistema educacional. Compreender a cultura docente, dentro do processo de formação de professores, foi fundamental para entender como ideias e perspectivas sobre a educação são compartilhadas nos cotidianos formativos, seja no campus Maracanã ou no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

A cultura docente não pode ser encarada como algo estático, mas sim como uma estrutura e uma *práxis* em constante movimento e transformação, refletindo as mudanças na sociedade e nas teorias educacionais. Freitas (2016) destaca a produção contínua da cultura docente por meio de processos híbridos, que transcendem sistemas de significação e representação, e que, na particularidade da formação em Geografia na UERJ campus Maracanã, se dá na mediação de saberes de diferentes unidades acadêmicas da Universidade e na reflexão sobre o fazer docente.

Essa interpretação em relação ao que se entende por cultura docente, em contraste com a cultura bacharelesca, requer a percepção de que a produção de identidades docentes por meio de linguagens, gestos e movimentos essenciais à profissão do professor de Geografia como movimento central no processo de formação de professores. Esses elementos não são meramente instrumentais, mas sim veículos pelos quais as complexidades da profissão docente são expressas e interpretadas. Na tessitura da cultura docente, encontram-se entrelaçadas as experiências individuais e coletivas dos professores, os ideais pedagógicos que norteiam suas práticas e as demandas sociais e culturais que moldam seu trabalho. Trata-se de valores, significados e visões de mundo (re)produzidos nas representações e nos processos formativos para a docência. A cultura docente, que não se restringe apenas ao espaço da sala de aula, mas permeia todo o processo formativo e as representações sociais da profissão, (re)produzindo continuamente identidades que refletem e reconfiguram as dinâmicas da sociedade contemporânea, emerge como um terreno fértil para a criação e a consolidação de identidades intrinsecamente ligadas às práticas educativas.

Uma análise mais aprofundada e multiescalar das paisagens de licenciatura investigadas, como possibilidade de pesquisa futura, requer estabelecer pontes entre os cotidianos de formação de professores e Geografia na UERJ campus Maracanã

e as políticas públicas para a formação de professores. Ainda nesse sentido, o campo da política pública deve ser tomado como um *espaçotempo* palco de entrelaçamento das características globais do capitalismo e as particularidades locais, criando hibridismos complexos. Dentro dessa perspectiva, é crucial conceituar o currículo, por exemplo, como um *espaçotempo* cultural, como propõe Macedo (2006). Isso implica reconhecer que o currículo não é simplesmente um conjunto de conteúdos e práticas educativas, mas sim um espaço onde as dinâmicas do capitalismo global e as especificidades culturais locais se encontram e se entrelaçam.

Desse modo, currículo não apenas reflete as influências globais, mas também incorpora e negocia as identidades, valores e saberes locais, resultando em uma interação dinâmica entre o global e o local. Essa abordagem ampliada do currículo como *espaçotempo* cultural permite uma compreensão mais abrangente das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, destacando a necessidade de considerar tanto as dimensões globais quanto as locais na formulação e implementação de políticas curriculares e na prática docente.

Retomando a hipótese teórica da pesquisa, indicada na Apresentação, constatei que a construção de identidades docentes, no contexto do curso de Geografia da UERJ campus Maracanã, é um processo que está intrinsicamente ligado a mediação da epistemologia da prática profissional docente em paisagens de licenciatura, porém não se restringe somente a esses *espaçotempos*. A aproximação com as dimensões que cercam os saberes e o fazer docente nas paisagens de licenciatura é a chave para a identificação com o magistério, mas valores e sentidos da docência também são elaborados em processos formativos típicos da que não têm como centralidade a preocupação com a identificação com o magistério para a Educação Básica. Isso porque dialeticamente, além da cultura de bacharéis influenciar a cultura docente, existem rebatimentos da cultura docente na cultura bacharelesca; evidência deste fato é quando constatei, por exemplo, que professores que atuam em diferentes tradições disciplinares se preocupam com dimensões da didática e do cuidado com produção de materiais para Educação Básica.

Por fim, em minha perspectiva, após decorrida a pesquisa, a tomada de consciência desses elementos que constituem as identidades docentes é fundamental, especialmente para quem atua no processo de formação de professores. Formar professores e professoras não se trata exclusivamente de

construir identificações diversas com a profissão, é também um momento de inspiração para elaboração de visões de mundo e de comportamentos frente aos desafios desse mundo.

6

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2001, pp. 13-38.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, pp. 39-48.

ANDRÉ, Marli; ALMEIRA, Patrícia Albieri; AMBROSETT, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizete Ferragut; CRUZ, Giseli Barreto da; HOBOLD, Márcia. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.

ANDRÉ, Marli; ALMEIRA, Patrícia Albieri; AMBROSETT, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizete Ferragut. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANDRE, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, v. 42, n. ja/abr. 2012, p. 112-129, 2012

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. Estágio Supervisionado: articulação teórico-prática para o desenvolvimento profissional docente. In: **Anais do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 14., 2008. Porto Alegre.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, London: Routledge Journals, v. 39, n. 2, p. 175-189, Jun. 2009.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERQUE, Augustin. Introduction. In: BERQUE, Augustin (org.). **Cinq propositions pour une théorie du paysage**. Champ Vallon, 1994. p. 5-10.

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (eds.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998 [1984], p. 84-91.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992, p. 201-202.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato. (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983a, p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983b, p. 82- 121.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983c.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 27, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao item 3.6 alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001b.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, 2001c.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 9, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 744/97.** Orienta sobre o cumprimento do Artigo 65 da Lei nº 9.394/96. Brasília: 1997.

BROOKS, Clare. **Teacher subject identity in professional practice: teaching with a professional compass.** Nova Iorque: Routledge Taylor & Francis Group, 2016.

BROOKS, Clare. Uma bússola profissional. In: ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael (Orgs.). **Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar.** Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 49-86.

CABRAL, Luís Otávio. A paisagem enquanto fenômeno vivido. **Geosul**, Florianópolis, v. 15, nº 30, p. 34-45, jul./dez. 2000.

CAPORALE, Giancarlo. Pibid: terceiro espaço. In: VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan Alves dos (orgs.). **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares.** Jundiaí (SP): Paco, 2019. pp. 83 – 102.

CARVALHO, Bruno Torres dos Santos. **Trajetórias Formativas e a Construção das Identidades e Saberes dos Docentes de Geografia.** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** 10ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

CLANDININ, D. Jean; Michael. F. CONNELLY (Eds.) **Teachers' professional knowledge landscapes.** New York - London: Teachers College Press, 1995.

CLAVAL, Paul. A paisagem dos geógrafos. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (Orgs.). **Paisagens, textos e identidade.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 13-74.

CORRÊA, Roberto Lobato. Denis Cosgrove: a paisagem e as imagens. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, n.29, p.7-21, jan./jun. de 2011.

CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia Cultural: uma bibliografia. **Espaço e Cultura**, [S. l.], n. 5, p. 67–71, 1998.

CORREIA, Luana Ferreira. **O PIBID/PUC-Rio no cenário das políticas públicas educacionais: experiências de impacto na formação de professores de Geografia para a educação básica.** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2018.

COSGROVE, Denis; JACKSON, Peter. Novos rumos da geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (orgs.). **Geografia cultural: um século (2).** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000 [1987], p. 15-32.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo das paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998b. p. 92-123.

COSGROVE, Denis. **Social formation and symbolic landscape**: with a new introduction. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1998a.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. Revisitando a história da Universidade no Brasil: políticas de criação, autonomia e docência. **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação Vitória da Conquista Ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DINIZ, Maria do Socorro. A Geografia que a gente aprende não é a Geografia que a gente ensina. Geo UFRJ. **Revista do Departamento de Geografia UFRJ**, Rio de Janeiro, n.7, p. 79-87, 2001.

DINIZ, Maria do Socorro. Ouvindo outras narrativas, criando saberes... um novo processo de formação. In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 288-293.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 624-644, dez 2017.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; STENTZLER, Márcia Marlene. Programas de formação inicial do professor no Brasil: avanços e desafios na formação docente. In: ALBIERO et al (Orgs.). **Políticas sociais e formação profissional**: Debates e Críticas. São Paulo: Fontenele Publicações, 2019.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625 ago. 2003.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Revista Educação e Sociedade**. 19 (62) abr. 1998.

DUNCAN, James. O supraorgênico na geografia cultural americana. **Espaço e Cultura**. n° 13, p. 7-33. 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 57-76.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993

FOUCAULT, Michel. **Power/Knowledge**: selected interviews and other writings, 1972-1977. Nova Iorque: Pantheon Books, 1980.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. **Anais do 1º Congresso Brasileiro de História da Educação**. Campinas 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis**: a cultura do Pibid de geografia da Unicamp. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Unicamp, Campinas, 2016.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A identidade do professor**: da teoria à prática. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete. Educação, Escola e Formação de Professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, [S. l.], n. 30, p. 419–439, 2016.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros Geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2017.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2017.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HOLZER, Werther. A Geografia Humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**, v. ed. co, p. 137-147, 2008.

HOLZER, Werther. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o es-tudo geográfico. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 149-168.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo Cortez, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda; BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Luiz Sanches; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; NETO, Samuel de Souza. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de Filosofia. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1996.

JESEUS, Jéssica Gomes de. Para o ENADE o “esquema 3+1” permanece na formação do professor de Geografia? In: Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 14., 2021, Plataforma Digital. **Anais do XIV Encontro Nacional da ANPEGE**. Plataforma Digital, 2021, p. 3969 – 3981.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KARL, Marx. **O capital: crítica da economia política** (v. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LABICA, Georges. **As Teses sobre Feuerbach de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **Critique de l'avie quotidienne**: 1- Introduction. Paris: L'Arche Éditeurs, 1958.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **The production of space**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2014.

LIMA, Maria; SALES, Josete. **Aprendiz da prática docente - a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999a.

LOPES, Alice Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999b, p. 59-80.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006 p. 285-372.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora: UFJF, v. 8, n. 1- 2, p. 13-30, 2004.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. Prefácio à edição brasileira. In: DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MARCEL, Jules; CRUZ, Giseli Barreto. Êthos docente de professores referenciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 363-380, jan./mar. 2018.

MARTINS, Priscila Bernardo; CURI, Edda. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio/ago. 2019

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**, Livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Habitus e corpo social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p.281-300, jan. 2011.

MOCKLER, Nicole. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.12, n.03, p.117-130, set-dez, 2010.

MONTEZINI, Letícia Azevedo; ALEIXO, Stefany; RAMOS, Thawanny Cristinny; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. A importância da residência pedagógica na formação de professores. **Anais da XVIII SEDU - Semana da Educação, I Congresso Internacional de Educação Contextos Educacionais: formação, linguagens e desafios**, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MORAES, Vinícius Silva de. A centralidade do Estágio Supervisionado em Geografia. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 2, n. 3, 2018.

MORAES, Vinícius Silva de. O Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro como objeto de pesquisa. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 4, n. 7, 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Lições de um século de vida**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NAME, Leo. O conceito de paisagem na geografia e sua relação com o conceito de cultura. **GeoTextos**, vol. 6, n. 2, dez. 2010. pp. 163-186.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **RPGB**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353-373, março de 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professor: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n° 74, abril/2001.

OLIVEIRA, Carlos Roberto Machado de; SILVA, Magda. Valéria da. A formação do professor de geografia na atualidade: formação inicial, saberes docentes, práticas de ensino e pesquisa. In: **IX Fórum Nacional NEPEG de formação de professores de Geografia**, Caldas Novas, 2018.

OLIVEIRA, Célia Zeri de; BULHÕES CAMPOS, Jailma. Ethos Profissional Docente: Um percurso constitutivo por discursos e saberes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. 81–103, 2021.

OLIVEIRA, Célia Zeri de; CAMPOS, Jailma Bulhões. Ethos profissional docente: um percurso constitutivo por discursos e saberes. **Revista Internacional de Formação de Professores**. DOSSIÊ: Formação e Trabalho Docente: interfaces e proposições, 2021.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. A prática de ensino de Geografia na UERJ: uma proposta alternativa de formação de professores? In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 275-286.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa

de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et AlII, 2008, pp. 49-64.

OLIVEIRA, Rosiska Darky. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: **Pesquisa Participante**. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. Estágio supervisionado em Geografia: algumas contribuições para a formação de professores. In: 5º ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas, 2014, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 2014.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni et al. Diários reflexivos revelando dificuldades e descobertas dos futuros professores sobre o ensino e a aprendizagem da matemática. In: **Anais do ENDIPE- Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino**, 14., 2008. Porto Alegre.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; SOUZA, Leandro Antônio de; DOMINSCHKE, Desiré Luciane. Projeto Pibid e a história da Educação: formação crítica. In: **Anais XIX Encontro da História da Anpuh-Rio**. Rio de Janeiro, 2020.

PETERS, Gabriel. Configurações e reconfigurações na teoria do habitus: um percurso. **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Rio de Janeiro, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8ª ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garriga (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-112.

PIRES, Lucineide Mendes. O estágio supervisionado na formação de professores de Geografia: políticas educacionais reguladoras e concepções teóricas. In: 5º ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas, 2014, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado do

Rio de Janeiro. **Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Genylton Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**. São Paulo. n. 15 p. 129-144. 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

SAPIRO, Gisèle. Conhecimento praxiológico. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SCHECH, Susanne; HAGGIS, Jane. **Culture and development: a critical introduction**. Victoria: Blackwell Publishing, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SERRA, Enio. Geografia Escolar, Pensamento Geográfico e Processos de Recontextualização. In: **Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos**, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.29, p.152-163, maio/ago. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Vanilton Camilo de. A prática de ensino na formação do professor de Geografia. In: 8º ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: formação do professor e prática de ensino de Geografia, 2005, Dourados. **Anais**. Dourados: UFMS, 2005.

STRAFORINI, Rafael; FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. Diálogos possíveis entre a paisagem de licenciatura e a paisagem de conhecimento profissional. In: ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael (Orgs.). **Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 87-102.

STRAFORINI, Rafael; FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. Por uma paisagem de licenciatura: o GeoPIBID-Unicamp como *espaçotempo* de tensionamento de sentido de formação docente. In: AYOUD, Eliana;

PRADO, Guilherme do Val Toledo; PRODÓCIMO, Eliana (Orgs.). **Aprendizados e desafios na formação de professores**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017. Coleção Formação Docente m Diálogo, v. 7.

SUFICIER, Darbi Masson; SANTOS, Alexandre Aparecido dos; VIEIRA, Mateus Tobias; MUZZETI, Luci Regina. A noção bourdieusiana de *hexis* corporal em teses e dissertações brasileiras. **Estud. sociol.** Araraquara v.26 n.51 p.895-914 jul.-dez. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis, RJ: 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n° 73, dezembro, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000, p.5-24.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Bruno. Trajetórias formativas e a construção das identidades dos docentes de Geografia. In: RODRIGUES, Rejane (org.). O professor de Geografia e suas práticas. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2023. p. 73-100.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan Alves dos (orgs.). **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia**: múltiplos olhares. Jundiaí (SP): Paco, 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 235-240.

VICENTE, Joaquin Neves. Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia. **Revista Filosófica de Coimbra**. v. 3, n. 6, pp. 321-358, 1994.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 16, p.63-71, jul./dez. 2007.

WACQUANT, Loïc. Habitus. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, março. 2014.

Anexo

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como você se identifica?
2. Onde você mora?
3. Em que período do curso de Geografia está cursando?
4. Você sempre desejou ser professor(a)?
5. Você sente que a Universidade te incentiva a se tornar um(a) professor(a)?
6. Quais momentos/situações que ocorreram ou ocorrem no seu cotidiano na Universidade que você percebeu que estava sendo construída sua identidade como professor(a)?
7. Você já recebeu ou recebe algum tipo de bolsa? Caso positivo, qual(is)? Caso positivo, o projeto/programa dessa bolsa tratou/trata da perspectiva do futuro no magistério?
8. Já realizou disciplina(s) de Estágio Supervisionado? Qual(is)? Como você percebe o Estágio na sua formação para a docência?
9. Considerando sua trajetória na Universidade até o presente momento, o que você pensa/sente/percebe das disciplinas que você já cursou? Tem alguma(s) que se destaca(m) positivamente ou negativamente?
10. Sobre cursar duas modalidades no curso de Geografia, Licenciatura e Bacharelado, o que você destacaria de bom ou de ruim?