

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA GEOETNOGRÁFICA E EMANCIPADORA

Rosalvo Nobre Carneiro

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Departamento de Geografia, Programa de Pós-graduação em Ensino
Campus de Pau dos Ferros, RN, Brasil
rosalvonobre@uern.br

RESUMO

Há quatro saberes de fundo consensuais do mundo da vida acadêmico: o estágio como prática de ensino; o estágio e a relação teoria e prática; o estágio e a relação universidade e escola; e o estágio e a formação da identidade docente. Diante deles, argumenta-se que a identificação com a docência implica na compreensão da formação profissional como exigente de interesses mais elevados do conhecimento. Objetiva-se destacar o primado do interesse emancipatório, valorizando-se o interesse prático e não negligenciado, o interesse técnico para a formação docente no estágio curricular supervisionado em Geografia. Associa-se a pesquisa geoetnográfica e a teoria do agir comunicativo do filósofo Jürgen Habermas, e descreve-se a sua organização e funcionamento no estágio curricular supervisionado em uma licenciatura. O modelo do percurso formativo geoetnográfico é direcionado mediante análise dos processos de reconstrução de imagens, de saberes e de conhecimentos acerca do mundo da vida da educação e da escola. Essa reconstrução amplia a autonomia formativa, do pensamento, do autoconhecimento e da autoconsciência dos estagiários, e se revela de modo fático, diante de seu trajeto formativo profissional e pessoal como emancipação.

Palavras-chave: Teoria do agir comunicativo. Jürgen Habermas. Interesses do conhecimento. Formação docente. Geografia.

SUPERVISED INTERNSHIP AND TEACHING EDUCATION IN GEOGRAPHY: A GEOETHNOGRAPHIC AND EMANCIPATING PROPOSAL

ABSTRACT

There are four consensual background knowledges from the academic life world: the internship as a teaching practice, the internship and its relation with theory and practice, the internship and its relation with university and school and internship and the formation of the teaching identity. Therefore, it is argued that the identification with teaching implies the understanding of professional training as demanding higher interests of knowledge. In this work, the objective is to highlight the primacy of the emancipatory interest, valuing the practical interest and not neglecting the technical interest for teacher education in the supervised curricular internship in Geography. Philosopher Jürgen Habermas's geo-ethnographic research and the theory of communicative action are associated, and their organization and functioning in the supervised curricular internship in a licentiate degree course are described. The model of the geo-ethnographic training path is targeted by analyzing the processes of reconstructing images and different kinds of knowledge about the world of education and school life. This reconstruction of the trainees' formative autonomy, thought, self-knowledge and self-awareness is revealed in a factual way, given their professional and personal training path as emancipation.

Keywords: Theory of communicative action. Jürgen Habermas. Knowledge interests. Teacher education. Geography.

INTRODUÇÃO

No contexto da formação docente, especificamente no estágio curricular supervisionado em Geografia, situam-se os argumentos em torno de quatro saberes de fundo consensuais ou entendimentos relacionados a fragmentos temáticos do mundo da vida acadêmico: o estágio como prática de ensino; o estágio como relação teoria e prática; o estágio como relação universidade e escola; e o estágio como construção da identidade docente.

Essa problemática parte de inquietações da prática profissional e da reflexão teórica enquanto formador de professores para a educação básica, portanto, de nosso próprio mundo da vida compartilhado levanta-se a pretensão de validade sobre a relevância da temática. Compreende-se, de pronto, o mundo da vida como um saber de fundo consensual ou tido como válido socialmente e compartilhado pelas pessoas (STEIN, 2004; SCHUTZ e LUCKMANN, 2009; HABERMAS, 1990; 2003; 2012). Compartilhados e validados significam que os saberes transmitidos culturalmente obtêm um reconhecimento intersubjetivo e são, portanto, aceitos como resultado de processos de entendimentos mútuos.

Como todo consenso, todavia, esses fragmentos temáticos sujeitam-se no tempo a reconstruções racionais, isto é, são problematizados, carecendo-se, desse modo, de novo reconhecimento mútuo. Nesse contexto, uma situação de fala e de ação é representada por um fragmento do mundo da vida e delimitada por um tema cuja origem se relaciona com os interesses e as finalidades da ação de uma ou mais pessoas (HABERMAS, 2012).

Diante da leitura da obra “Conhecimento e interesse” de Habermas (1987), insere-se na questão da formação docente essa problemática da configuração de interesses técnicos, interesses práticos e interesses emancipatórios. O modo como cada pessoa, professor formador e o próprio estagiário lidam com os consensos de fundo do mundo da vida acadêmico os conduz ao dilema de assumir um desses interesses em primeira linha.

Posto em outros termos, ao assumir um interesse específico do conhecimento, os sujeitos de fala e ação são conduzidos diante de um modelo de formação docente particular. Entretanto, a orientação básica de ação não representa somente a satisfação de preferências individuais, mas, sobretudo o modo ampliado como a sociedade lida com problemas sistêmicos da vida, seja de modo instrumental pelo trabalho ou de modo comunicativo, mediante a interação social. Consoante a Habermas (1987):

Chamo de interesses as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da auto constituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação. É por isso que cada uma destas orientações fundamentais não visam à satisfação de necessidades empíricas e imediatas, mas a solução de problemas sistêmicos propriamente ditos (p. 217, grifos do autor).

Nesse âmbito, a proposta de estágio de orientação crítica que ora se apresenta parte do primado do interesse emancipatório do conhecimento, valorizando-se o interesse prático ao tempo em que não negligencia o interesse técnico para a formação docente. Logo, a interação segue o agir comunicativo preferencialmente ao agir instrumental. Nesse contexto, o estágio supervisionado geoetnográfico, aqui a ser descrito, parte do quarto entendimento anteriormente mencionado, ou seja, da construção da identidade docente atrelada à construção da identidade pessoal.

A agir instrumental e agir comunicativo lavam a emancipações frente às coerções da natureza exterior e da natureza interior. Em nosso contexto de formação docente via estágio, essa última forma nos interessa, assim, cabe diferenciá-las.

Uma sociedade deve sua emancipação da violência da natureza exterior aos processos do trabalho, a saber: à produção de um saber tecnicamente aplicável (inclusive à “transformação da ciência natural em maquinaria”); a emancipação frente à coerção da natureza interna se processa à medida que instituições detentoras do poder coercitivo são substituídas por organizações da interação social exclusivamente comprometidas com uma comunicação isenta de dominação (HABERMAS, 1987, p. 68-69). Argumenta-se que a identificação com a docência implica na compreensão da formação profissional como exigente de orientação básica da ação para a reprodução social, com base em interesses mais elevados, o emancipatório, ao passo que a não identificação com a docência é associada a uma orientação da ação básica pela reprodução social referida a meros interesses técnicos. Logo, a intenção é possibilitar condições para os estagiários articularem trabalho e interação no sentido do ideal de sociedades mais justas ao tornar dependentes, os interesses privatistas e econômicos aos interesses coletivos e públicos, o próprio agir instrumental ao agir comunicativo.

Paralelamente, os demais entendimentos (o estágio-prática de ensino, o estágio-teoria-prática, o estágio-universidade-escola), são autorrefletidos pelo estagiário por sua (não) identificação com rebatimentos em suas experiências formativas nos espaços acadêmicos e escolares ao longo do tempo, durante o estágio. Nesse contexto, compreendem-se as indicações de Copatti (2020) para a formação docente pelo Pensamento Pedagógico-Geográfico, isto é, pelas aproximações e distinções entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

Esse argumento já parte da pré-compreensão da Geografia enquanto ciência crítica e do papel social que cabe aos professores, ainda que sua natureza seja de insolvível resolução, estando, portanto, na confluência de uma ciência, para usar a classificação habermasiana (HABERMAS, 2009b), empírico analítica e histórico-hermenêutica, ou dito de outro modo, alimentada no dualismo das ciências naturais e das ciências humanas. Nesse sentido, sobre os significados do conhecimento e do interesse conectados com processos metodológicos de investigação, Habermas (2009a) afirma:

Para as três categorias de processos de investigação pode demonstrar-se uma conexão específica de regras lógico-metódicas e interesses que guiam conhecimento. Tal é a tarefa, de uma teoria crítica da ciência que se esquia às ciladas do positivismo [...]. No exercício das ciências empírico-analíticas, imiscui-se um interesse técnico do conhecimento; no exercício das ciências histórico-hermenêuticas, intervém um interesse prático do conhecimento e, no posicionamento das ciências de orientação crítica, está implicado aquele interesse emancipatório do conhecimento que, como vimos, estava subjacente, de um modo inconfessado, às teorias tradicionais (p. 136-137, grifos do autor).

A noção de reconstrução representa uma tendência de unificação das vertentes da Teoria Crítica até o ponto de a crítica reconstrutiva tornar-se a sua base metodológica desde Horkheimer até Habermas (REPA, 2017). A emancipação enquanto interesse de uma ciência crítica, no caso a Geografia, segue os caminhos trilhados por um percurso formativo de reconstrução do conhecimento, primeiramente, a partir das imagens de mundo pré-científicas que se encontram, desde antes, sedimentadas na consciência ou na inconsciência do estagiário.

São recorrentes, nesse caso, a concepção do estágio como hora da prática, em outras palavras, do estágio como momento da descoberta da docência. Nessa perspectiva, dizem muitos dos meus estagiários iniciantes: “é agora que descobrirei se quero ser professor(a)”. Mas, também, o estágio como aplicação: a visão quase sempre tradicionalista do professor da educação básica, que faz uso demasiado da linguagem em sua função não comunicativa, ao modo da aula expositiva, fazendo da escola um espaço receptáculo do estagiário, palco de suas ações. Paralelamente a essa emancipação do pensamento, temos a emancipação da ação pela autoformação. E, por fim, a emancipação humana e social enquanto meta de toda ciência crítica e de uma educação geográfica do agir comunicativo (CARNEIRO, 2020c).

O estágio geoetnográfico propõe, assim, um percurso formativo, ao mesmo tempo autoformativo/subjectivo e mediado interformativamente/intersubjetivamente. Portanto, esse modelo de estágio recompõe o papel do professor que forma, do estagiário que se autoforma, e de todos os sujeitos da formação que se coformam, em espaços e tempos compartilhados.

Nesses termos, se dá seguimento ao desenvolvimento de uma metodologia referenciada teoricamente e sustentada socialmente, que já encontra, de certo modo, consolidada como uma prática em nossas turmas e nossas ações docentes para a formação de professores e professoras (SOUZA; HENRIQUES; CARNEIRO, 2019; CARNEIRO, 2020a, 2020b; SOUZA, SOUZA, CARNEIRO, 2021). Por isso, alguns elementos de discussão e proposição são acrescentados à referida metodologia, notadamente a ênfase nos quatro saberes de fundo sobre estágio, anteriormente mencionados, os quais servem de motivação à discussão, ao papel do interesse do conhecimento para a formação docente na Geografia e, por fim, a priorização da dimensão identitária.

Diante do exposto, objetiva-se a apresentação e aprofundamento de uma proposta de formação docente no estágio curricular supervisionado pela perspectiva geoetnográfica, orientada para a promoção da emancipação do estagiário. Especificamente, objetiva-se a construção da identidade profissional e pessoal, mediada pelo interesse emancipatório do conhecimento, como fio condutor do percurso formativo geoetnográfico.

Para tanto, organizou-se o texto, além desta introdução com a contextualização, a problemática, a justificativa e a exposição dos objetivos; propõe-se, também, uma seção para apresentar uma metodologia geoetnográfica determinada e como ela foi inserida no estágio curricular supervisionado. Na sequência, discute-se o que chamamos de quatro entendimentos em estágio curricular supervisionado acerca de fragmentos temáticos do mundo da vida acadêmico, do qual a Geografia não se furta de participar. Em seguida, apresenta-se de modo mais detido, a proposta de estágio geoetnográfico nos moldes que temos executado em nosso curso de formação de professores em nível superior em licenciatura plena da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Por fim, conclui-se com algumas indicações de como esse modelo tem se revelado efetivo para o pensamento e a ação emancipados mediante o reconhecimento recíproco dos próprios estagiários.

DA GEOETNOGRAFIA AO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO GEOETNOGRÁFICO

Explica-se, de início, que para Souza (2013a; 2013b), a geoetnografia é uma pesquisa que tenta enlaçar a “prática da etnografia” e o olhar geográfico, num esforço de abarcar novas visões, do olhar curioso, penetrante e aberto a outros significados, ao mesmo tempo em que articula saberes e pessoas, informações e lugares.

Depreende-se, daí, que uma perspectiva não apenas de contato se faz promissora, mas, sobretudo, necessita-se de uma dimensão intersubjetiva de construção interpessoal de entendimentos mútuos sobre a realidade. Por essa razão, a teoria do agir comunicativo se apresentou como fundamental pela valorização do mundo da vida e da construção de entendimentos mútuos livres de coerções entre os sujeitos coformadores e os estagiários em formação.

Para a realização da pesquisa, as etapas postas para os estudos geográficos de campo são aglutinadas em quatro momentos diferenciados: “o estar aqui”, “o ir”, “o estar lá” e o “voltar de lá” (SOUZA, 2013a). Logo, esses eventos se revelaram promissores ao serem incorporados à formação docente inicial no estágio (CARNEIRO, 2020a) e à formação docente inicial no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (SOUZA; HENRIQUES; CARNEIRO, 2019; CARNEIRO, 2020b; SOUZA; SOUZA; CARNEIRO, 2021).

Diante disso, e conectada à ideia de emancipação, nos ocorreu associar à discussão uma categoria central da teoria habermasiana, e sem a qual tal ideal não é possível de ser posta em movimento, a reconstrução. Nas palavras de Nobre e Repa (2012)

Reconstruir é o modo específico por meio do qual se podem ancorar na realidade das sociedades capitalistas avançadas os potenciais emancipatórios, os quais demonstrariam, simultaneamente, a possibilidade real do conteúdo normativo próprio dos critérios que orientam a crítica da sociedade e das teorias tradicionais (p. 18).

Essa reconstrução, no estágio curricular ou nos estudos geográficos em geral, é ancorada, portanto, no ideal da emancipação pelo interesse emancipador do conhecimento na perspectiva da teoria crítica assente no paradigma da intersubjetividade ou da filosofia linguística. Dito de outro modo “O que fundamenta a emancipação, nesse novo momento da filosofia, é a força da razão que pode ser subtraída em conjunto e não mais de uma forma solitária, como outrora” (BOIAGO, 2020, p. 108).

Nesse contexto, a metodologia geoetnográfica aponta para seis etapas de investigação, as quais estão inseridas naqueles quatro momentos mencionados: o lá – o imaginado, o aqui lá – falando dos de lá, o chegar lá – o primeiro olhar, o estar lá – o vivido, o sentido e o colhido, o voltar de lá – as experiências observadas e o Eu aqui – as contribuições, reflexões e a geoetnografia (SOUZA, 2013b).

Para cada uma dessas etapas, associou-se ao estágio, ações específicas para os estagiários que servem como momentos de pesquisa, de ação, de ação de fala, de reflexão e de reconstrução dos saberes e do pensamento (Quadro 1).

Quadro 1 - Etapas da geoetnografia e as ações discentes no estágio.

Etapa da geoetnografia	Ações do estagiário
1. O lá –o imaginado	Escrita, em diário, de suas imaginações sobre os elementos da realidade escolar.
2. O aqui lá –falando dos de lá	Pesquisa exploratória, levantamento de fontes sobre a imagem, impressões, opiniões de Outros sobre os elementos da realidade escolar.
3. O chegar lá –o primeiro olhar	Primeira semana na escola. ↓ Visão inicial sobre a realidade escolar Inserção e compartilhamento do mundo da vida do grupo, pesquisa de campo, observação participante, uso do diário de bordo e de outros instrumentos de pesquisa; Visão em processo e final sobre a realidade escolar.
4. O estar lá –o vivido, o sentido e o colhido	↑ A partir da segunda semana.

5. O voltar de lá –as experiências observadas	Tratamento e análise dos resultados colhidos durante as etapas anteriores para a construção de uma compreensão inicial da realidade escolar, mas ainda parcial.
6. O Eu aqui –as contribuições, reflexões e a geoetnografia	Fundamentação dos resultados e das experiências vividas e sentidas com a proposição de retorno sociais pela construção de uma compreensão final da realidade escolar.

Fonte - modificado de CARNEIRO (2020b).

As etapas 1 e 2 são pré-pesquisas de campo e realizadas anteriormente ao contato direto e à vivência com a escola e seus sujeitos. A nossa experiência demonstra que nem sempre isso é possível, no caso do estágio, assim, a referida etapa acontece muito frequentemente após o contato inicial básico e necessário, para a definição dos docentes supervisores, das turmas de observação e regência, e da escola a estagiar. Conforme Souza (2013a; 2013b), a pesquisa inicia com o pensamento sobre o objeto pensado, logo não se demonstrará efetivo o processo, do ponto de vista, se o estagiário não souber, de antemão, sobre qual realidade deverá pesquisar e vivenciar.

Consequentemente, um momento decisivo encontra-se nas etapas 3 e 4, a pesquisa de campo, quando o estagiário vai à escola pela primeira vez e a partir daí passa a compartilhar do mundo da vida escolar. Esse momento intermediário é a chave para desconstruir as imagens de mundo anteriormente presentes e expressas antes da sua chegada ao espaço escolar, bem como para construir um pensamento autônomo diante dos saberes de fundo tidos como entendimentos da formação. Para Martins e Michielin (2021) a construção de saberes essenciais à constituição da identidade docente é oportunizada pelo estágio.

As etapas 5 e 6 são pós-pesquisa de campo, isto é, com a saída do mundo da vida escolar, o estagiário tem, agora, diante de si, um vasto material, dados colhidos, mas também experiências de sentimento, seus medos, anseios, frustrações, alegrias, descobertas que devem, portanto, serem analisados, refletidos. Inicia-se, assim, a construção pessoal de um pensamento e de ação autônomos em busca de respostas para compreender e explicar a realidade escolar.

Durante o estágio, agrupamos as seis etapas geoetnográficas em três ciclos do percurso formativo. No primeiro ciclo formativo, etapas 1 e 2, o estagiário confronta suas imagens pessoais, seu conhecimento prévio sobre a realidade escolar com as imagens de terceiras pessoas da comunidade, valendo-se de entrevistas, conversas informais, pesquisas em *sites* e redes sociais, por exemplo. Ao final, comparam-se as opiniões do estagiário e da comunidade, movido pela necessidade de construir uma nova imagem de mundo do real.

No segundo ciclo do percurso formativo, etapas 3 e 4, o estagiário confronta o saber dos Outros de modo direto, sem mediação, ao se deparar, face a face, pela observação e atitude participante, com a vivência compartilhada, no mundo da vida escolar, com aqueles saberes próprios iniciais que ele reconstruiu ao final do primeiro ciclo formativo.

No terceiro ciclo do percurso formativo, etapas 5 e 6, finalizada sua permanência na escola, analisa e reflete sobre os achados de sua pesquisa intersubjetiva, participativa, ao mesmo tempo em que busca distanciar-se, objetivando-se na condição de pesquisador, construindo uma narrativa final, fundamentada teoricamente, sobre a totalidade das experiências fundamentais para garantir sua autonomia diante do conhecimento e do processo formativo profissional. A compreensão e a explicação da realidade são feitas de modo aprofundado, de forma que possibilita retornos sociais à comunidade, e ao professor supervisor, sobretudo. Nesse âmbito, a reconstrução em Habermas supõe o diálogo em outro âmbito, como discurso teórico, “assim, pode-se dizer que a reconstrução principia no diálogo e é discutida na forma de diálogo, mas não pode prescindir de um momento objetivante, no qual se afirma algo sobre o mundo” (REPA, 2017, p. 17).

Nesse processo, utiliza-se sobremaneira do diário de campo, seja na forma material do caderno ou na forma digital (editores de texto, cadernetas, blocos de anotações). Com apoio em Zabalza (2007), os diários são um ótimo recurso da formação universitária, seja nas práticas de campo, notadamente no estágio, como meio de autoconsciência de sua experiência, ou seja, como recurso formativo no contexto da formação permanente dos docentes. Logo, entende-se ser útil para a formação inicial, assim como para a formação continuada, portanto, ao longo de toda a vida profissional.

O caminho que nos levou da geoetnografia, como proposta de pesquisa empírica nos termos da professora Angela Fagna Gomes de Souza (2013a; 2013b), à utilização no estágio curricular

supervisionado pode ser refletido, então, a partir de quatro entendimentos do mundo da vida acadêmico ou saberes de fundo relativos ao estágio em geral, e, especificamente, ao estágio em Geografia.

QUATRO ENTENDIMENTOS EM ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E EM GEOGRAFIA

A literatura acumulada demonstra, como primeiro entendimento, que o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciaturas, no Brasil, tem sido historicamente concebido como prática de ensino. Quanto a isso, Pimenta e Lima (2012) falam da prática como imitação de modelos, ligado à observação, e da prática como instrumentalização técnica referida à aplicação do modelo. Lima (2001) se refere a esse último caso como a “hora da prática”. Conclusiva, entretanto, a afirmação de Chaveiro (1992) para a Geografia, ainda na década de 1990, de que a prática de ensino é mais abrangente que o estágio.

Lima e Pimenta (2006) defendem uma concepção de estágio como um instrumento pedagógico de superação da dicotomia teoria e prática. Esse segundo entendimento é palco de renovadas discussões, sobretudo após o ano de 2015. Por exemplo, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente em nível superior em cursos de licenciatura plena, a resolução n. 2 de 2019, a chamada Base Nacional Curricular-Formação (BRASIL, 2019), a prática é inflacionada diante da teoria e, quando não, incorre em separação. Conforme a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019), no texto de referência para a elaboração dessas diretrizes pelo Ministério da Educação, há uma desvalorização da dimensão teórica. Como tempo cíclico, mais uma vez a temática da teoria e prática ressurgem, sem que tenha deixado de existir.

Paralelamente, como terceiro entendimento, o estágio curricular supervisionado tem sido objeto de reflexão como campo de conhecimento que possibilita relações entre os cursos de formação inicial e as escolas (LIMA e PIMENTA, 2006). De um lado, o teor dessas relações instrucionais, com a definição clara do papel de cada uma, carecendo de regulação e formalização. De outro lado, o teor das interações sociais, exigente da construção de consensos, só exequível com a criação de espaços públicos de comunicação que possam pôr em diálogo os sujeitos formadores e os sujeitos em formação, especialmente professores escolares e professores universitários.

Há, por fim, uma ampla discussão em torno do quarto entendimento do estágio como espaço-tempo onde a identidade docente é “gerada”, construída e referida (PIMENTA e LIMA, 2012). Todavia, esse fragmento temático do mundo da vida da educação é mais problemático, pois se trata de uma categoria carregada de sentidos variados nas ciências sociais e humanas, a identidade. Assim, por exemplo, essa concepção de geração da identidade docente a partir do estágio não é concordada por Braga (2000) e Carneiro(2020a) na mesma linha de Tardiff (2014):

Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (p. 20).

Buscando situar a Geografia nesse amplo e complexo conjunto de entendimentos subjacentes ao mundo da vida da educação, acadêmico-escolar, várias concepções de estágio curricular supervisionado, em diferentes instituições e regiões do Brasil, se multiplicam associadas a cada um deles.

Diante disso, na origem da primeira questão, Chaveiro (1992) concluiu que por causa da associação entre prática de ensino e o estágio, as demais disciplinas de uma matriz curricular se desobrigaram responsabilizando, desse modo, o estágio pela formação docente. Realidade muito presente nos cursos de licenciatura ainda hoje, malgrado mudanças significativas nas diretrizes curriculares nacionais pós 1990.

Diante dessas mudanças, Cavalcanti (2008) concebe o estágio como um momento teórico-prático, numa perspectiva da ação docente como agir instrumental, isto é, um momento de realizar intervenções a partir de soluções-problemas. Depreende-se esse posicionamento no contexto das reformas educacionais focalizadas no ideal do professor-pesquisador. Nesse cenário, o modelo de pesquisa pode variar nas propostas. Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), por exemplo, enfatizam a pesquisa como facilitadora da articulação teoria e prática. Santos (2012a) propõe a pesquisa-ação para a

melhoria da prática escolar, e Almeida e Calazans (2016) defendem a formação pela pesquisa para o enfrentamento, no espaço escolar, do preconceito e da discriminação.

Essas questões já adentram no terceiro entendimento, o da relação universidade-escola. Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009) enfatizam a pesquisa como articuladora da parceria entre os cursos de

formação e as escolas – campo de estágio para a formação inicial. Para Rocha, Braga e Santos (2014) “parceiro” adjetiva relação necessária entre professores e estagiários para a formação docente. Na mesma linha, Malysz (2015) defende que os estagiários possam assumir as turmas, substituindo o professor enquanto parceiros. Dessa forma, em sua proposta, Martins (2015) defende que o professor regente tem um papel similar ao do professor universitário, ele é um formador de professores, um coformador, trocando experiências, auxiliando metodologias, por conseguinte, transmitindo seus saberes da experiência.

Nesse espaço de formação compartilhada que é o estágio, teoria e prática (já incluindo o primeiro entendimento do estágio como momento da prática, sem negá-la, mas ampliando o próprio sentido da prática como práxis), universidade e escola se configuram, de nossa parte, como contextos formativos próprios do mundo da vida da educação que se apresentam como pano de fundo, temas e horizontes, para a construção da identidade profissional e humana.

Logo, esses complexos conjuntos de entendimentos, ainda que sob perspectivas variadas e até contrastantes, se exacerbam na construção da identidade docente, na forma de professor crítico-emancipador, professor reflexivo-prático, professor tradicional-técnico, cabendo atenção especial durante toda a formação do professorado.

Em tal cenário, Kaercher e Rockenbach (2019) a partir de relatórios finais de estagiários vislumbram a formação da identidade docente na correlação com a reflexão, isto é, com a operacionalização do ideal do professor reflexivo a partir das experiências, angústias e frustrações dos estagiários. Na mesma linha, Martins e Tonini (2016), valendo-se da técnica da narrativa e do diário de campo, estão interessadas na mobilização e produção dos saberes docentes pelos estagiários e seus rebatimentos na identidade dos futuros professores, nos importando, de perto, as suas conclusões:

As expectativas dos alunos e os sentidos construídos em suas experiências durante o estágio parecem desafiar, constantemente, suas idealizações sobre as práticas escolares, colocando-os diante dos diferentes aspectos críticos das questões que envolvem a docência. As memórias registram os medos, os desejos e demandas de um período de adaptação e construção de uma identidade profissional (p. 105).

As idealizações, mencionadas citação, seriam, aqui, as autoimagens de mundo, os autossaberes e as autocompreensões dos estagiários, construídas e reconstruídas durante todo o percurso formativo geoetnográfico. Resulta, por conseguinte, que tudo isso tem implicações na identidade docente e na identidade pessoal que é referida ao médio da linguagem comunicativa pela intersubjetividade humana.

Destarte, na perspectiva identitária de Habermas (2012) situa-se a emancipação das restrições da ação frente aos papéis sociais, a chamada identidade de papel, atrelada a grupos de referência, para se agir pela consciência amparada em princípios éticos e morais universais por aceitá-los como preferíveis às éticas e morais particularistas. Em termos pós-convencionais, temos definido, na educação geográfica, esse agir emancipado como “geoético” (CARNEIRO, 2020c). Diante disso, no estágio curricular supervisionado geoetnográfico buscar-se construir, no caso de alunos que não se identificam com a docência ou com a geografia escolar, e reconstruir, no caso de discentes que já possuem algum grau de identificação, as imagens de mundo sobre a realidade escolar e os saberes de fundo da formação a partir da autoconsciência. Com isso, situa-se o estagiário em formação também como uma pessoa em constituição no pelo mundo da vida da educação.

MUNDO DA VIDA, GEOETNOGRAFIA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Prática de ensino, teoria e prática, universidade e escola, identidade docente. Esses quatro fragmentos temáticos são como estados de coisas subexistentes no mundo da vida da educação, pois representam certos consensos, saber válido socialmente, entre os sujeitos educativos que compartilham um mesmo mundo. A validade considera a relação entre aquilo que é aceito faticamente como vigente e a necessidade da crítica permanente.

Depreende-se, dessa forma, o sentido de validade em Habermas (2012) como o transcender limites sociais, locais e temporais, por isso, apresenta implicações relevantes para a educação geográfica. Por exemplo, a diferenciação entre convicções aceitas de modo fático (não preferíveis) e as convicções

alcançadas de modo válido (preferíveis) implica a passagem da tomada de decisão irracional pela força do referente que fala, no primeiro caso, para o argumento que é referenciado e serve de referenciamento, no segundo caso.

Essa virada linguística na educação geográfica e na formação docente em Geografia tem fortes implicações sociais. Portanto, o mundo da vida, constituído pelo saber válido socialmente construído e intersubjetivamente compartilhado, mas sempre posto em questão, isto é, sob a crítica temática, nos levou a adotar a metodologia do percurso formativo geoetnográfico no contexto da formação docente inicial.

Nesse âmbito, se já nos espaços-tempos do estágio, o estagiário em formação não se identifica ou tem baixa identificação com a docência e com a educação geográfica, a prática de ensino, a teoria e a prática, a relação universidade-escola e a própria identidade não se configuram como interesse emancipatório, mas tão somente como interesse técnico limitado às demandas do mundo do sistema. Exemplar, nesse caso, a conclusão de curso como agir instrumental ou orientado para a realização de fins meramente egocêntricos. Nesse sentido, “o interesse por excelência é aquele do bem-estar que combinamos com a ideia de existência de um objeto ou uma ação” (HABERMAS, 1987, p. 220), trata-se, assim, de um interesse puro.

Dito de outro modo, a partir da relação entre conhecimento e interesse nas atitudes básicas de interesse técnico, interesse prático e interesse emancipatório, o estagiário concentrará, na primeira atitude, a sua formação docente ao modo da razão instrumental, preocupando-se em atingir objetivos egoístas suficientes à sua aprovação formal. Nesse contexto, pouco importa as questões de óticas, práticas, e as questões emancipatórias humana e social envolvidas nesse complexo jogo de entendimentos que formam o seu mundo da vida acadêmico com rebatimentos na sociedade.

Por isso, a reconstrução de saberes, a formação da identidade docente e a emancipação virem juntas. Apontam-se, dessa forma, as imagens mais comuns, frequentes, sedimentadas até entre os estagiários. Essas podem ser o ponto inicial das ações docentes em consideração com as dimensões e elementos da realidade escolar, na qual cada estagiário se encontra inserido.

Esses elementos e dimensões podem ser definidos coletivamente. De todo modo, propõe-se a escolha mediante a consideração de três dimensões do mundo da vida escolar: o espaço físico-material, o espaço físico-normativo e o espaço pedagógico de sala de aula. Assim, por exemplo, as condições de infraestrutura (salas, auditórios, pátios, biblioteca, sala de informática, os recursos e materiais didáticos etc.) podem constar dentre os elementos do espaço físico-normativo. O projeto político pedagógico, as normas instituídas em plenária pedagógica, a filosofia da escola, as interações profissionais e estudantes, os regulamentos, o currículo oculto, podem constar, dentre outros, nos elementos do espaço normativo-institucional. Por fim, o professor, a turma, os alunos individualmente, a metodologia de ensino, as condições sociais e econômicas dos alunos etc. podem constar no espaço pedagógico de sala de aula.

Essa categorização se depreende da relação entre conhecimento e interesse, entre teoria e práxis. Na diferenciação de Habermas (2013), se lê,

No círculo funcional da ação instrumental, deparamo-nos com objetos do tipo de corpos móveis; aqui realizamos experiências com coisas, acontecimentos e situações que são principalmente manipuláveis. Nas interações (ou na dimensão da intersubjetividade do entendimento possível), deparamo-nos com objetos do tipo de sujeitos falantes e agentes; aqui realizamos experiências com pessoas, proferimentos e situações que são estruturadas e entendidas principalmente de modo simbólico. (p. 35).

Para as três dimensões da realidade escolar, pode-se partir do interior da escola, alargar o horizonte do mundo da vida para o bairro e município e se estender pela escala nacional e internacional, inserindo cada fragmento temático em problemáticas mais amplas. Esses elementos que são definidos no início do estágio seguem sendo estudados, pesquisados e experienciados durante toda a formação inicial, no contexto geral daqueles referidos saberes de fundo.

Para isso, o curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros, organiza o estágio curricular supervisionado em quatro disciplinas: as disciplinas de Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia I e II que se destinam ao ensino fundamental, e as disciplinas de Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia III e IV que se destinam ao ensino médio. As OESG I e OESG III abordam o estágio de observação e coparticipação do estagiário junto ao trabalho do docente na escola. As OESG II e OESG IV se referem à regência do estagiário, substituindo o professor em suas aulas e turmas, mas sob a sua supervisão e trabalho colaborativo.

A proposta aqui apresentada se concentra em demonstrar a metodologia do estágio geoetnográfico em seu conjunto, isto é, incluindo o estágio de observação, coparticipação e de regência, pois as delimitações acordadas em sala de aula entre o professor supervisor e os estagiários serão continuadas até o final do estágio. Orienta-se que os estagiários sejam acompanhados desde o estágio de observação ao estágio de regência, no ensino fundamental e no médio, de modo a se verificar melhor eficácia da metodologia para a formação docente autônoma do pensamento e da ação.

Descreve-se, na sequência, a proposta de operacionalização prática desse estágio conforme os três ciclos do percurso formativo. Como técnica importante, nas etapas 1, 2, 3 e 4, recomenda-se o uso do diário de bordo (que pode ser o caderno ou os programas de edição de textos). Isso nos aproxima da ideia da construção e da reconstrução dos saberes a partir dos dilemas em Zabalza (2007), para quem diário permite identificar os pontos fundamentais e como eles evoluem durante o período em que dura a sua escrita.

Dessa forma, no primeiro ciclo do percurso formativo geoetnográfico (Quadro 2), na etapa 1, o lá – o imaginado, seu propósito é construir uma imagem genérica ou uma visão ampla das dimensões da realidade escolar de acordo com os temas que foram selecionados. Para tanto, recomenda-se uma escrita textual pelo estagiário (pode ser usado o diário de bordo ou o espaço da linha 4, conforme a sua descrição), e antes de iniciar a observação, a coparticipação ou a regência na vivência na escola.

Quadro 2 - Primeiro ciclo do estágio supervisionado geoetnográfico.

Ciclos formativos	Linhas	Etapas da geoetnografia	Descrição
Primeiro ciclo do percurso formativo geoetnográfico	Linha 1	Etapa 1 "O lá" - o imaginado.	Este é o primeiro momento para se pensar a pesquisa de campo. Etapa onde o pesquisador procura descrever e/ou imaginar de maneira bem genérica a região e/ou o local pesquisado. Aparecem visões muito amplas e diversificadas dos fatos, com o propósito de direcionar a problemática da pesquisa. É o olhar de fora, o que denominamos como o imaginado (SOUZA, 2013a, s. p).
	Linha 2	Onde fazer	Na Universidade e em casa.
	Linha 3	O que pesquisar	Selecione os temas da realidade escolar para o diagnóstico pedagógico, coparticipação com o supervisor ou a regência de sala conforme as dimensões: a) espaço físico-material; b) espaço normativo-institucional; c) espaço pedagógico de sala de aula.
	Linha 4	Como fazer	Expressar as suas opiniões e conhecimento atual sobre cada elemento da realidade escolar e antes de iniciar o estágio. Escrever no diário de bordo, em <i>word</i> ou outros aplicativos e programas.
	Linha 5	Para que fazer	Construir uma imagem genérica inicial, uma visão ampla das dimensões da realidade escolar.
	Linha 6	Etapa 2 "O aqui lá" - falando dos de lá.	Definido como uma pré-noção daquilo que se sabe sobre o ambiente e as gentes a serem pesquisadas. Momento em que o "eu pesquisador" analisa de longe como são as pessoas, as casas, o lugar a ser pesquisado. Normalmente são feitas leituras prévias sobre o que se pesquisa e a forma como se pesquisa. Ainda prevalece uma visão parcial dos fatos, entendida apenas na visão do que foi colhido nas pesquisas anteriores, ou ainda, pelo que foi dito pelos que já conhecem o local e/ou as gentes pesquisadas(SOUZA, 2013a, s. p.).
	Linha 7	Onde fazer	Na Universidade e em casa.
	Linha 8	O que pesquisar	Repita os elementos anteriormente selecionados da realidade escolar (etapa 1)
	Linha 9	Como fazer	Pesquisa exploratória, leitura de artigos escritos sobre a escola e seus elementos da realidade. Diálogos com ex-estagiários, e outras pessoas que conhecem a realidade da escola.
	Linha 10	Para que fazer	Construir uma imagem genérica, uma visão ampla inicial, a partir das pré-noções das informações disponíveis de terceiros sobre as diversas dimensões da realidade escolar. Comparar as pré-noções com a imagem genérica inicial, destacando as reconstruções, os reforços ou modificações.

Fonte - Modificado de CARNEIRO (2020b).

Na etapa 2, o aqui lá – falando dos de lá, o propósito é obter uma pré-noção das dimensões da realidade escolar, mediante pesquisa exploratória em diferentes fontes e diálogos com diversos atores relacionados à escola campo de estágio. Nesse momento, o estagiário deverá descrever seus achados, para tanto poderá utilizar o diário de bordo ou o espaço da linha 10.

Para concluir o primeiro ciclo do percurso formativo geoetnográfico, compara-se a pré-noção, diante de olhares e falas externos com a imagem genérica ampla inicial, destacando-se as reconstruções do pensamento, identificando se determinadas ideias e opiniões foram reforçadas ou modificadas, isto é, se o que o estagiário já sabia foi validado ou se revelou inválido. Nesse sentido, há ampliação dos horizontes de mundo do estagiário na forma de uma imagem mental genérica e ampla.

Durante o segundo ciclo do percurso formativo geoetnográfico (Quadro 3), na etapa 3, o chegar lá – o primeiro olhar, seu propósito é elaborar uma descrição e construir uma compreensão ampla inicial, ao iniciar a observação, a coparticipação ou a regência na escola a partir da perspectiva participante da primeira pessoa (sugere-se usar o diário de bordo ou o espaço da linha 5). Essas aprendizagens, Lima (2008, p. 201) definiu como “lições aprendidas na chegada”, pois desde o portão à chegada dos alunos na escola há oportunidade de reflexão e questionamentos. Na etapa 4, o estar lá – o vivido, o sentido e o colhido, o propósito é elaborar uma descrição detalhada e precisa, além de construir uma compreensão densa, mas ainda parcial, da realidade escolar, ao encerrar a observação, a coparticipação com o supervisor ou supervisora do estágio ou a regência na sala de aula na escola a partir da perspectiva participante da primeira pessoa (usar o diário de bordo ou o espaço da linha 10).

Ao final do segundo ciclo formativo do percurso geoetnográfico, o estagiário deverá comparar o conjunto das suas vivências no mundo da vida escolar com a compreensão inicial sobre os elementos da sua realidade, destacando as reconstruções do conhecimento, mediante a consideração reforçada de seu saber inicialmente descrito e tomado como válido, assim como, também, as modificações desses saberes no tempo.

Quadro 3 - Segundo ciclo do estágio supervisionado geoetnográfico.

Ciclos formativos	Linhas	Etapas da geoetnografia	Descrição
Segundo ciclo do percurso formativo geoetnográfico	Linha 1	Etapa 3 O “chegar lá” - o primeiro olhar	A partir de agora contamos com o fato concreto, a chegada ao universo da pesquisa. O campo de descrição, a vista totalitária, o contato, a descoberta, as indagações, o pensar, e também: o agir, procurar, investigar, analisar e, acima de tudo, o observar. Devemos inicialmente ter um olhar atento sobre o local da pesquisa, analisada através de uma visão intencionalmente espontânea e genuína dos cenários e fatos a serem pesquisados. O “estranhamento”, a desconstrução, os questionamentos são etapas importantes nesta etapa. Tudo o que parece normal e rotineiro passará a ser observado como diferente, desmascarando possíveis julgamentos prévios (SOUZA, 2013a, s. p.).
	Linha 2	Onde fazer	Na escola.
	Linha 3	O que pesquisar	Repita os elementos anteriormente selecionados da realidade escolar (Linha 3, O que pesquisar, Etapa 1).
	Linha 4	Como fazer	Descrever as suas descobertas iniciais sobre cada elemento selecionado da realidade escolar ao chegar à escola e vivenciar pela primeira vez as experiências sobre cada elemento. Escrever no diário de bordo-caderno, ou diário de bordo-eletrônico (<i>word</i> ou outros aplicativos e programas). Observação: todo novo espaço/tema percorrido/conhecido pela primeira vez deve ser tido como “O Chegar lá!”.
	Linha 5	Para que fazer	Elaborar uma descrição e construir uma compreensão ampla inicial, parcial, ao iniciar a observação, a coparticipação ou a regência na escola.
	Linha 6	Etapa 4 “O estar lá” – o vivido, o sentido e o colhido	É a pesquisa de campo propriamente dita. Onde estão relacionadas todas as ferramentas utilizadas na pesquisa: o vivido, o sentido, o colhido, enfim a pesquisa concreta. Lançamos nossas indagações, nosso olhar crítico sobre o que deverá ser investigado. É neste momento que o pesquisador

			coloca em prática todas as suas técnicas e instrumentos de pesquisa previamente selecionados. Porém, ele deve estar preparado para os "imponderáveis da vida real". Muitas previsões podem ser superadas pela vivência em campo. O pesquisador deve saber adaptar-se aos costumes, ao conhecimento local e ensinamentos dos pesquisados, afinal, cada grupo ou comunidade se relaciona de forma particular com os "seus" e com os "outros". Esse contato deve sempre ser cuidadoso e sutil, como forma de respeito e valorização do lugar e das pessoas envolvidas na pesquisa. É importante que o pesquisador tente abarcar uma "descrição densa" daquilo que se vê e principalmente que se pesquisa(SOUZA, 2013a, s. p.).
Linha 7	Onde fazer		Na escola.
Linha 8	O que pesquisar		Repita os elementos anteriormente selecionados da realidade escolar (etapa 1)
Linha 9	Como fazer		Elaborar uma descrição, gradativa e densa, sobre as dimensões da realidade escolar, usando o diário de bordo e inclusive com outras técnicas de pesquisa. Fazer uso comunicativo da linguagem para construir entendimentos sobre cada elemento da realidade escolar.
Linha 10	Para que fazer		Elaborar uma descrição e construir uma compreensão densa, ainda parcial, ao concluir a observação, a coparticipação ou a regência na escola. Comparar com a descrição e a compreensão inicial, destacando as reconstruções do conhecimento, os reforços ou modificações.

Fonte - Modificado de CARNEIRO (2020b).

Já no terceiro ciclo do percurso formativo geoetnográfico (Quadro 4), na etapa 5, o voltar de lá – as experiências observadas, seu propósito é construir uma descrição e compreensão final da realidade escolar mediante as análises das vivências e da estruturação dos dados coletados. A reflexão sobre as mudanças pessoais é pensada em retrospectiva a partir da sua imagem genérica ampla (etapa 1), da pré-noção (etapa 2), da descrição e compreensão inicial (etapa 3) e da descrição e compreensão densa (etapa 4). Além disso, cabe prever e indicar para a sequência da sua formação docente, perspectivas de aprofundamento sobre a aprendizagem de cada elemento da realidade escolar (usar o diário de bordo ou o espaço da linha 5).

Quadro 4 - Terceiro ciclo do estágio supervisionado geoetnográfico.

Ciclos formativos	Linhas	Etapas da geoetnografia	Descrição
Terceiro ciclo do percurso formativo geoetnográfico	Linha 1	Etapa 5 O voltar de lá – as experiências observadas	São as análises, considerações e mudanças advindas com a vivência no campo que instigam o pesquisador a pensar sob as contribuições acerca do que foi visto, coletado e das futuras reflexões sobre o que foi pesquisado. Etapa de estruturação e tabulação dos dados procurando entender o quanto a pesquisa e o material colhido em campo podem ser significantes para os rumos da pesquisa. Todas as experiências vividas servem como reflexões para a construção da pesquisa. Relacionar observações, integrar momentos diferenciados e prever novas perspectivas servem como suporte na busca por novas e originais análises (SOUZA, 2013a, s.p.).
	Linha 2	Onde fazer	Na universidade, em sala de aula, na escola, em casa.
	Linha 3	O que pesquisar	Repita os elementos anteriormente selecionados da realidade escolar (etapa 1).
	Linha 4	Como fazer	Estruturar, relacionar e analisar todas as informações colhidas na pesquisa e nas vivências na realidade escolar.
	Linha 5	Para que fazer	Construir uma explicação da realidade escolar mediante a análise das vivências e estruturação dos dados. Refletir sobre as mudanças pessoais pela comparação da sua imagem genérica inicial, da pré-noção, da descrição inicial e da descrição densa, da compreensão inicial e densa. Prever e indicar perspectivas formativas de aprofundamento.

	Linha 6	Etapa 6 O Eu aqui – as contribuições, reflexões e a geoetnografia	Momento do pesquisador analisar criticamente todos os dados colhidos, pensando nos objetivos propostos com a pesquisa. Fase em que as observações do comportamento e o resgate da memória dos pesquisados são dispostos considerando a interatividade entre o “eu” pesquisador e os “outros” pesquisados. Etapa final da pesquisa na qual é importante estruturar a pesquisa fundamentada, não apenas, em teorias antropológicas, filosóficas e geográficas, mas também em um olhar pautado nos relatos das experiências vividas. A mudança interior adquirida com a vivência com os “outros” em muitos casos é incorporada à pesquisa. Lembramos ainda que, além dos resultados acadêmicos esperados, é importante pensar em opções apropriadas de retorno da pesquisa para as pessoas envolvidas (SOUZA, 2013a, s. p.)
	Linha 7	Onde fazer	Na universidade, em sala de aula, na escola, em casa.
	Linha 8	O que pesquisar	Repita os elementos anteriormente selecionados da realidade escolar (etapa 1)
	Linha 9	Como fazer	Analisar criticamente as informações e as experiências na escola fundamentando-as na literatura pertinente.
	Linha 10	Para que fazer	Fundamentar teoricamente a sua descrição e compreensão final e a ampliação de sua emancipação. Dialogar sobre os resultados encontrados com o professor supervisor do estágio e, em conjunto, propor retornos para a comunidade escolar e o ensino de Geografia.

Fonte - Modificado de CARNEIRO (2020b).

Posto isso, na etapa 6, o “Eu aqui” – as contribuições, reflexões e a geoetnografia, o propósito é fundamentar a sua descrição e compreensão final, assim como o seu crescente grau de emancipação quanto à formação, ao pensamento e à ação, valendo-se dos aportes teóricos delimitados. Ao final do terceiro ciclo do percurso formativo, essa fundamentação teórica deverá servir de meio para se discutir os resultados encontrados em conjunto com o professor ou professora supervisora, tanto na universidade quanto na escola, e proporem melhorias para a realidade escolar e o ensino de Geografia.

Nesse último caso, da proposição de melhorias, ainda que se constitua num conjunto de intenções, defende-se que tal intento associa ao estágio um papel social de produção colaborativa de rumos que podem ser traçados em comum acordo com o professor ou professora supervisora. Ao mesmo tempo em que se fortalecem as relações institucionais entre a escola e universidade, muitas vezes tachada de apenas usar o espaço escolar, objetivamente, sem apresentar retornos sociais.

Paralelamente, atrela-se essa ideia ao sentido de saber racional em Habermas (2012, p. 31), argumentando-se que, “Sempre que usamos a expressão ‘racional’, supomos uma estreita relação entre racionalidade e saber. A estrutura do nosso saber é proposicional: opiniões podem ser representadas explicitamente sobre a forma de enunciados”. E essa relação se mostra mediante a faticidade dos enunciados serem falíveis, isto é, suscetíveis à crítica. De outro modo, pensamentos, ideias, imagens, opiniões podem se revelar inconfiáveis, falsos, incorretos ou inverídicos e, conseqüentemente, sujeitos à revisão e à fundamentação. Esse modo de pensar resume o uso do procedimento mental da comparação para a reconstrução do pensamento e da ação como fundamentos da emancipação.

Entende-se, do exposto, que essa fundamentação implica em aprendizagem. Destarte,

Exteriorizações racionais, em virtude da possibilidade de serem criticadas, são também passíveis de correção: podemos corrigir tentativas malsucedidas quando logramos identificar os erros que nos tenham passado despercebidos. O conceito de fundamentação está intimamente ligado ao de aprendizado (HABERMAS, 2012, p. 49, grifos do autor).

Em todo caso, espera-se que, ao final do processo formativo do estágio curricular supervisionado, o estagiário possa evoluir de uma concepção negativa para outra positiva ou de uma concepção positiva para outra ainda mais sólida, fundamentada, diante de cada saber de fundo – o estágio como prática de ensino, o estágio como relação teoria e prática, o estágio como relação universidade e escola e o estágio como construção da identidade docente.

Assim também, com relação aos elementos da realidade escolar sobre o espaço físico-material, o espaço normativo-institucional e o espaço pedagógico da sala de aula. Para Lima (2008), no que chama de lições de aprendizagens entre o dito e o feito, entre o escrito e o vivido, se verifica o cruzamento de dados, com a literatura pedagógica sobre a escola, os documentos oficiais e a própria realidade vivida.

Por fim, cabe avaliar a mudança interior adquirida com a experiência formativa geoetnográfica. Daí estarmos chamando tal processo no estágio curricular supervisionado do curso de Geografia de “percurso formativo geoetnográfico”. Ao final, espera-se que o estagiário amplie sua autonomia e sua autoconsciência diante de seu próprio trajeto profissional e pessoal. De fato, como atestaram Portugal e Torres (2019) para se chegar a ser o professor de geografia que se é, somente se consegue andando percorrendo os caminhos e delineando suas trajetórias. De nosso ponto de vista, a identidade convencional, prisioneira das convenções, é um lugar-tenente da verdadeira, a identidade pós-convencional amparada nos processos da individuação e da emancipação (HABERMAS, 1990). Essa, em Habermas, não se rejeita as normas, mas a inclui num processo de validação que passa pelo consenso por parte de todos os interessados. Nas palavras de Habermas (2003), “Toda norma válida tem que preencher a condição de que as consequências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância *universal*, para a satisfação dos interesses de *todo* indivíduo possam ser aceitas sem coação por *todos* os concernidos” (p. 147, grifos do autor).

Para tanto, conforme orienta esta proposta, a reconstrução de imagens de mundo acadêmicas é fundamental. O interesse técnico de formar-se não pode relegar ao segundo plano o interesse prático, de ontológico da formação, nem muito menos colocar em terceiro plano o interesse emancipatório do conhecimento, da ciência, de si mesmo. Por isso, a formação docente implica em formação pessoal, ambos os fundamentos para a cidadania. Em síntese, porém, a emancipação se passa pela intersubjetividade da comunicação linguística entre os membros de uma sociedade que atingem a maturidade pelo desenvolvimento da identidade formada na reciprocidade (HABERMAS, 2003).

CONCLUSÕES

O que o percurso formativo geoetnográfico propõe, a partir da consideração da relação entre conhecimento e interesse é tão somente criar condições para que o estagiário reconstrua saberes, conhecimentos de fundo consensuais para uma situação de autonomia, isto é, que seja capaz de decidir por si só com base em sua consciência crítica que o estado atual das coisas, reconstruídas, é melhor que o estado anterior das coisas.

Este estudo propositivo está orientando criticamente pelo interesse do conhecimento como emancipação. Ainda que se defenda o interesse técnico da formação docente, esse modelo deve situar-se no interior daquele. Em todo caso, o interesse prático, de uma ética e moral do saber deve estar presente.

A universidade, o mundo da educação em sentido lato, se constitui de saberes de fundo consensuais, mas sempre problemáticos, sempre postos à crítica. O estágio como prática de ensino, o estágio e a relação teoria e prática, o estágio e a relação universidade e escola e o estágio e a formação da identidade docente, por exemplo, orienta a formação nesse sentido.

Todavia, argumentou-se aqui, a partir desse último entendimento, que a identificação com a docência implica na compreensão do modo como os estagiários se formam enquanto profissionais, por isso, num processo exigente de interesses mais elevados, o interesse emancipatório.

Para tanto, a pesquisa geoetnográfica e a teoria do agir comunicativo do filósofo Jürgen Habermas, se aglutinam no que se chamou de percurso formativo geoetnográfico. Aprofunda-se o modelo em prática, já em desenvolvimento em nosso campo de ação, mediante processos de reconstrução de imagens, de saberes e de conhecimentos acerca do mundo da vida da educação e da escola.

Resulta, por fim, que esta proposta, de certo modo encontra-se consolidada como uma prática em nossas turmas e nossas ações docentes. Ao mesmo tempo, a ampliação da autonomia formativa, do pensamento, do autoconhecimento e a autoconsciência dos estagiários revela-se de modo fático diante de seu próprio trajeto profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. P. de; CALAZANS, D. R. Contribuições da pesquisa no estágio supervisionado na formação do professor de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, n.

6, n.11, p 361-380, jan./jun. 2016. Disponível em:
<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/306/196>. Acesso em: 26 jan. 2021.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada:** posição da Anped sobre o "Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores Da Educação Básica". Rio de Janeiro: ANPED, 09/10/2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 21 out. 2020.

BOIAGO, J. C. A emancipação por meio da formação discursiva em Jürgen Habermas. **Helleniká – Revista Cultural**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 107-128, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://fasbam.edu.br/pesquisa/periodicos/index.php/hellenika/article/view/204>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRAGA, R. B. Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivadas por dissensos e impasses. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 113-128, 2000. Disponível em: <http://www.aqb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/363/345>. Acesso em: 25/09/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Aprendizagem de princípios geoéticos universais, competência comunicativa e estágios de desenvolvimento moral. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, p. 498-519, 2020a. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/792>. Acesso em: 18 mar. 2021. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.792>

CARNEIRO, R. N.. Construção da identidade docente no Pibid geoetnográfico pela via do agir comunicativo. **REVASF**, Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 10, p. 337-373, 2020b. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1281>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CARNEIRO, R.N. Geoetnografia, agir comunicativo e formação docente no estágio curricular supervisionado. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. (Org.). **EDUCAÇÃO: entre saberes, poderes e resistências.** São Carlos – SP: Pedro e João Editores, 2020c. p. 380-398. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/educacao-entre-saberes-poderes-e-resistencias-vol-1/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CAVALCANTI, L. de S. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de (Org.). **Formação de professores:** reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia. Goiânia: NEPEG, 2008.

CHAVEIRO, E.F. A importância do estágio num curso de licenciatura. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 97-102, jan./dez., 1992. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/4379>. Acesso em: 26 jan. 2021. <https://doi.org/10.5216/bgg.v12i1.4379>

COPATTI, C. A construção de um pensamento geográfico de professor: interpretações de docentes que formam professores no contexto latino-americano. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.10, n. 20, p. 06–27, 2020. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.760>.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Introdução e tradução: José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. Tradução de: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

- HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “Ideologia”**. Tradução de: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2009a.
- HABERMAS, J. **A lógica das ciências sociais**. São Paulo: Vozes, 2009b.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalidade social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1.
- HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Unesp, 2013.
- KAERCHER, N. A.; ROCKENBACH, I.A. Que revolução pode fazer uma profissão careta numa instituição ainda mais? o professor estagiário vai a “campo” sem ser um antropólogo. **Terra Livre**, São Paulo, ano 34, v. 2, n. 53, p. 260-284. 2019. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/1672>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 4 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S.G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>.
- MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 16-25.
- MARTINS, R. E. M. W. O estágio na licenciatura em Geografia como um espaço de formação compartilhada. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiás, v. 35, n. 2, p. 237-253, maio/ago., 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/37429/18901>. Acesso em: 02 out. 2020.
- MARTINS, R. E. M. W.; MICHIELIN, C.A. Potencialidades do estágio curricular supervisionado em geografia no percurso de formação inicial. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.3, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/65373>. 13 abril. 2021.
- MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I.M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisas**, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21000>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- NOBRE, M.; REPA, L. (Orgs.). **Habermas e a reconstrução: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana**. Campinas: Papirus, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PORTUGAL, J. F.; TORRES, E. C. Tornar-se professora de geografia: narrativas, memórias e histórias de vida - formação e aprendizagens na/da/sobre a docência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 17, 05–26, 2019. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v9i17.680>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- REPA, L. Compreensões de reconstrução: sobre a noção de crítica reconstrutiva em Habermas e Celikates. **Trans/Form/Ação**, v.40, n. 3, p. 9-28, jul./ set., 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732017000300002>.
- ROCHA, C. C. da; BRAGA, M. C. B.; SANTOS, F. de A. Trajetórias de formação docente na licenciatura em geografia: da instrumentalização técnica ao intelectual crítico. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 5, n. 10, p. 76 - 86, jul./dez. 2014. Disponível: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/253>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- SANTOS, M. F. P. dos. O estágio enquanto espaço de pesquisa. **Revista virtual**. Geografía, cultura y educación, n. 3, p. 71-83, 2012a. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7518>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- SCHUTZ, A.; LUCKMANN, T. **Las estructuras del mundo de la vida**. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

- SOUZA, A. F. G. de. Geoetnografia: caminhos metodológicos para se pensar a pesquisa qualitativa na geografia. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. GEOETNOGRAFIA: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA SE PENSAR A PESQUISA QUALITATIVA, 14, 2013, Lima, Peru. **Anais...**, 2013a, s.p. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/16.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- SOUZA, A. F. G. de. Saberes dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas geográficas qualitativas. In: MARAFON, G. J.; RAMIRES, J. C. de L.; RIBEIRO, M. A.; PESSÔA, V. L. S. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: edUERJ, 2013b. p. 55-68.
- SOUZA, S. D. G. de; HENRIQUES, D. da S.; CARNEIRO, R.N. Formação docente em geografia e escola de tempo integral: uma abordagem geoetnográfica. In: SANTOS, J. M. C. T. et. al. **Anais do III Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia**: Base curricular, saberes, culturas e ciências: construção do currículo interdisciplinar na escola – 08 a 10 de maio de 2019. Mossoró: Edições UERN, 2019. p. 240-248.
- SOUZA, A.; SOUZA, S.; CARNEIRO, R. N. Identidade docente em Geografia e programas formativos: uma interpretação Habermasiana. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 25, e10, p. 01-38, 2021. <https://doi.org/10.5902/2236499448020>.
- STEIN, E. **Mundo vivido**: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Rio Grande do Sul: Artemed, 2007.

Recebido em: 19/04/2021

Aceito para publicação em: 13/08/2021