

CAMINHOS DE ENSINANTES E APRENDENTES DO ESTÁGIO CURRICULAR EM GEOGRAFIA NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Davi Gandolphi de Souza

davi.souza@acad.pucrs.br¹

Resumo

O sentido deste ensaio é contribuir para a reflexão sobre o estágio curricular de Geografia no Ensino Básico enquanto perspectiva ou não de pesquisa, dialogar sobre os desafios que o estágio, na condição de entre-lugar pedagógico, traz aos futuros professores em relação à construção de uma identidade docente e construir caminhos, mesmo provisórios, que desenvolvam a autonomia de ensinantes e aprendentes na auto(trans)formação do saber e do fazer pedagógico durante a contemporaneidade. Os diversos espaços-tempos de formação e atuação dos sujeitos que ensinam - e que, por isso, também aprendem -, constituem a análise deste trabalho. Para isso, nosso objeto foi a produção de pesquisa quanti-qualitativa com licenciandos e licenciados de uma universidade privada em Porto Alegre (RS), a partir de questão desequilibrante e problematizadora: diante dos desafios que vivemos na contemporaneidade, o estágio curricular pode ou não ser considerado um caminho de pesquisa para a busca de uma boa aula de Geografia? O propósito deste trabalho é elaborar respostas que não sejam indelévels para o ensino da Ciência Geográfica. Nosso anseio é procurar caminhar pelo espaço das ideias, pelas ruas sinuosas das verdades contestáveis (MORIN, 1998) que nos possibilitaram enxergar o mundo com as lentes do Paradigma da Complexidade. A compreensão epistemológica sobre nossa ciência, enquanto educadores, agrega sentido ao conhecimento construído nas escolas, tornando-se alicerce para a formação de professores e propósito das licenciaturas no Brasil. Por outro lado, como saber se os alunos aprendem o que ensinamos? A finalidade deste trabalho não é outra senão levantar pontes entre licenciados e licenciandos para dialogarmos se há ou não espaço para a pesquisa na auto(trans)formação pedagógica do educador de Geografia.

Palavras-chave: estágio curricular, formação pedagógica, contemporaneidade.

¹ Licenciando em Geografia na PUCRS, universidade a qual agradecemos o espaço e o tempo disponibilizados para este trabalho, assim como sua procura incessante por caminhos na formação de professores a partir das licenciaturas. A pesquisa foi realizada com a orientação do professor de estágio curricular, Antonio Carlos Castrogiovanni, cujas contribuições foram cruciais para a análise da (re)construção do fazer e do saber pedagógico.



Introdução

A inquietude que nos acompanhou durante a elaboração deste trabalho expressa a sensação de docenciar a Geografia na contemporaneidade. As convicções sobre “o quê?”, “como?” e “por quê?” ensinamos o que ensinamos, tornam-se cada vez mais fluidas e se desmancham em um contexto de insegurança na concepção da ciência como portadora de verdade e sentido. Nesse mundo de incertezas, a presente pesquisa tem o propósito de contribuir com licenciados e licenciandos, na construção de práticas pedagógicas que fomentem o estado da dúvida nas aulas de Geografia, que provoquem estranhamento e questionamento nos alunos da educação básica, encaminhando-os para uma autoria criativa e necessária à existência dos sujeitos e à valorização epistemológica da Ciência Geográfica. A pesquisa acadêmica foi realizada em 2018/2019 e envolveu a participação de dez estagiários e cinco professores, assumindo caráter quanti-qualitativo e aproximação com a metodologia de pesquisa-ação, cujo intuito é proporcionar a autorreflexão coletiva pela busca de caminhos que nos aproximem de uma aula intensa em encantamento e sentido.

A preocupação constante dos estagiários em assimilar o significado do que se ensina e como se ensina, foi o que nos motivou a dialogar sobre o processo de (re)construção das identidades docentes no estágio curricular. A propósito, é pela dialogicidade que a produção do conhecimento se efetiva, conforme caminho traçado por Castrogiovanni (2011):

A diferença, contudo, é que esse processo não deve ser considerado individual, mas um processo social. A construção do conhecimento, feita pelo sujeito, está inserida nas dimensões econômicas, culturais e políticas, conforme o contexto histórico-geográfico do qual faz parte, não se limitando ao âmbito psicopedagógico. (CASTROGIOVANNI, 2011, p.17).

Analisando o contexto citado pelo autor, nos encontros do estágio curricular, os educadores estagiários relatam a preocupação dos professores regentes diante da tarefa desafiante de ensinar Geografia na contemporaneidade. A troca de olhares, experiências e saberes na sala dos professores ratifica a inquietude dos sujeitos ensinantes e aprendentes de uma escola, (sub)espaço Geográfico, que precisa ser repensada para compreender as diversas representações sociais que envolvem o cotidiano do aluno pós-moderno. E quem são esses sujeitos aos quais desejamos ensinar Geografia? Acreditam ou não na escola como caminho para ascensão social? Constantemente, ouvimos de professores a clássica expressão “no meu

tempo, as coisas eram diferentes!"; o dramaturgo Millôr Fernandes (2007) escreveu que quando dizia “no meu tempo”, estava falando era do futuro.

Que fará o tempo comigo? A besta-fera uivante não me deixa, bate cada tecla comigo, me acompanha à praia, fala ao telefone quando eu falo, soa ao som de minhas risadas mais alegres, me acompanha em meus carinhos mais íntimos. Chora quando o crepúsculo desce, finge que não existe no levantar das madrugadas. Que fará o tempo contigo? (FERNANDES, 2007, p.465).

Acrescentamos aos desequilíbrios de Millôr: que fará o tempo ao ensino da Geografia que acreditamos ter aprendido na escola? Será a pesquisa um caminho para problematizar o que se ensina, (re)textualizar o sentido da existência e produzir caminhos para sermos felizes? Se o leitor foi um aluno curioso, deve estar questionando: e, afinal, o que é o tempo? A resposta depende da forma de ensinar que consideramos adequada para a escola contemporânea: o professor positivista, talvez, optasse por escrever, no quadro, a ponderação de Platão sobre o tempo como “imagem móvel da eternidade” (BRAGUE, 2006) e esta seria a verdade incólume da aula. Este educador esbarra na seguinte aflição de Agostinho (1984, p.218): “Se ninguém me perguntar, eu sei (o que é o tempo); se quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”. Pensando nosso aluno enquanto sujeito pós-moderno, ou seja, lúdico, concreto, simultâneo e polissêmico (CASTROGIOVANNI, 2011), um professor atento compreende que, no fascinante caminho por onde permeia a dúvida e a solução, encontra-se a aventura humana, fazedora do espaço geográfico, da cultura e da civilização. Millôr Fernandes (2007, p. 127) nos oferece uma alternativa ao satirizar o filósofo cartesiano Descartes e problematizar que ““Penso, logo existo.” Tudo bem. Mas por que é que eu penso? E pra que é que eu existo?”.

Caminhos para a (re)construção do saber e fazer a Geografia no espaço contemporâneo

Entendemos que o princípio basilar para o estágio curricular na licenciatura não se limita em formar (bons) profissionais, mas deseja humanizar o conhecimento que pretendemos construir na sala de aula ao lugarizá-lo com sentido. E quem, afinal, está autorizado a definir qual é o sentido de uma boa aula de Geografia ou até mesmo de uma prática pedagógica? De acordo com Batista (2017), difundiu-se a percepção de contraste do ensino tradicional em relação ao ensino novo, já que o último é defendido pelo espaço acadêmico-universitário e o primeiro ainda seria exercido nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Para Foucault (1996, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.”. Esse caminho nos leva à seguinte contribuição epistemológica:



O que estou dizendo é mais ou menos o seguinte: o conceito que permanece na *ordem do discurso geoescolar* é aquele cuja força advém da Modernidade e do seu projeto de sociedade; portanto, é universal, moral e redentor. Explica, muitas vezes, o novo pelo velho, a inovação pela tradição e, por isso, sinaliza o progresso linear como finalismo último. (BATISTA, 2017, p.268).

Podemos imaginar que *A Ordem do Discurso Geoescolar*, de Batista (2017), estabelece relação com os *Tempos Líquidos*, de Bauman (2007), na medida em que o ensino de Geografia e a própria identidade docente, assim como o amor e a vida, são atingidos pela inconstância das convicções, estabelecidas por um discurso, de caminhos únicos para buscar a verdade. A vida líquido-moderna, igualmente, coloca-nos em uma série de incertezas sobre como e por que ensinar Geografia, os efeitos produzidos pela globalização não geram insegurança e ansiedade apenas nas cidades: a escola é um (sub)espaço de angústias de todos os sujeitos que nela atuam, do aluno ao professor.

Os educadores estagiários planejam suas aulas, na universidade, a partir de habilidades e competências, pois são os desequilíbrios pedagógicos e a falta de respostas conclusivas que podem conduzir os alunos a novos horizontes. É por isso que lamentamos o fato da Geografia, ao longo de sua trajetória epistemológica, ter se desvincilhado da filosofia, da arte, da literatura, da emoção e do imaginário e se aproximado impetuosamente da objetividade do método de pensar científico (SANTOS, 1996; HAESBAERT, 2002).

Lembramos ter sido na Península Balcânica, especificamente na Grécia, que a Geografia teve origem como concepção de ciência, a partir dos filósofos Eratóstenes (276-194 a.C.) e Estrabón (60 a.C. - 20 d.C.), para os quais ela tinha um enfoque holístico (“holon” representa significação de “todo”), isto é, de totalidade e plenitude. Os ensinantes e aprendentes do estágio curricular são desafiados a saber e fazer a Geografia em sua Complexidade, quer dizer, tecê-la junto a outras ciências por meio do método dialógico e de estímulo ao uso das metalinguagens no ensino. Reconhecemos que precisamos construir novos caminhos para preencher nossas aulas de sentido. E como fazer isso sem se apoderar da pesquisa? Platão, caso fosse professor de estágio curricular, certamente orientaria os licenciandos a procurar investigar a realidade para definir o que pensamos, diria aos discípulos que o importante não é saber se uma coisa é justa ou bela, mas descobrir o que é a justiça em si e o que é a beleza em si - o modo de conhecer comum, diria ele, não é sinônimo do modo de conhecer teórico.

Aristóteles poderia ser outro professor de estágio interessante para a educação contemporânea, quando defende o estudo da realidade a partir do que sentimos - razão e emoção no ensino da Geografia, que escola encantadora! Questionaria Aristóteles aos licenciandos: tem como ser estagiário sem se emocionar com a realidade? Milton Santos responderia, com sua grandiosidade, que “[...] sem emoção não se produz nada, sobretudo no campo da inteligência” (1994, p.17). Emocionar-se com o objeto que se estuda e se ensina é o alicerce para saber ler, pensar e operar o espaço, é o caminho que escolhemos para ressignificar a vida:

Quando é que uma aula de Geografia possui sentido para o aluno? Retomando nossas experiências enquanto estudantes de Geografia na Educação Básica e pensando nos momentos em que a disciplina conseguia se aproximar com maior competência das nossas realidades, parecia ser quando tratava dos problemas pelos quais conseguíamos vivenciar que ocorria uma construção mais fácil dos conteúdos nos quais a disciplina se propunha a ensinar. Não queríamos fugir dos problemas que enfrentávamos, queríamos buscar respostas para eles, a escola nem sempre conseguia fazer esse encontro entre o conhecimento ali construído e sua aplicação para a resolução de problemas. (CASTROGIOVANNI; NUNES, 2018, p.179).

Ressaltamos que a construção de uma aula pelos sujeitos educadores pode traduzir a importância do estar no mundo e sentir as idiossincrasias de fazer parte do (sub)espaço geográfico que é o ambiente escolar. Percebemos que os paradigmas da sociedade, ou seja, as verdades efêmeras que dominam em uma temporalidade, são projetadas e sentidas pela escola. Por isso a importância de planejar uma aula a partir de problematizações e questionamentos: porque a necessidade de convicções pode cegar a verdade (MORIN, 1999), os caminhos que desejamos (re)construir com este trabalho não são únicos, mas alternativos - os percursos de auto(trans)formação da identidade educadora são ressignificados a todo momento.

Percursos e desequilíbrios para ser educador no estágio curricular

Para o autor, tornar-se educador significa estar em constante investigação da verdade, representa duvidar das certezas que estão postas como absolutas, para que assim ocorra a (des)construção do conhecimento, propósito das licenciaturas. De acordo com Morin (1999, p. 33), “a busca da verdade sobre o conhecimento só pode contribuir para a busca da verdade a partir do conhecimento e faz, com certo sentido, parte dessa busca”. Podemos questionar, então: pesquisar é ou não ir atrás da verdade que desconhecemos? Uma de nossas preocupações foi pensar o modo como o estágio curricular participa da constituição do ser e tornar-se professor



de Geografia, outra foi imaginá-lo enquanto perspectiva ou não de pesquisa para buscar uma aula que provoque encantamento nos alunos da educação básica. Entendemos que o percurso de investigação que mais se aproxima à pesquisa no estágio curricular são os movimentos e as oscilações suscitados pela pesquisa-ação, isto porque acreditamos que contribui com os processos de construção identitária dos sujeitos educadores.

O desequilíbrio inicial que projetamos aos estagiários entrevistados foi relacionado às suas primeiras experiências em sala de aula. Durante o estágio curricular, os licenciandos acompanharam a mesma turma na escola, pelo período de um semestre no Ensino Básico. Alguns, no começo da graduação, tiveram a oportunidade de exercer a docência por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como é o caso do autor deste trabalho. No PIBID, os bolsistas elaboram projetos pedagógicos e os aplicam junto a outros colegas da licenciatura e ao professor regente da turma, tornando-se um programa fundamental para a articulação entre a universidade e a escola. Um dos relatos que recebemos durante a pesquisa evidencia o que estamos dialogando:

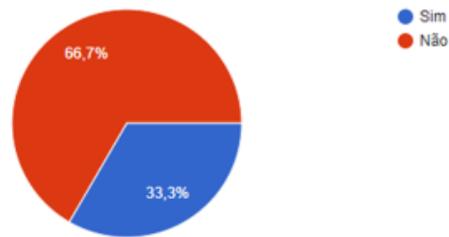
“Seria interessante que o estágio curricular fosse pensado desde o início da formação, com observações e projetos semelhantes ao PIBID. Lembro que nunca fiquei tão nervosa como na primeira vez que realizei uma oficina com os alunos do PIBID. Tempos depois, quando tive que fazer a cadeira de estágio, tudo foi muito natural, porque me sentia preparada para dar uma aula, já tinha feito aquilo e sabia que podia fazer de novo.” (Sujeito feminino, 24 anos).

É no estágio curricular que o desenvolvimento de saberes, essenciais para a formação da identidade do professor, torna-se cada vez mais concreto. Isso implica aos educadores estagiários, ao planejarem às suas aulas, perguntarem-se: o que eu vou ensinar? Como eu vou ensinar? Por que eu vou ensinar? Há licenciandos que tiveram as suas primeiras experiências docentes a partir do estágio curricular, como podemos conferir no Quadro 1, o que atesta a importância do processo de formação docente na humanização de sujeitos para que sejam capazes de agir no espaço em que atuam e vivem:

Quadro 1 – O estágio curricular enquanto experiência *geoescolar*

O estágio curricular foi a sua primeira experiência em sala de aula ou não?

15 respostas



FONTE: Pesquisa acadêmica produzida pelo autor, 2018/2019.

O estágio curricular, na condição de entre-lugar pedagógico (entendemos por entre-lugar a formação de um terceiro espaço, processo do encontro entre significado e significante), é também o acontecimento de aprendizado pela interação do educar com o ser educado na relação estagiário e aluno. Por isso, o estagiário é um sujeito ensinante e aprendente, Freire (2011, p. 25) alimenta a ideia de que “[...] quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Paulo Freire vai ao encontro de Larrosa (2014, p. 48), quando esse último defende que “[...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”. Tanto os professores como os estagiários entrevistados, ressaltam a importância dos fazeres que são produzidos pela realidade explorada na sala de aula. Não esqueçamos que o mundo, como o experienciamos, isto é, o mundo representado e não o mundo real em si mesmo, é constituído por meio de processos dialógicos: todo o lugar é parte do todo – o espaço geográfico, por exemplo, ao mesmo tempo em que é um mundo, faz parte do todo - do mundo que conhecemos.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Essa contribuição de Bakhtin nos ajuda a pensar a educação como um ato comunicacional dialógico, ainda mais na sociedade da informação em que vivemos. Afinal, é a



troca de olhares sobre as informações postas que proporciona a devida construção do conhecimento.

O caminho se faz ao caminhar: a pesquisa como percurso ou não do estágio curricular

Ao pensar este trabalho, questionamo-nos se a pesquisa durante o estágio curricular direciona ou não os futuros professores para o entendimento de que a escola necessita provocar mais as dúvidas do que as verdades - estabelecidas como caminhos únicos nos materiais didáticos, por exemplo. Perguntamos aos educadores estagiários se a análise do cotidiano discente, para que possam planejar uma (boa) aula, assume ou não caráter de pesquisa, considerando que o estágio permeia um trajeto de ação-reflexão-ação: acreditamos na ideia de que o caminho para transformar uma realidade, consiste em conhecê-la (GALEANO, 2010). E como conhecer sem pesquisar a realidade vivida pelos alunos da educação básica? Que espaço é esse e que tempos são esses nos quais os sujeitos educandos atuam?

Entender a docência como ato de ação-reflexão-ação significa que os educadores, licenciados ou licenciandos, aprendem a partir do olhar crítico sobre a ação pedagógica. Pereira (2000) defende a ideia de que os educadores só conseguirão produzir uma metamorfose no ensino quando refletirem sobre a sua prática, ou seja, se construírem novos caminhos, mesmo que esses constituam paradigmas voláteis, com o propósito de pensar o ensino da Geografia como uma relação de trocas entre os sujeitos protagonistas de suas trajetórias.

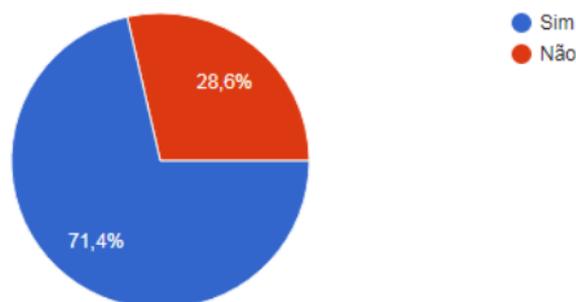
A reflexão sobre os saberes construídos na universidade e as práticas escolares possibilita compreendermos uma visão de mundo diferente da dominante e tradicional, por isso, questionamos se os encontros do estágio curricular podem se inserir nesse contexto para que ocorra uma formação significativa dos sujeitos educadores. A presente pesquisa teve como propósito avaliar a possibilidade de lermos o estágio curricular como busca de uma experiência autoral na Educação Básica a partir da análise sobre a realidade. Trabalhamos, como já foi dito, com uma pesquisa quanti-qualitativa e o caminho pelo qual percorremos para apropriação das trocas existentes entre educandos e educadores foi o da entrevista semipadronizada. Nesse diálogo, foram colocadas problematizações semiestruturadas pelo autor, em que os educadores se identificam pela idade e pelo gênero, fator que proporcionou maior liberdade para a elaboração de suas respostas.

O desequilíbrio que serviu de bússola para a nossa ação-reflexão-ação foi o seguinte: “diante dos desafios que vivemos na contemporaneidade, o estágio curricular pode ou não ser considerado um caminho de pesquisa para a busca de uma boa aula de Geografia?”. No primeiro momento, os entrevistados escolheram uma das alternativas objetivas “sim” ou “não” e, depois, justificaram a opção selecionada. A pesquisa nos levou a muitas outras dúvidas, afinal, as verdades são múltiplas e provisórias, mas seu percurso conseguiu encaminhar os educadores a refletirem sobre suas ações na prática:

Quadro 2 – A pesquisa no estágio curricular como caminho ou não para docenciar a Geografia

Diante dos desafios que vivemos na contemporaneidade, o estágio curricular pode ou não ser considerado um caminho de pesquisa para a busca de uma boa aula de geografia?

15 respostas



FONTE: Pesquisa acadêmica produzida pelo autor, 2018/2019.

Os quinze educadores foram desafiados a avaliarem a importância ou não da reflexão sobre os fazeres pedagógicos para a construção de novos saberes no ensino da Geografia. Ao analisarem as relações dos educandos no espaço-tempo, perguntamos se os estagiários se tornam mais preparados para repensarem a prática escolar e planejarem as aulas no estágio curricular a partir de sabedorias, ou seja, buscando integrar, incorporar e relacionar o conhecimento à vida cotidiana (MORIN, 2003). Problematizar o ensino da Geografia no mundo contemporâneo significa tencionar a incompletude na formação dos sujeitos educadores. É por isso que, após a prática das aulas planejadas, os estagiários registram uma autoavaliação sobre seu processo docente, para servir de reflexão sobre a ação pedagógica e proporcionar trocas de experiências entre os alunos de estágio, sem esbarrar na solidão de um relatório que, muitas vezes, é desprovido de ponderação coletiva sobre o conhecimento que foi construído em sala



de aula. Alguns entrevistados justificaram se concebem ou não o estágio curricular como pesquisa, considerando o que estamos analisando:

“O estágio é um processo em que o aluno coloca em prática os estudos realizados anteriormente, acredito que se enquadra como uma metodologia de pesquisa, no momento em que o estagiário, exercendo a docência, percebe ou não a eficiência de suas atividades propostas aos educandos.” (Sujeito masculino, 23 anos).

“Ele pode ser pesquisa porque [o estagiário] sempre está em testes e estudos para desempenhar melhor as atividades em sala de aula, portanto o estágio propicia a te experimentar como professor.” (Sujeito masculino, 27 anos).

“[O estágio pode ser pesquisa] Porque é o momento de saber como dar uma aula funciona, pesquisar o que dá certo e descobrir metodologias inovadoras.” (Sujeito masculino, 31 anos).

“Por ser uma experiência prática, podemos testar vários métodos e problematizações para verificar por quais caminhos devemos seguir e procurar sempre o que é mais aproveitado pelos alunos, então, acho que o estágio é uma forma de pesquisar, sim.” (Sujeito masculino, 24 anos).

Como estamos tratando de tensões e diferentes perspectivas na construção de um ensino Geográfico que demonstre sentido e encantamento na sua construção, é importante salientarmos que a concepção do estágio curricular enquanto pesquisa não é unânime, como podemos verificar no relato de outros entrevistados:

“Acho que a [análise da] parte teórica precisaria ser mais dinâmica pra isso, aprofundar as propostas metodológicas que resultassem em vivências e análises situacionais seria uma boa opção. Ou ainda algo mais desafiador no sentido de qualificar o licenciado em produções acadêmicas como de artigos e projetos, que nem acontece no bacharelado.” (Sujeito masculino, 23 anos).

“Acredito não ser uma metodologia de pesquisa, claro que usamos um método de ensino para dar aula, fazemos um caminho para chegar a um fim. Mas não acho que a prática do estágio em si só possa ser vista como pesquisa que é feita na universidade, por exemplo.” (Sujeito feminino, 26 anos).

Com isso, nossa intenção é discutir o estágio curricular como possível caminho para uma leitura atenta do cotidiano escolar e para que ensinantes e aprendentes possam trilhar uma Geografia mais sábia e mais prazerosa. Em outro momento da entrevista, perguntamos aos estagiários como eles gostariam que fosse esse percurso de formação pedagógica e verificamos, em um dos relatos, a sugestão de produzir materiais didáticos para as escolas, como rota para intensificar a pesquisa durante o estágio:

“A convivência do aluno docente com a prática da educação proporciona a possibilidade de analisar comportamentos variados de indivíduos, adaptando métodos de ensino já existentes ou não. Gostaria que pudéssemos trocar mais

experiências com colegas de outros cursos e discutirmos os desafios encontrados nas aulas. Acredito que a elaboração de materiais e instrumentos de ensino para as aulas possa ser trabalhada de maneira mais aprofundada através da pesquisa.” (Sujeito feminino, 25 anos).

Essas contribuições dos entrevistados nos encaminham para pensar meios de intensificar as possibilidades de pesquisa no ensino da Geografia, não só na formação de professores, mas também a utilizando para construir o conhecimento no Ensino Fundamental e Médio. Lembramos que podemos imaginar a epistemologia nas condições de informação, conhecimento e sabedoria. Para motivar a pesquisa entre os educandos em uma aula Geográfica, poderíamos aplicar essas diferentes visões epistemológicas sobre o tema mineração, por exemplo. Processando a informação, questionar-se-iam os alunos com alguns desequilíbrios: Onde a mineração é mais atuante no Brasil? Quais são os problemas que a atividade mineradora pode causar à população e ao ambiente? O conhecimento sobre a temática, por sua vez, poderia ser construído por estes questionamentos: o modelo de desenvolvimento econômico do Brasil depende ou não da (hiper)exploração dos recursos naturais? Por quê? Ou ainda: A culpa dos problemas que surgem com a mineração é da natureza ou da sociedade capitalista? Por quê? E a sabedoria da Geografia deve conduzir os alunos para a reflexão por meio da proposição de soluções: observando os impactos provocados pela mineração no desastre em Brumadinho (MG), proponha duas ações para amenizarem os impactos antrópicos da exploração sobre a natureza. Utilize as seguintes reflexões: o que fazer? Por que fazer? Como fazer? Quem será envolvido? Em qual prazo (curto, médio ou longo)?

O poeta espanhol e modernista Antonio Machado escreveu: “caminante, no hay camino, se hace camino al andar”. Interpretando o escritor à luz do ensino de Geografia, acreditamos que o caminho para a construção de inquietudes em uma aula que não se limite em transmitir informações, mas provoque a produção de conhecimento e cumpra seu papel na formação de sabedorias, é ler a pesquisa como percurso para a organização de uma aula que vá ao encontro dos desafios encontrados pelos educandos em operar o espaço geográfico.

Considerações (não tão) finais

A partir da análise realizada nesta pesquisa, percebemos que a identidade docente é preconcebida pelos alunos de estágio curricular e reconstruída por esses sujeitos, como sugere o título do trabalho, quando percorrem o caminho de ação-reflexão-ação que a disciplina



acadêmica proporciona, fato que traduz a necessidade dos educadores de (re)pensarem sobre os fundamentos teórico-epistemológicos da ciência. Na prática, isso representa abandonar as certezas obsoletas e considerar novas possibilidades, ou seja, outras lógicas, sem ignorar o processo de academização do ensino, no qual o espaço acadêmico-universitário, muitas vezes, acaba adotando uma perspectiva reducionista da docência, enxergando-a como meio meramente intelectual e deixando de lado sua visão profissional, que é complexa e multifacetada (MACHADO, 2002, p. 184).

A problematização que engendrou este trabalho nos encaminha para concebermos a disciplina de estágio curricular como um caminho de pesquisa que oriente os educadores, na construção de uma docência geográfica atenta aos desafios encontrados na contemporaneidade - vivemos um acelerado processo de metamorfose dos paradigmas espaciais, análogos aos novos instrumentos técnico-científico-informacionais, ao surgimento dos espaços supranacionais, à consolidação da globalização e as decorrentes mudanças tecnológicas. Por isso, as respostas dos entrevistados pela pesquisa acadêmica nos instigam a refletir que o espaço representa as inquietudes provenientes das relações sociais, ou seja, é produto da interação entre os sujeitos que constituem as sociedades dentro do processo de transformação temporal. A licenciatura proporciona uma relação de troca entre múltiplos fazeres pedagógicos que pode levar ao entendimento, por parte do educador, sobre o que é Geografia e por que o saber Geográfico deve compor o currículo escolar, isto é, a epistemologia da nossa ciência. Acreditamos que os sujeitos que educam são o que são pela sua história, é a troca de diversas vivências que constitui a sua identidade. Temos dialogado, nos encontros do estágio curricular, que os fazeres pedagógicos também possuem a sua história, não isoladamente, mas fazendo parte do todo na sua complexidade (BATISTA; CASTROGIOVANNI, 2018). A pergunta “o que é a Geografia?” é indispensável para planejar uma aula que leve os alunos a indagações ainda mais profundas em relação à origem e ao sentido da vida e da ação humana sobre o espaço, consiste em problematizar a própria essência da ciência!

O escritor Guimarães Rosa, pertencente à terceira geração do modernismo brasileiro, (2006) escreveu que “viver é um rasgar-se e remendar-se”. Lemos o estágio curricular como um construir-se educador de forma contínua, uma vez que os professores precisam repensar a prática para que possam arquitetar uma aula intensa em encantamento e sentido, ressignificando, pela pesquisa, a práxis do ensino Geográfico. Essa perspectiva, na nossa

concepção, está muito arraigada à conjuntura de vivermos a decadência da postura iluminista do cientificismo e da racionalidade que, em sua essência, ignoram a irreverência das transgressões no método de engendrar a aprendizagem e, assim, admitir a (des)ordem/nova ordem pedagógica como algo desafiante e emocionante por parte dos sujeitos ensinantes e aprendentes. Considerações não tão finais porque as verdades são temporárias e provisórias, mas é essa volatilidade das formas de ler o mundo, por outro lado, que proporciona sermos inseparavelmente ligados à pesquisa e à construção de caminhos para a busca do significado de ser educador no espaço contemporâneo.

Referências bibliográficas

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Victor Civita, 1984, XI. p. 218. Trad. de J. Oliveira Santos, S. J.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, Bruno Nunes. **A ordem do discurso geoescolar**. 2017. 335f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRAGUE, R. **O Tempo em Platão e Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2006.

CASTROGIOVANNI, A. C. & BATISTA, B. N. E se a maçã que ofereceram a Eva fosse verde, que (outras) espacialidades poderíamos ter? In CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. & COSTELLA, R. Z. **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2018.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; NUNES, Diego Brandão. A IMPORTÂNCIA DO SENTIDO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UM RECONHECIMENTO ENTRE O SUJEITO E O MUNDO. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.178-184, 2018, set./dez. 2008. Edição Especial: XII ENANPEGE. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85833/51145> >. Acesso em: 29 março 2019.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.); ROSSATO, Maíra Suertegaray; CÂMARA, Marcelo Argenta; DA LUZ, Robson Réus Silva. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. - 2. ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.



FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo**: a bíblia do caos. - 15. ed. ampliada. - Porto Alegre: L&PM, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. L&PM Editores, São Paulo, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. Contexto/UFF, São Paulo, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____ : **O Método III**: O Conhecimento do Conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____ : “**A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação)**”. In Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia. Faculdade de Comunicação Social, PUCRS – Nº20. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2003.

PEREIRA, W. C. (Org.). **Educação de professores na era da globalização**: subsídios para uma proposta humanista. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PLATÃO. **Diálogos**: O Banquete, Fédon, Sofista, Político. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, MILTON. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. Hucitec, São Paulo, 1996

_____ : “**Tendências da Urbanização Brasileira no Fim do Século XX**” em Carlos, Ana F. A (org.) Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano. USP, São Paulo, 1994.