

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Victória Sabbado Menezes

***“AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS...”***  
**PROFESSORES?: das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação  
de (Geo)grafias**

Porto Alegre  
2021

Victória Sabbado Menezes

***“AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS...”***

**PROFESSORES?: das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação  
de (Geo)grafias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Roselane Zordan Costella

Porto Alegre

2021

#### CIP - Catalogação na Publicação

Menezes, Victória Sabbado  
"Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos..."  
professores?: das narrativas (auto)biográficas  
docentes à resignificação de (Geo)grafias / Victória  
Sabbado Menezes. -- 2021.  
376 f.  
Orientadora: Roselane Zordan Costella.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de  
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Ensino de Geografia. 2. Formação de professores.  
3. Licenciatura em Geografia. 4. Memórias. 5. Pesquisa  
(auto)biográfica. I. Costella, Roselane Zordan,  
orient. II. Título.

Victória Sabbado Menezes

**“AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS...”**

**PROFESSORES?: das narrativas (auto)biográficas docentes à resignificação  
de (Geo)grafias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Aprovada com louvor em 3 de março de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Roselane Zordan Costella (Orientadora) – UFRGS

---

Prof. Dr. Nestor André Kaercher – UFRGS

---

Prof. Dr. Nelson Rego – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Jussara Fraga Portugal – UNEB

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão - UFPEL

Dedico este trabalho a todas e todos professores e alunos que, com seus atravessamentos, inspiram o meu ser-estar-fazer docente em Geografia.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, aos sujeitos da pesquisa que, de forma generosa, lançaram-se à aventura (auto)biográfica proposta e contribuíram significativamente à pesquisa. São pessoas especiais que conheci nesta caminhada e por quem alimento respeito, admiração e gratidão.

À minha mãe, minha maior incentivadora, companheira amorosa, referência de mulher e que colaborou em todas as etapas da pesquisa das mais diferentes formas. Não há no dicionário palavras que expressem todo o meu reconhecimento, amor e agradecimento por tudo, por tanto e por sempre.

Ao meu irmão Diego, cunhada Ju e meus encantadores sobrinhos León e Davi, por serem os principais responsáveis a me ensinarem a viver e colorirem minha existência.

À minha vó Taninha, pelo exemplo que é com tão pouco estudo e tanta sabedoria de vida. Minha profunda admiração e agradecimento.

Ao meu pai Mario e meu irmão Leo, pelo carinho, estímulo e apoio aos meus projetos de vida.

Ao meu grande amigo José, por se fazer presente de forma tão linda e afetuosa na minha trajetória.

Ao meu companheiro Robinson, pelo amor, parceria e o estado de poesia que me proporciona, além de todas as contribuições também enquanto professor formador em Geografia que enriqueceram o desenvolvimento desta pesquisa.

À Veridiana, que há anos nos acompanha diariamente e muito colabora ao propiciar as melhores condições para exercer minhas atividades de estudo, trabalho e pesquisa.

À minha orientadora professora Rose, pelo acolhimento, confiança, carinho e generosidade. É um privilégio ser orientanda de uma professora pesquisadora tão brilhante. Mulher que me inspira, sensibiliza, contagia com sua paixão pela docência e me ensina a cada segundo. Acima de tudo, orientadora de vida.

Ao professor Nestor, ex e eterno orientador, por tantas marcas positivas impossíveis de mensurar. Obrigada por me conduzir ao universo da Arte, por me desacomodar e ensinar que docenciar é existenciar. Satisfação de nossas geografias terem se encontrado nesse espaço-tempo.

Ao professor Nelson, por todos os ensinamentos, pelas desconstruções e, principalmente, por criar e coordenar, juntamente com a professora Rose, o nosso Grupo de Pesquisa Autonarrativas e Formação docente que foi essencial para a construção desta pesquisa.

Aos demais professores e colegas dos dois grupos de pesquisa que participo, pelos diálogos, trocas e companheirismo. Construir conhecimentos a partir deles e com eles tem um sentido muito especial e de extrema relevância para a minha formação.

Ao professor Paulo, meu orientador da graduação, que mesmo distante acompanha minhas andanças e torce por minhas realizações. Ele é a fonte, a gênese do meu envolvimento e encantamento com o campo do Ensino de Geografia e Formação de professores. A ele, toda a minha gratidão por ser quem é e por ter me incentivado a buscar novos ares e ingressar na pós-graduação na UFRGS.

Às professoras Maria Helena e Jussara, por gentilmente aceitarem participar da banca de defesa e contribuírem para a qualificação da pesquisa com seus olhares generosos e repletos de sabedoria.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia e da Faculdade de Educação da UFRGS, especialmente os da linha de pesquisa em Ensino de Geografia, por socializarem tantos saberes, (des)construírem minhas ideias e qualificarem minha formação.

Aos demais colegas e aos secretários do POSGEA, por tornarem a vivência do mestrado e do doutorado prazerosa e enriquecedora.

Às amigas e amigos, principalmente a Estela, Maiara, Carol, Leo, Anderson, Gabi, Felipe, Augusto, Cris, Henrique, Vivi, Márcia e Andrea pela parceria.

Aos queridos alunos que tive e tenho o prazer de conhecer e conviver na prática profissional, por tantas trocas de saberes, de experiências e de energia. São a minha razão de ser professora.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição pública, gratuita e de extrema qualidade, por proporcionar tantas oportunidades formativas acadêmicas, sociais e culturais. À CAPES, pela bolsa de doutorado, que auxiliou para o desenvolvimento da pesquisa. É um privilégio estudar e receber bolsa, o que aumenta meu compromisso com a educação pública.

Muito obrigada a todas e todos que, de alguma maneira, contribuíram e contribuem nesta trajetória de vida-formação-profissão!

*“Me dê um gole de vida.”*

*(Criolo)*



## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como as memórias de professores da Licenciatura em Geografia constroem suas identidades docentes e influenciam na formação dos futuros professores. Parte-se do pressuposto de que a constituição do ser docente ocorre ao longo da trajetória de vida nos mais diversos espaços-tempos, não se reduzindo à formação inicial e à carreira profissional. Logo, o sujeito se constrói professor a partir dos atravessamentos proporcionados pelos seus itinerários de vida pessoal, de formação escolar e acadêmica e de atuação profissional. Dentre estes, destaca-se a influência das memórias de ensino na condição de aluno, sobretudo da trajetória de escolarização, que criam representações acerca da docência em Geografia. Desse modo, busca-se analisar as memórias dos professores formadores a fim de desvendar o imaginário que constroem sobre a docência para compreender como estas agem sobre sua identidade profissional e suas práticas docentes na licenciatura. Para tanto, adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, ancorada no paradigma da complexidade e no método (auto)biográfico. Assenta-se na metodologia das Histórias de vida, tendo como fonte as narrativas (auto)biográficas. A pesquisa teórica corresponde a uma revisão bibliográfica concernente ao ensino de Geografia, formação de professores e pesquisa (auto)biográfica. A pesquisa de campo inclui o questionário de dados biográficos e entrevistas narrativas com os professores formadores, bem como grupo focal com os licenciandos em Geografia. O método de análise das narrativas (auto)biográficas dos professores foi a compreensão cênica. Os sujeitos da pesquisa são oito professores e dezesseis acadêmicos da Licenciatura em Geografia de uma universidade federal do Estado do Rio Grande do Sul. Os professores formadores são os sujeitos centrais da pesquisa, pois o enfoque de investigação situa-se na análise de suas narrativas (auto)biográficas, as quais estão organizadas em três eixos: História de vida, Memórias de ensino e Formação-profissão. Constatou-se que as metamemórias apresentadas nas narrativas dos professores evidenciam suas concepções de ensino, de formação e de Geografia, as quais estruturam seu fazer docente. Percebeu-se a indissociabilidade da identidade pessoal e profissional que se constrói em diálogo com a história social; o imaginário docente ancorado no saber da tradição pedagógica; a escassa preocupação com a dimensão pedagógica das práticas de ensino dos professores formadores; e a priorização da pesquisa em sua especificidade da Geografia. Afirma-se na tese que as memórias, principalmente as do ensino escolar, de professores formadores de Geografia atuam sobre a constituição de sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia. Isto ocorre por meio de memórias e/ou contra-memórias, ou seja, como modelo a ser seguido ou a se contrapor. Diante disso, verificou-se as potencialidades do método (auto)biográfico ao possibilitar os sujeitos à autorreflexão, ao conhecimento de si e aos processos auto e heteroformativos, o que contribui para a ressignificação de três (Geo)grafias: primeira Geografia (existência), a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. A partir do impacto social avistado pela pesquisa, propõe-se a criação de cursos para a formação de professores formadores alicerçados em uma epistemologia da formação consoante à abordagem (auto)biográfica e a efetivação de redes entre licenciandos e professores de diferentes níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Formação de professores. Licenciatura em Geografia. Memórias. Narrativas (auto)biográficas.

## ABSTRACT

This research aims to analyze how the memories of Geography college students build their teaching identities and influence the training of future teachers. This work is based on the assumption that the constitution of the teaching being may occur throughout the life trajectory in the most diverse space-times, not being reduced to the initial training and professional career. Therefore, the subject becomes a teacher from the crossings provided by their life itineraries, school and academic training, and professional performance. Among these, the influence of teaching memories while being a student, mostly in the school trajectory, creates representations about teaching in Geography. Thus, we attempt to analyze the memories of professors to unveil the imaginary that they build on teaching, to understand how they act, their professional identity, and their teaching practices in undergraduate courses. To this very end, the qualitative research approach was adopted, anchored in the complexity paradigm and the (self) biographical method. It is all based on the methodology of Life Stories, based on (self) biographical narratives. The theoretical research corresponds to a bibliographic review concerning Geography teaching, teacher training, and (self) biographical research. This field research includes the biographical data questionnaire and narrative interviews with professors, as well as a focus group with the Geography graduates. The method of analysis of the teachers' (self) biographical narratives was scenic understanding. The research subjects are eight professors and sixteen undergraduate students in Geography at a federal university in the State of Rio Grande do Sul. The professors are the main subjects in the research because it focuses on analyzing their (self) biographical narratives, organized in three axes: Life history, Teaching memories, and Training-profession. It was verified that the meta-memories presented in the teachers' narratives show their conceptions of teaching, training, and Geography, which structure their teaching practice. It was also noticed the inseparability of the personal and professional identity that is the dialogue which is developed with social history; the teaching imagination anchored in the knowledge of the pedagogical tradition; the little concern with the pedagogical dimension of the teaching practices of the teacher educators; and the prioritization of the research in its specificity of Geography. In the thesis, it is declared that the memories, especially those of school education, of teachers who are Geography teachers act in the constitution of their teaching identity and influence the training of undergraduate students in Geography. It occurs through memories and/or counter-memories, which is a model to be either followed or opposed. Given this, the potentialities of the (self) biographical method were verified by enabling the subjects to self-reflection, self-knowledge, and self and heteroformative processes, which contributes to the resignification of three (Geo)graphies: first Geography (existence), academic Geography, and school Geography. From the social impact seen through the research, it is suggested that courses be created for the training of teacher educators, based on an epistemology of training according to the (self) biographical approach and the establishment of networks between undergraduates and teachers of different levels of education.

**Key-words:** Geography teaching. Teacher training. Degree in Geography. Memoirs. (Self) biographical narratives.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar cómo las memorias de profesores del Profesorado en Geografía construyen sus identidades docentes e influyen en la formación de los futuros profesores. Partimos de la premisa de que la constitución del ser docente ocurre a lo largo de la trayectoria de vida en los más distintos espacios-tiempos, no solo en la formación inicial y la carrera profesional. Por tanto, el sujeto se hace profesor a partir de los recorridos que proporcionan sus itinerarios de vida personal, de formación escolar y académica y de actuación profesional. Entre ellos, se destaca la influencia de las memorias de enseñanza en la condición de alumno, sobre todo de la trayectoria de escolarización, que crean representaciones acerca de la docencia en Geografía. Así, se busca analizar las memorias de los profesores formadores con el objetivo de revelar el imaginario que construyen sobre la docencia para comprender cómo actúan sobre su identidad profesional y sus prácticas docentes en la enseñanza. Para ello, se adoptó la perspectiva cualitativa de investigación, basada en el paradigma de la complejidad y en el método (auto)biográfico. Se establece en la metodología de las historias de vida, considerando las narrativas (auto)biográficas como fuente. La investigación teórica corresponde a una revisión de la bibliografía de la enseñanza de Geografía, la formación de profesores y la investigación (auto)biográfica. La investigación de campo incluye el cuestionario de datos biográficos y entrevistas narrativas con los profesores formadores, así como un grupo focal con los estudiantes del Profesorado en Geografía. El método de análisis de las narrativas (auto)biográficas de los profesores fue la comprensión escénica. Los sujetos de la investigación son ocho profesores y dieciséis académicos del Profesorado en Geografía de una universidad federal de Rio Grande do Sul. Los profesores formadores son los sujetos centrales de la investigación, pues el enfoque de la investigación se encuentra en el análisis de sus narrativas (auto)biográficas, las cuales se organizan en tres ejes: Historia de vida, Memorias de enseñanza y Formación-profesión. Se constató que las metamemorias que se presentan en las narrativas de los profesores evidencian sus concepciones de enseñanza, de formación y de Geografía, las cuales estructuran su hacer docente. Se percibió la indisociabilidad de la identidad social personal y profesional que se construye en diálogo con la historia social; el imaginario docente basado en el saber de la tradición pedagógica; la escasa preocupación con la dimensión pedagógica de las prácticas de enseñanza de los profesores formadores; y la priorización de la investigación en su especificidad de la Geografía. Se afirma en la tesis que las memorias, especialmente las de la enseñanza escolar, de profesores formadores de Geografía actúan sobre la constitución de su identidad e influyen en la formación de los estudiantes del Profesorado en Geografía. Eso ocurre por medio de memorias y/o contramemorias, o sea, como modelo a seguirse o a contraponerse. Ante eso, se verificaron las potencialidades del método (auto)biográfico al ofrecer a los sujetos la posibilidad de autorreflexión, de conocimiento de sí, y de los procesos auto y heteroformativos, lo que contribuye para la resignificación de tres (Geo)grafías: primera Geografía (existencia), la Geografía académica y la Geografía escolar. A partir del impacto social observado por la investigación, se propone la creación de cursos para la formación de profesores formadores cimentados en una epistemología de la formación consonante con la perspectiva (auto)biográfica y la realización de redes entre estudiantes de profesorado y profesores de diferentes niveles de enseñanza.

**Palabras clave:** Enseñanza de Geografía. Formación de profesores. Profesorado en Geografía. Memorias. Narrativas (auto)biográficas.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Idade e tempo de docência dos professores .....	126
Quadro 2 - Graduação, pós-graduação, ano de formação e instituições formativas dos professores .....	127
Quadro 3 - Disciplinas e semestres ministrados pelos professores no curso de licenciatura em Geografia .....	132
Quadro 4 - Duração das narrativas (auto)biográficas docentes .....	139

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do caminho metodológico .....	61
Figura 2 - Síntese das memórias de escola dos professores .....	204
Figura 3 - Síntese das memórias de universidade dos professores .....	218
Figura 4 - Memórias de ensino escolar e universitário dos professores .....	234

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia
FIDENE	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POSGEA	Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFRGS
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICID	Universidade da Cidade de São Paulo
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: “QUERO LHE CONTAR COMO EU VIVI E TUDO O QUE ACONTECEU COMIGO...”</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO: “VOCÊ ME PERGUNTA PELA MINHA PAIXÃO, DIGO QUE ESTOU ENCANTADO COM UMA NOVA INVENÇÃO...”</b> .....	<b>35</b>
2.1	PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA .....	39
2.2	O TRILHAR DA PESQUISA: ETAPAS, SUJEITOS E MODOS DE AGIR .....	46
<b>3</b>	<b>“NA PAREDE DA MEMÓRIA ESSA LEMBRANÇA É O QUADRO QUE DÓI MAIS...”</b> .....	<b>63</b>
3.1	ENSINO DE GEOGRAFIA ONTEM, HOJE E AMANHÃ(?) .....	66
3.2	MEMÓRIA(S) E IDENTIDADE(S).....	76
<b>4</b>	<b>“AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS...”</b> <b>PROFESSORES?</b> .....	<b>90</b>
4.1	CIÊNCIA E UNIVERSIDADE: POR UMA REVISÃO DE PARADIGMA	92
4.2	FORMAÇÃO DOCENTE, HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS .....	100
<b>5</b>	<b>“VIVER É MELHOR QUE SONHAR...”</b> .....	<b>119</b>
5.1	APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA E DADOS BIOGRÁFICOS .....	124
5.2	NARRANDO-SE: EIXO HISTÓRIA DE VIDA .....	136
5.2.1	Com a palavra, Fernando .....	141
5.2.2	Com a palavra, Pablo .....	146
5.2.3	Com a palavra, Eduardo .....	150
5.2.4	Com a palavra, Simone .....	155
5.2.5	Com a palavra, Cora .....	160
5.2.6	Com a palavra, Mia .....	165
5.2.7	Com a palavra, Eliane .....	170
5.2.8	Com a palavra, Carolina .....	174
5.3	OS ENTRECruzamentos DAS NARRATIVAS DOCENTES .....	179

<b>6</b>	<b>“NOSSOS ÍDOLOS AINDA SÃO OS MESMOS...”?</b> .....	184
6.1	AS MEMÓRIAS DE ESCOLA .....	189
6.2	AS MEMÓRIAS DE UNIVERSIDADE .....	207
6.3	AS MEMÓRIAS DO ENSINO ESCOLAR E DO ENSINO UNIVERSITÁRIO .....	221
6.4	DAS MEMÓRIAS DE ENSINO À PRÁTICA PROFISSIONAL .....	237
6.5	APROXIMAÇÕES COM A ARQUEOLOGIA DA MEMÓRIA .....	248
<b>7</b>	<b>“É VOCÊ QUE AMA O PASSADO E QUE NÃO VÊ QUE O NOVO SEMPRE VEM...”?</b> .....	254
7.1	O TORNAR-SE PROFESSOR E SUAS REFERÊNCIAS .....	259
7.2	A OPÇÃO PELA PROFISSÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	278
7.3	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: DAS MUDANÇAS NECESSÁRIAS AO BOM PROFESSOR FORMADOR .....	302
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: “POIS VEJO VIR NO VENTO CHEIRO DE NOVA ESTAÇÃO...”</b> .....	334
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	352
	<b>APÊNDICES</b> .....	370
	APÊNDICE A – Questionário dados biográficos dos professores .....	371
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista narrativa com os professores ....	372
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os acadêmicos – Grupo focal 1 .....	373
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os acadêmicos – Grupo focal 2 .....	374
	APÊNDICE E – Termo de consentimento .....	375



## 1 INTRODUÇÃO: “QUERO LHE CONTAR COMO EU VIVI E TUDO O QUE ACONTECEU COMIGO...”

*“Não quero lhe falar, meu grande amor, das coisas que aprendi nos discos... quero lhe contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo...”* (BELCHIOR, 1976). Inicia-se a escrita desta produção acadêmica que se pretende constituir enquanto uma tese de doutorado de uma forma um tanto provocativa ao utilizar uma música. Provocativa porque os trabalhos acadêmicos pressupõem a hegemonia da razão, da racionalidade. Se considera científico o que pode ser quantificado, o que é preciso, passível de comprovação. Sendo assim, a ciência simboliza um óculos para enxergar o real. Será? Manoel de Barros expressa belamente o posicionamento da presente autora:

A ciência pode classificar e nomear todos os órgãos de um sabiá mas não pode medir seus encantos.

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.

Os sabiás divinam. (BARROS, 1996, p. 53)

O que as lentes da ciência permitem enxergar? A alma humana, os sentimentos, a criação, a curiosidade, as artes, as cores, os cheiros, as sensações, a imaginação e a emoção não são científicos. Trata-se de irracionalidades. Portanto, não são capturáveis pelas redes da ciência (ALVES, 2007). Mas isso quer dizer que não são reais? Não podem ser contemplados, vividos, experienciados? Só tem validade aquilo que pode ser considerado verdade e comprovado cientificamente a partir de determinados métodos (científicos!)? Há verdades absolutas? Realmente é preciso procurar explicação para tudo e todos?

Pretende-se deixar claro, de antemão, que a postura da autora é de crítica ao paradigma da ciência moderna. Tal paradigma, ancorado no positivismo, caracteriza-se pela compartimentação dos saberes, pela hiperespecialização do conhecimento. Ao longo de toda a escrita busca-se o diálogo entre razão e emoção, entre Ciência e Arte. Este posicionamento provém da afinidade com uma linha de pensamento que considera a ciência como apenas um dos possíveis caminhos para se tentar perceber a realidade e, ainda assim, este ocorre de forma fragmentada, incompleta.

Para Morin (2008), há uma separação entre a cultura científica e a cultura das humanidades. A primeira separa as áreas do conhecimento, realiza grandes descobertas, porém não constrói uma reflexão sobre o ser humano. A cultura das humanidades é caracterizada pela arte, pela filosofia, pelo romance e busca lidar com os grandes questionamentos humanos, além de visar a integração dos conhecimentos. Nesse sentido, depreende-se que uma reforma do pensamento, de caráter paradigmático, possibilitaria a articulação entre as duas culturas. Esta reforma do pensamento, a qual desencadeia uma reforma do ensino e vice-versa, está associada, para o autor, a uma educação voltada ao desenvolvimento de uma cabeça bem-feita. Esta acabaria “com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial” (MORIN, 2008, p. 33).

Partindo do pressuposto de que a Arte (neste caso especial, a música) pode contribuir com seu olhar sensível, metafórico e estético para a análise do fenômeno que se pesquisa, esta tese está organizada seguindo a letra e os acordes da canção “Como nossos pais” de Belchior. Para além de uma mera ilustração, a música é utilizada por promover questionamentos e para conduzir as reflexões que são apresentadas. Por que tal atitude de escolher esta música? Desde criança, mesmo ainda sem entender o significado das letras das músicas, escutava Belchior em casa em função da admiração de minha mãe pelo compositor, sua história e sua obra. Já adulta passei a me encantar por suas músicas pela beleza das melodias, por sua voz forte e inconfundível e, sobretudo, pelas letras provocantes e reflexivas. No meu primeiro ano de doutorado (2017), especificamente em abril, Belchior faleceu. Uma lástima! O sonho de que um dia ele reapareceria para o grande público e eu poderia assistir um show seu, dissipou-se. O artista se despede, mas a obra permanece.

Foi então que no primeiro semestre do doutorado estava cursando a disciplina das professoras Roselane Costella (minha orientadora) e Maíra Suertegaray e nos foi proposto como avaliação final a elaboração de um artigo que buscasse a relação entre o projeto de pesquisa de cada aluno e alguma temática e/ou conceito abordado na disciplina. Eis o momento de tantos questionamentos! A discussão sobre memória ao longo da disciplina me interessou em demasia, o que me instigou à busca por leituras e referenciais que, por fim, acarretou na mudança

da minha temática<sup>1</sup> de pesquisa. Este processo de transição do meu olhar para a pesquisa que pretendia desenvolver ocorreu durante a escrita do artigo, em que novas portas, até então desconhecidas, foram se abrindo e me seduzindo à aproximação. Ao criar a ideia geral para a elaboração do artigo, imediatamente pensei na música “Como nossos pais”, de Belchior, e escrevi tal texto visando homenageá-lo. A partir desta produção escrita, dúvidas emergiram, questionamentos foram (re)feitos e discursos foram (re)pensados no tocante ao ensino de Geografia e à formação docente.

Dessa maneira, pode-se considerar que houve uma ruptura na minha caminhada acadêmica, ainda iniciante no doutorado, mas que gerou impactos sobre os rumos da pesquisa. Neste momento importante de mudanças, indagações e decisões, a música supracitada de Belchior exerceu bela influência. Por conseguinte, esta tese navega nas ondas sonoras do compositor pelas suas contribuições na construção da visão de mundo da presente autora e pelos direcionamentos que apontou à pesquisa. Além disso, compreende-se esta tese como uma forma de registro ao reconhecimento e homenagem a este rapaz latino-americano.

Então, “*quero lhe contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo...*”. Por quê? Para narrar minha história, ainda que de forma breve, e esclarecer o porquê desta tese, da escolha da temática e por quais caminhos percorri até este momento. Natural de Pelotas/RS, município ao sul do Rio Grande do Sul, sempre fui uma menina muito apegada e acarinhada pela família. Ingressei na escola no pré (ano anterior ao primeiro ano do Ensino Fundamental) em 1998. Uma escola particular em que estudei até o final do Ensino Fundamental. Excelente escola com ótimos professores que me garantiu uma base importante. O interesse pelos estudos se refletia na minha rotina diária: se não estava estudando, lendo ou fazendo os temas de casa, estava brincando. Qual minha brincadeira preferida? Brincar de boneca. No meu caso, brincar de Barbie. Até aqui nenhuma novidade. Mas como brincava de boneca? Criei uma escola dentro do armário do meu quarto e ensinava às bonecas os conteúdos que aprendia na escola. A paixão pela docência se iniciava na infância.

---

<sup>1</sup> A temática anterior de pesquisa, a qual foi aprovada no processo de seleção do doutorado, tinha como objetivo conhecer como as representações sociais do ensino de Geografia escolar presentes na formação inicial docente influenciam os acadêmicos. Assim, seria adotada a Teoria das Representações Sociais e não o método (auto)biográfico.

Apesar de ter bom relacionamento com os colegas, muitas vezes sentia não pertencer ao grupo por discordar de ideias e, sobretudo, da visão de mundo e dos valores que a maioria expressava. Por se tratar de uma escola particular de referência da cidade, predominavam alunos de classe média, média alta e alta. A valorização por status, por capital, por convenções sociais e pela aparência dos sujeitos em vez de sua essência que muitos dos meus amigos defendiam, trouxe descontentamentos a mim, pois fui percebendo ao longo dos anos que nossos óculos para enxergar o mundo possuíam lentes bem distintas.

Eis que ao terminar a antiga oitava série do Ensino Fundamental nesta escola, fiz a seleção para o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, campus Pelotas. Já era uma combinação com a minha mãe que sempre deixou claro quais eram nossas condições de vida, nossa realidade, o fato de sermos filhos de trabalhadores e, portanto, nos proporcionaria, com sacrifício, estudo em escola privada apenas no Ensino Fundamental. O Ensino Médio deveria ser em escola pública. Felizmente fui aprovada no IF-Sul. Escola esta que me encantou e tanto me transformou. Ampliou meus horizontes, me apresentou a sensação de liberdade, contribuiu para a construção da minha autonomia, me presenteou com belas amizades (que carrego até hoje de forma intensa) e com excelentes professores.

Nesta escola, entendi o que é construir conhecimento. Até então estava me tornando quase uma profissional da decoreba, pois sempre tive boas notas. Sim, boas notas, mas decorando conteúdo, o que não é sinônimo de aprendizagem. No IF-Sul compreendi o que é, de fato, aprender e construir conhecimento quando falava ou escrevia sobre determinada temática de forma natural. Parecia que eu não tinha nada na cabeça, mas conseguia me expressar. É claro, hoje compreendo, que não havia nada formatado, decorado, acumulado, padronizado. O que havia “dentro” da cabeça era algo que eu não conseguia visualizar, algo não palpável, não concreto. Havia, simplesmente, conhecimento. Exatamente isto que não podemos pegar e que tanto me interessa, me movimenta e que me faz admirar em demasia a profissão docente, pois nossa relação com o outro ocorre mediada por isto que não podemos capturar, que não é um produto, não é algo dado. Trata-se do desconhecido conhecimento que nos instiga a desvendar.

Tímida, estudiosa e exigente comigo mesma, sempre disse que gostaria de ser professora. No entanto, não tinha claro qual a disciplina que gostaria de lecionar, pois me interessava pela maioria das disciplinas da escola. Foi no IF-Sul, durante

meu Ensino Médio, que decidi cursar a Licenciatura em Geografia. Esta escolha foi influenciada por ótimas professoras de Geografia que tive na instituição, as quais me servem de inspiração até hoje. Além disso, é importante salientar que meu irmão é graduado em Filosofia, minha mãe em Ciências Sociais e minha cunhada em História. Faltava preencher a vaga de Geografia para completar o clã das Ciências Humanas na família. Brincadeiras à parte, não posso deixar de frisar a influência e relevância de minha mãe e meu irmão nas minhas escolhas (pessoais, acadêmicas, profissionais), nos meus interesses e no meu modo de olhar o mundo.

Ainda sem finalizar o 3º ano do Ensino Médio, pois o calendário estava atrasado em função das greves, fiz o primeiro ENEM em 2009 e fui aprovada em primeiro lugar para a Licenciatura em Geografia da UFPel. Quanta felicidade! Nesse momento valorizei ainda mais as duas escolas em que estudei, pois não fiz cursinho pré-vestibular e fui aprovada no primeiro vestibular que prestei. Um tanto inusitado foi perceber as reações dos familiares e amigos. Muitos se demonstraram felizes com a nossa conquista. Por outro lado, não foi raro escutar: “Tem certeza que é isso mesmo que queres fazer?”, “Tão estudiosa e será professora...”, “Poderias ter entrado para Medicina e mesmo assim escolheste ser professora? E de Geografia?”. Na mesma medida em que estes questionamentos e comentários me incomodavam, percebo que também contribuíram e me instigaram a lutar pela valorização da profissão docente e a me dedicar aos estudos acerca do ensino de Geografia e da formação de professores.

Logo no primeiro ano do curso me encantei pelas temáticas da Educação e do ensino de Geografia, buscava referenciais para além dos que trabalhávamos nas disciplinas e comecei a participar de eventos científicos na área. Fui bolsista de monitoria nas disciplinas de Metodologia e de Estágio Supervisionado e bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Tive experiências extremamente enriquecedoras no PIBID com projetos disciplinares e interdisciplinares nos Anos Iniciais e na EJA, enquanto que nos estágios obrigatórios lecionei nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Logo, tive oportunidades maravilhosas que me permitiram vivenciar em diferentes etapas de ensino e diversas escolas, cada uma com suas particularidades e realidades.

As belezas da docência foram me encantando cada vez mais e a cada nova experiência, pois “*me gustan los estudiantes... Que vivan los estudiantes...jardín de nuestra alegría...*” (MERCEDES SOSA, 1971). As trocas de conhecimento e de

energia, a socialização das experiências, a relação professor-aluno, os vínculos afetivos entrelaçados são apenas alguns exemplos do que me encanta. Dessa maneira (ainda mais apaixonada pela docência, mesmo reconhecendo as dificuldades da profissão), concluí a graduação em 2013 e no ano seguinte já ingressei no mestrado na UFRGS. Daí se inicia uma significativa transformação na minha existência.

Aprovada no Mestrado em Geografia da UFPel, no Mestrado em Educação na mesma universidade e no Mestrado em Geografia da UFRGS, escolhi por este último. Incrédula por ter sido aprovada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS (com bolsa CAPES), cuja linha de pesquisa em Ensino de Geografia é a maior referência no país. Inacreditável pensar em ter como orientador no mestrado o professor Nestor Kaercher e ter a oportunidade de ser aluna das minhas principais referências. De fato, para mim, percebia o universo em expansão. *“Novos horizontes...se não for isso, o que será?”* (ENGENHEIROS DO HAWAII, 2000).

No mestrado fazia as incansáveis viagens semanais entre Pelotas e Porto Alegre, mas sempre grata pela oportunidade de estudar onde sonhei. Foi um período de muito crescimento acadêmico e pessoal, pois pude participar e explorar ao máximo as inúmeras atividades acadêmicas e culturais oferecidas pela universidade, assim como a intensa programação cultural de Porto Alegre. Nova universidade, novo ambiente, novos professores, novos amigos. Que ótimo buscar novos ares! Muitas ideias pré-estabelecidas foram desconstruídas e minha própria maneira de enxergar e me posicionar no mundo se modificou devido, sobretudo, a minha aproximação com a Literatura. Muito incentivada pelo professor Nestor, passei a alternar as leituras de livros científicos/acadêmicos com os livros de literatura, o que me provocou o pensar acerca da importância da articulação entre Ciência e Arte.

Finalizado o mestrado, participei de concursos para o ensino básico de alguns municípios do Rio Grande do Sul e fiz a seleção para o doutorado em Geografia da UFRGS. Aprovada para ser orientanda da professora Roselane Costella, minha outra grande inspiração enquanto mulher e professora pesquisadora, ingressei em 2017. Me mudei para Porto Alegre e comecei a lecionar no Colégio Sinodal, uma escola privada em São Leopoldo. Vida intensa e cansativa por pegar o trem antes das 6 horas da manhã e retornar às 12h para chegar a tempo

das aulas à tarde do doutorado no campus do Vale. Por outro lado, estava valendo todos os esforços. Que bela experiência lecionar para o Ensino Fundamental! Quantos aprendizados, descobertas e reflexões! Aprender tanto os aspectos concernentes à prática pedagógica, à relação professor-aluno quanto à dinâmica de uma escola privada, seu funcionamento, sua burocracia, sua filosofia de trabalho, a relação com os colegas, a convivência na sala dos professores, as reuniões, os conselhos de classe, a elaboração de projetos, de viagem de estudos, o contato com os pais dos alunos. Enfim, o conjunto de elementos que fazem parte do cotidiano de uma professora do ensino básico.

No segundo semestre de 2017 fui contemplada com a bolsa CAPES e, conforme regimento do Programa (POSGEA) que não permite vínculo empregatício, tive que sair da escola, infelizmente. Um momento de decisão difícil que a escola e os alunos compreenderam e, gentilmente, me apoiaram. Assim, pude me dedicar integralmente ao doutorado no segundo semestre do ano supracitado. Cursei várias disciplinas do POSGEA, tanto da linha de pesquisa em Ensino de Geografia quanto da linha de pesquisa em Análise Territorial e ainda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Como estava morando em Porto Alegre e destinava todo meu tempo para o doutorado, decidi me matricular em disciplinas não somente relacionadas à minha temática de pesquisa, mas aquelas de outros temas que também me interessam.

No início de 2018 foi aberto um concurso para professor substituto para a área de Ensino de Geografia da UFPel e decidi me inscrever para começar a experienciar este tipo de processo de seleção. Sem muitas expectativas, participei de todas as etapas e, para minha surpresa, fui aprovada em primeiro lugar. Quanta alegria pensar que teria a oportunidade de lecionar para a licenciatura em Geografia. Ou seja, trabalhar com a formação de professores, uma das temáticas centrais dos meus estudos e pesquisas. Excelente oportunidade para tentar desenvolver tantas ideias e projetos que defendo desde a iniciação científica. Ao mesmo tempo, lecionar na UFPel apresentava um significado especial, visto que foi o lócus em que realizei minha graduação. Sendo assim, retornei ao ambiente de minha formação inicial, desta vez na condição de professora e reencontrei muitas pessoas que convivia e que me marcaram de alguma forma. Meus professores da licenciatura se tornaram meus colegas. Difícil se acostumar com esta mudança em tão pouco tempo.

Minha rotina de viagens semanais Pelotas-Porto Alegre retornou, assim como ocorria no mestrado. Primeiro semestre de 2018 foi desafiador, pois estava iniciando como professora na UFPel com 4 disciplinas para ministrar e ainda fiz o estágio de docência na UFRGS em uma disciplina da minha orientadora, professora Rose. Muito trabalho, muita correria e muito aprendizado! Não sou capaz de dimensionar o quanto estas experiências influenciaram a minha identidade docente, tamanha contribuição que geraram na minha constituição de ser professora. Minhas concepções, minhas atitudes, minhas práticas de ensino, minha maneira de ser e estar no mundo se (re)configuraram e permanecem se (re)configurando diariamente.

A sensação de realização ao trabalhar principalmente com as disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Ensino Médio foi inexplicável, pois me permitiu conhecer diversas escolas municipais, estaduais e federal. (Des)orientar os estagiários, aprender com os mesmos, dialogar com os professores titulares, os alunos, a equipe diretiva e conhecer as mais distintas realidades da escola pública constituiu uma experiência interessantíssima. Ter esta oportunidade de estar no chão da escola e buscar estreitar os laços com a universidade é o que me motiva.

Em paralelo a esta vida profissional intensa e desafiadora, me dediquei ao doutorado e à construção da tese, além de participar de dois grupos de pesquisa na UFRGS. Um deles é coordenado pela professora Roselane e formado pelos seus orientandos de pós-graduação e tem como projeto de pesquisa estudar o “Perfil do profissional docente que atua no componente curricular de Geografia nas escolas públicas de educação básica de Porto Alegre”. O outro grupo de pesquisa é coordenado pelo professor Nelson Rego e constituído por um pequeno grupo de doutorandos e professores da linha de Ensino de Geografia do POSGEA/UFRGS. Intitula-se “Autonarrativas e formação docente” e intenta fomentar e analisar memórias reflexivas de docentes em Geografia sobre as suas práticas e vivências em sala de aula relacionadas aos contextos de suas histórias de vida, formações e trajetórias profissionais. Este projeto está intimamente relacionado com a minha tese de doutorado, uma vez que ambos se apropriam do campo da pesquisa (auto)biográfica na Educação para (re)pensar o ensino e a formação de professores em Geografia.

Percebi que a vivência na licenciatura na condição de professora conferiu outro sentido à pesquisa, visto que pensava e discutia o ensino de Geografia e a



formação de professores na teoria e na prática, de forma indissociável. Nesse momento, o meu ser-estar professora pesquisadora me permitia articular a empiria ao conhecimento científico de forma natural, pois fazia parte do meu cotidiano. Assim, constatei que meu fazer pedagógico e meu fazer pesquisa possuíam mais sentido para mim.

Cabe sublinhar que a experiência profissional na UFPel me permitiu, enquanto professora das disciplinas de Estágio Supervisionado, introduzir as narrativas (auto)biográficas no processo formativo dos alunos. Pude experienciar com os licenciandos as potencialidades e os desafios proporcionados pela adoção do dispositivo das narrativas na formação inicial. Esta oportunidade foi enriquecedora, pois ao mesmo tempo em que estudava o método (auto)biográfico para a elaboração da tese, também o empregava em minha atuação profissional. Logo, os pressupostos teóricos de tal método que eu aprendia com as leituras tornavam-se mais concretos e visíveis na medida em que a abordagem (auto)biográfica amparava a minha prática docente.

O contrato como professora substituta finalizou em um ano. Contudo, isso não quer dizer que a relação com a instituição e seus sujeitos terminou. Pelo fato de ter iniciado em 2018 a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de alguns alunos, em 2019, mesmo sem vínculo com a instituição, dei continuidade com esse aporte aos então ex-orientandos. Neste mesmo ano, ocorreu a banca de qualificação de doutorado. Pós-banca iniciei a pesquisa de campo com os professores universitários, em que realizamos as entrevistas narrativas, além de um grupo focal com os acadêmicos. Portanto, foi um ano de muito trabalho e estudo.

Eis que em 2020 o mundo é assolado pela pandemia do Coronavírus e, com esta, muitas transformações ocorreram. O distanciamento social, o uso de máscara, os cuidados de higiene passaram a fazer parte da rotina obrigatória de todos. Como afetou a pesquisa? Felizmente, pouco impacto no seu desenvolvimento. Todas as entrevistas narrativas e grupos focais tinham sido realizados até o ano anterior. Desse modo, o trabalho a ser feito exigia um esforço individual e o contato com a orientadora, que passou a ocorrer de forma virtual. Por outro lado, o fechamento das bibliotecas prejudicou a pesquisa, pois muitas das obras que se pretendia ler e utilizar no trabalho não estão digitalizadas e/ou são difíceis de serem encontradas para adquirir, de modo que o acesso às mesmas seria facilitado pelas bibliotecas

que as disponibilizam. Mesmo com as imprevisibilidades acentuadas com a pandemia, deu-se continuidade à construção da pesquisa.

É interessante destacar que, conforme exposto, minha trajetória acadêmica e profissional é curta. Sou uma professora pesquisadora iniciante, inexperiente. Por outro lado, considero esse tempo relativo quando penso nos esforços empreendidos, nos obstáculos ultrapassados e todo o tempo dedicado para chegar até aqui, hoje, agora. Não posso deixar de mencionar que ser mulher e jovem pode ser desvantajoso em determinada profissão, como na profissão docente. Vivemos em uma sociedade patriarcal, machista e conservadora na qual a desigualdade de gênero é gritante. Um professor homem e jovem é mais respeitado e traz mais confiança aos alunos, pais, colegas e direção do que uma professora mulher e jovem, uma vez que o homem, por ser homem, possui mais autoridade, de acordo com esta lógica perversa predominante. Da mesma forma, há a visão de que o professor mais velho de idade é mais competente e respeitado que uma professora nova, pois possui mais experiência. Frases como “é novinha, muito doce, meiga, não vai ter o domínio da turma...”, “é muito jovem, tem que sofrer mais na vida...” estiveram e ainda estão presentes no meu cotidiano. Portanto, deixo aqui um desabafo e registro de algumas das dificuldades e desafios da profissão docente, sobretudo, das mulheres profissionais da docência.

Neste processo de escrita sobre meu itinerário formativo, paro para refletir o quão dinâmica e intensa foi e está sendo minha caminhada. Sem um roteiro prévio e metas estabelecidas, a vida foi me levando e eu a ela de maneira tranquila e, ao mesmo tempo, marcada por grandes reviravoltas e transformações. Nunca tive um projeto de vida claramente definido, pois não tinha a pretensão de me autopressionar, o que poderia gerar frustração, assim como sempre quis assumir uma postura aberta. Aberta ao imprevisível, às incertezas, ao desconhecido, ao inesperado. Contudo, isso não quer dizer que minhas conquistas aconteceram do nada. Atuo de maneira a me entregar totalmente àquilo que me proponho, em respeito à mim e aos outros que estão comigo nas mais variadas situações, atividades, trabalhos. Amo o que faço, amo docenciar e, por isso, estudo, pesquiso e me comprometo. Envolve prazer, mas também trabalho árduo e muito esforço.

Este constante caminhar me constitui enquanto sujeito inacabado, tendo em vista que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente

movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57). Destarte, por meio das minhas vivências, das minhas relações pessoais/sociais, dos espaços e grupos que frequento e participo, faço e me refaço cotidianamente. A tese é, portanto, também reflexo da minha existência. Vamos à ela.

Bem, como mencionado anteriormente, passei a me interessar pela questão da memória no início do doutorado, pois minha dissertação<sup>2</sup> gerou inúmeros questionamentos a partir das constatações percebidas. Ou seja, ao estudar no mestrado as concepções teóricas de Geografia e de Educação e a epistemologia da prática de professores e licenciandos em Geografia, verificou-se um pluralismo e uma contradição epistemológica tanto das concepções quanto das práticas dos dois grupos de sujeitos pesquisados. Percebeu-se que não há uma única corrente epistemológica de Geografia e de Educação que compõe o discurso e o fazer docente, mas distintas linhas teóricas que, embora muitas vezes antagônicas, são complementares na constituição do ser professor.

O que chamou a atenção foi o fato de que as práticas de ensino dos licenciandos, observadas ao longo de seu estágio, foram caracterizadas predominantemente por uma Geografia Tradicional com uma visão extremamente conteudista e uma epistemologia de Educação empirista. Já os professores, apesar da hegemonia do empirismo, apresentaram algumas nuances do construtivismo, a preocupação com a formação integral do aluno e com a relação da Geografia com o cotidiano do mesmo.

A partir desta investigação, algumas ideias pré-estabelecidas foram desconstruídas ao observar que os acadêmicos desenvolviam o seu fazer pedagógico de forma tradicional, com pouco diálogo, questionamento e desacomodação no pensamento dos educandos. Esta atitude surpreendeu, pois esperava-se que, por se tratar de estágio, os licenciandos ousariam mais em sua ação pedagógica, uma vez que compreende um momento de experimentações em que há suporte garantido pelo professor titular da escola e pelo professor formador da universidade. Mesmo que suas concepções teóricas apresentassem, certas vezes, um cunho mais progressista, suas práticas revelavam pouca criatividade em renovar o ensino da Geografia escolar. Essa dificuldade de renovação não está

---

<sup>2</sup> Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS no ano de 2016 intitulada “Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia”.

associada ao uso de recursos didáticos, pois os acadêmicos utilizaram um número maior e mais diverso de recursos que os professores da escola. Infere-se que os primeiros relacionavam a renovação e um ensino construtivista como uma questão meramente metodológica, de modo que o empirismo permanecia enraizado em suas posturas. Diante disso, verificou-se uma carência na base epistemológica destes sujeitos.

É preciso refletir sobre afirmações como aquelas que consideram que o problema está no momento que o professor recém-formado chega à escola, depara-se com a realidade da educação básica e, assustado com tantos desafios e obstáculos que deve enfrentar para exercer sua função, desenvolve práticas de ensino de Geografia pouco instigantes e significativas aos alunos. É consenso o estranhamento e o descompasso existente entre universidade e escola, porém não se pode afirmar que o docente conclui sua licenciatura com determinada postura epistemológica e pedagógica e assume outra totalmente diferente quando começa a trabalhar na instituição escolar. A pesquisa supracitada demonstrou que nos estágios obrigatórios do curso já é possível identificar pouca clareza dos sujeitos no que se refere aos fundamentos epistemológicos sobre os quais seu fazer docente se embasa. Isso exige uma resignificação da formação inicial, o que está ligado ao paradigma vigente na universidade, isto é, o paradigma da modernidade que se assenta na racionalidade técnica/instrumental. Como desenvolver uma racionalidade prático-reflexiva na academia se os professores universitários também se formaram sob uma lógica pautada na racionalidade técnica/instrumental?

Desse modo, a presente tese centra-se na formação inicial de professores, tendo os professores universitários da licenciatura em Geografia como os principais sujeitos da pesquisa. Parte-se do pressuposto de que a constituição do ser professor não é alimentada somente pela formação acadêmica, mas se realiza ao longo da história de vida e nos mais diversos espaços, seja na universidade, na escola, nos movimentos sociais, no sindicato, no seu bairro, nos cursos de formação continuada, nos congressos científicos. De acordo com Tardif (2014, p. 21), ao admitirmos que o “saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho”.

É digno de nota que a construção da identidade docente é também muito influenciada pelas experiências que o sujeito teve na condição de aluno. O fato de passar mais de dez anos (Ensino Fundamental e Médio) na escola já representa um laboratório para o futuro professor. São criadas representações e modelos do que seja um (bom) professor. Não é raro que, mesmo com a formação inicial e o contato com o conhecimento científico e todo o embasamento teórico acerca da profissão docente, as representações trazidas da época de escola não sejam desconstruídas. Estas representações estão relacionadas, portanto, às memórias de nossas vivências que carregamos e que constituem nossa existência, o que, por consequência, têm implicações no nosso fazer profissional. Eis aqui um conceito chave da tese: as memórias.

Sendo assim, o problema de pesquisa consiste no seguinte questionamento: **como as memórias de professores formadores de Geografia atuam sobre sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia?** Pensar nas memórias remete a pensar no imaginário que os professores da licenciatura apresentam sobre a docência em Geografia. Imaginário este construído ao longo de uma vida e que é muito particular para cada um, visto que é marcado pela subjetividade. Deve-se esclarecer que os eixos basilares da tese são Ensino de Geografia e Formação de professores.

No tocante aos objetivos, o objetivo geral busca analisar como as memórias de professores da Licenciatura em Geografia atuam na sua identidade docente e influenciam a formação dos futuros professores de Geografia. Enquanto objetivos específicos, elencam-se os seguintes: analisar memórias e narrativas (auto)biográficas de professores formadores de Geografia a fim de investigar o processo de construção de sua identidade docente; identificar as percepções dos licenciandos acerca da formação inicial e de sua constituição docente; reconhecer como as narrativas (auto)biográficas podem atuar na ressignificação de três Geografias: a primeira Geografia (grafia de si), a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

Para a realização de tal pesquisa e a fim de alcançar os objetivos propostos, adotou-se a abordagem (auto)biográfica enquanto método. A metodologia assenta-se nas histórias de vida, de modo que a fonte de pesquisa são as narrativas (auto)biográficas dos professores formadores de Geografia de uma universidade federal. Cabe salientar que a pesquisa (auto)biográfica, cujos pressupostos orientam

a condução desta tese, está associada ao campo das Ciências Humanas e Sociais e tem sido utilizada na Educação nas últimas três décadas. Considera-se uma alternativa profícua para trabalhar com as memórias dos educadores por meio da expressão das narrativas de si. Além disso, também foram desenvolvidas entrevistas de grupo focal com os acadêmicos da Licenciatura em Geografia da mesma universidade. As explicações mais detalhadas da trajetória metodológica são apresentadas no capítulo seguinte.

Com o intento de explicitar as inquietações e dúvidas que me provocaram a pensar nesta temática de pesquisa, apresento os questionamentos que me (co)movem. Quais as memórias de escola, ensino, professor e Geografia dos professores formadores da Licenciatura em Geografia? Como estas memórias se fazem presentes no processo de constituição da identidade docente destes sujeitos? Como estas memórias influenciam no fazer pedagógico destes professores formadores? Até que ponto a Licenciatura (formação inicial) tem peso e exerce influência sobre a identidade profissional do futuro professor? De que maneira é possível desconstruir o empirismo enraizado nas práticas docentes em Geografia na escola e na universidade? Por que as narrativas (auto)biográficas podem contribuir para o processo formativo de professores? Como a construção, escuta e socialização de narrativas (auto)biográficas podem provocar a reflexão e ressignificação da Geografia primeira (corpo, sujeito, existência), da Geografia escolar e da Geografia acadêmica?

Analisar as memórias e representações que permeiam o espaço da formação inicial é fundamental para identificar as concepções de ensino, de Geografia e de Educação que estão sendo fortalecidas na mente dos educadores e que terão implicações em seu fazer pedagógico. Esclarecer os significados construídos acerca da docência em Geografia compreende um caminho possível para a compreensão dos pilares que sustentam as práticas de ensino e para a elaboração de propostas que busquem mudanças que atinjam a raiz da problemática. Evidentemente que as tensões existentes nos processos formativos não serão superadas em sua totalidade, porém esta perspectiva de análise pode clarificar alguns pontos encobertos e apontar alternativas que visem à qualificação da formação inicial. Portanto, a aproximação e o contato com os professores formadores e com os graduandos são importantes para o entendimento da realidade vivenciada neste processo de formação.

Considera-se que as memórias da vida escolar estão presentes de forma considerável no imaginário dos professores e se refletem em suas práticas pedagógicas. Além disso, dificilmente as licenciaturas em Geografia são organizadas e estruturadas em termos de currículo e práticas docentes que visem desconstruir os modelos tradicionais de professor trazidos pelos acadêmicos. O enfoque, na maioria das vezes, centra-se nas tentativas de construção do ser docente e não na desconstrução das concepções anteriores de Educação e de Geografia já enraizadas nas mentes e condutas dos sujeitos licenciandos. Supõe-se ainda que, por mais que os discursos no interior da academia manifestem a necessidade de formação de um professor pesquisador e reflexivo, pouco se percebe que os professores formadores assumam tal postura de autoavaliarem-se e reverem suas práticas de ensino, entendendo-as também enquanto exemplos formativos aos futuros professores.

Quanto ao referencial teórico, este contempla três eixos temáticos: Ensino de Geografia, Formação de professores e Pesquisa (auto)biográfica. As principais autoras e autores adotados e que garantem uma base teórica ao eixo de Ensino de Geografia são: Costella, Kaercher e Cavalcanti. No que diz respeito ao eixo de Formação de professores, Tardif, Nóvoa e Imbernón são as principais referências. Em relação à Pesquisa (auto)biográfica, pauta-se sobretudo nas formulações de Abrahão e Delory-Momberger. Destacou-se os principais teóricos que propiciam a base de sustentação teórico-epistêmico-metodológica da pesquisa, o que não exclui a utilização de outros autores complementares.

No que tange ao estado da arte, cabe esclarecer que pesquisas no campo do ensino de Geografia e formação de professores de Geografia alicerçadas na abordagem (auto)biográfica são pouco comuns. Ao fazer uma busca tendo este recorte foram encontrados alguns resultados. Utilizou-se os descritores “narrativas (auto)biográficas” e “Geografia” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no anais do 13º e 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Os anais deste encontro foram consultados, pois representa o evento mais importante no Brasil da área de ensino de Geografia. A escolha por somente a 13ª e a 14ª edição do evento (ocorridas em 2017 e 2019, respectivamente) se deve ao fato de que o site das edições anteriores foi retirado da internet, o que impossibilita o acesso aos seus anais.

Após a busca com os marcadores “narrativas (auto)biográficas” e “Geografia”, fez-se a leitura do resumo dos trabalhos a fim de identificar se os mesmos dedicavam-se à temática do ensino de Geografia e/ou formação de professores de Geografia. Quanto aos resultados proporcionados pela BDTD, encontraram-se três dissertações de mestrado (sendo duas de Programa de Pós-Graduação em Educação e uma de Programa de Pós-Graduação em Geografia) e uma tese de doutorado (de Programa de Pós-Graduação em Geografia). Acrescenta-se ainda a tese de doutorado da professora Jussara Portugal, referência deste trabalho, que não consta na BDTD, mas que também se ancora na perspectiva (auto)biográfica com professores de Geografia e foi defendida em um Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Todas estas têm como sujeitos da pesquisa os professores de Geografia do ensino básico.

Além disso, foi feito um levantamento de dissertações e teses por meio de outro caminho. Buscou-se na Plataforma Sucupira todos os Programas de Pós-Graduação em Geografia que possuem a área de concentração em Ensino de Geografia. Do total de 77 programas, o que inclui 35 programas de mestrado acadêmico, 37 programas de mestrado e doutorado e 5 programas de mestrado profissional, identificou-se 6 programas que possuem área de concentração relacionada ao ensino de Geografia. Estes são das seguintes universidades: UFRGS, UFPEL, UFRN, UFPI, UFRRJ e UERJ. Cabe esclarecer que há outros programas que produzem na área do ensino e da formação de professores de Geografia, como a UFG, por exemplo, que é também uma referência neste campo. No entanto, o recorte da busca se deu somente entre os programas que apresentam tal área de concentração. Foram analisadas todas as produções concernentes ao ensino e formação docente em Geografia destes 6 programas e concluiu-se que não há trabalhos que utilizem o método (auto)biográfico com professores de Geografia.

No que diz respeito aos anais das duas últimas edições do ENPEG, foram encontrados três trabalhos completos na 13<sup>o</sup> edição e cinco trabalhos completos na 14<sup>a</sup> edição (sendo que um destes cinco corresponde ao trabalho conjunto da presente pesquisadora e de sua orientadora). A maioria não se refere ao emprego do método (auto)biográfico, mas se utiliza da escrita narrativa, histórias de vida e narrativas de formação. Com exceção do nosso trabalho, os demais têm como sujeitos da pesquisa os acadêmicos estagiários da licenciatura em Geografia ou professores do ensino básico.



Este levantamento ratifica a produção escassa e ainda incipiente de pesquisas do campo do ensino de Geografia articulados à abordagem (auto)biográfica. Além disso, observou-se que o universo de pesquisa de todos os trabalhos analisados abrange licenciandos ou professores de Geografia do ensino básico. Isso concede à presente tese um diferencial, tendo em vista que seus sujeitos de pesquisa centrais são os professores universitários, especificamente os professores formadores da licenciatura em Geografia. Este ponto, por si só, compreende uma justificativa do trabalho, uma vez que o torna necessário pela possibilidade de contribuir com o fortalecimento da linha de pesquisa em ensino de Geografia e formação de professores a partir da adoção do método (auto)biográfico, método este ainda raro na produção científica deste campo, e pela visibilidade que proporciona aos professores formadores da licenciatura.

A justificativa pessoal desta pesquisa está em consonância com a justificativa social. Adentrar no universo da pesquisa (auto)biográfica é o que tem me motivado e me mobilizado para ampliar meu olhar para a docência em Geografia e a formação de professores, além de movimentar a minha prática profissional. O encantamento com esta aventura (auto)biográfica que nos lança para uma viagem a terras desconhecidas é também o que tem alimentado a minha utopia. Utopia esta que se caracteriza pela busca de uma sociedade menos desigual e mais fraterna. Dessa maneira, esta pesquisa está comprometida com este sentimento utópico, de uma utopia possível que visa contribuir para a ressignificação de (Geo)grafias a fim de qualificar a formação inicial e o ensino de Geografia no espaço escolar.

Isto posto, urge esclarecer como a aventura aqui proposta em forma de tese se organiza. No tocante à estrutura da pesquisa, esta possui oito seções. A primeira se refere à presente *“Introdução: ‘Quero lhe contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo...’*”, onde há a apresentação da autora por meio de sua narrativa (auto)biográfica com o intuito de clarificar os caminhos que conduziram a esta pesquisa, além de apontar o problema, os objetivos, a justificativa e a forma como o trabalho está organizado. A segunda seção, *“Caminho metodológico: ‘Você me pergunta pela minha paixão, digo que estou encantado com uma nova invenção...’*”, esclarece a escolha pelo método (auto)biográfico e os pressupostos que lhe são inerentes. Além disso, indica os procedimentos metodológicos empregados, como o detalhamento das etapas (pesquisa teórica e pesquisa de campo), o universo da pesquisa (quem são os sujeitos?) e o método de análise das entrevistas narrativas.

Ou seja, é explicado como foi percorrido todo o caminho metodológico da investigação.

A terceira seção, *“Na parede da memória essa lembrança é o quadro que dói mais...”*, corresponde a um capítulo teórico dedicado à problemática do ensino de Geografia na contemporaneidade e a necessidade de superação de alguns obstáculos epistemológicos, o que encaminha para a discussão das memórias dos professores e a repercussão em suas identidades docentes. A quarta seção, *“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...’ professores?”*, engendra a reflexão concernente à formação de professores de Geografia, com enfoque para a formação inicial (licenciatura). Para tanto, discorre a respeito da importância de uma revisão do paradigma científico predominante na universidade com a finalidade de ressignificar a licenciatura em Geografia, de maneira que um dos caminhos possíveis consiste na introdução das histórias de vida e das narrativas (auto)biográficas no ambiente acadêmico enquanto possibilidade de pesquisa-formação.

A quinta seção, *“Viver é melhor que sonhar...”*, inicia a análise da pesquisa de campo ao tratar dos dados biográficos dos sujeitos da pesquisa (levantados a partir do questionário) e do primeiro eixo da entrevista narrativa (eixo História de vida). Assim, os professores formadores são apresentados de forma mais ampla, bem como é realizado o entrecruzamento de suas narrativas. A sexta seção, *“Nossos ídolos ainda são os mesmos...?”*, focaliza o segundo eixo da entrevista narrativa (eixo Memórias de ensino), o qual centra-se na trajetória de escolarização e de formação acadêmica dos professores formadores. Salienta a relevância das memórias de ensino na constituição do eu pessoal e do eu profissional e visa a aproximação com uma arqueologia da memória.

A sétima seção, *“É você que ama o passado e que não vê que o novo sempre vem...?”*, abrange o terceiro eixo da entrevista narrativa (eixo Formação-profissão) com os professores, bem como seu entrecruzamento com os grupos focais realizados com os licenciandos. Dessa maneira, ainda que o terceiro eixo da entrevista seja dedicado para pensar a trajetória de atuação profissional dos professores, esta seção também buscou tramar os três eixos analisados das narrativas e, juntamente com o encontro/confronto com as falas dos acadêmicos, buscar a compreensão de como as memórias dos professores influenciam na sua identidade docente e na formação dos futuros professores de Geografia. Busca esta

que pretende contemplar o problema de pesquisa proposto. A oitava seção, “*Considerações finais: ‘Pois vejo vir no vento cheiro de nova estação...’*”, faz um resgate do caminho percorrido ao longo da pesquisa a fim de pontuar as principais constatações, reflexões e inquietações oriundas do processo de investigação e reafirmar a tese apresentada. Expõe ainda proposições para a formação inicial de professores de Geografia e indica lacunas, dúvidas e questionamentos proporcionados pela presente pesquisa que encaminham para possibilidades de trabalhos futuros. Por fim, são apresentadas as “*Referências*”, que consiste na lista de bibliografias que garantiram a fundamentação teórica das afirmações explicitadas, e os “*Apêndices*”.

Por conseguinte, deve-se salientar que esta tese encontra-se no hiato entre o que o professor formador narra sobre sua trajetória formativa e sua identidade docente e o que vai se refletir no aluno, futuro professor. Localiza-se no entre-lugar, tendo em vista que as formulações teóricas e reflexões propostas situam-se entre a universidade (licenciatura) e a escola. O intuito mais amplo da tese, assentada na pesquisa (auto)biográfica, reside em ressignificar três dimensões, isto é, três Geografias: a primeira Geografia, a Geografia escolar e a Geografia acadêmica. Enquanto pretensão de impacto social, visa-se que a narrativa (auto)biográfica provoque a autorreflexão do sujeito professor formador (primeira Geografia), o que poderá desencadear mudanças nas suas concepções e no seu fazer pedagógico na formação inicial (Geografia acadêmica), produzindo reflexos sobre a formação dos futuros professores que serão os responsáveis pelo ensino de Geografia na escola (Geografia escolar).

Busca-se, por meio de narrativas (auto)biográficas, refletir sobre a construção da professoralidade. Isto é, (re)pensar como a história de vida de cada sujeito professor produz sua identidade docente e as repercussões desta na formação inicial de professores. Interessa-nos a vida dos professores ao partir da premissa de que o ser profissional não está dissociado do ser ontológico. Interessa-nos aprender com as histórias de vida de professores formadores, reconhecer seus percursos formativos e suas (geo)grafias docentes. Interessa-nos refletir acerca da constituição da identidade docente de professores de Geografia a partir das narrativas de si, que representa o nosso outro. Isto é, conhecer o outro para tentar compreender a nós mesmos.

Fernando Pessoa (1996, p. 16) provoca:

Temos, todos que vivemos,  
Uma vida que é vivida  
E outra vida que é pensada.  
E a única vida que temos  
É essa que é dividida  
Entre a verdadeira e a errada.

Qual porém é verdadeira  
E qual errada, ninguém  
Nos saberá explicar;  
E vivemos de maneira  
Que a vida que a gente tem  
É a que tem que pensar.

A tese ancorada na abordagem da pesquisa (auto)biográfica apresenta narrativas que não necessariamente são verdadeiras em sua totalidade. A narrativa envolve uma seleção do que se conta, assim como traz modificações, complementos e até criações e fantasias do que se viveu. O que importa não é a veracidade, mas sim o ato de narrar o vivido, pensar o vivido e projetar as melhores maneiras de ser e estar no mundo. A partir dos devaneios de Pessoa, defende-se uma tese que considere tanto a vida vivida quanto a vida pensada a fim de que se possa ressignificar as três dimensões da Geografia (primeira Geografia, Geografia acadêmica e Geografia escolar). É no equilíbrio entre vidas vividas e vidas pensadas que se encontram os principais interesses desta pesquisa, pois torna-se essencial considerarmos a vida e o pensar sobre a mesma num contexto em que o conhecimento científico está cada vez mais desumanizado e desumanizador. O que seria mais belo e instigante do que refletir sobre nossa existência?

## **2 CAMINHO METODOLÓGICO: “VOCÊ ME PERGUNTA PELA MINHA PAIXÃO, DIGO QUE ESTOU ENCANTADO COM UMA NOVA INVENÇÃO...”**

Estou encantada com uma nova invenção sim. No entanto, nem tão nova no que se refere ao seu tempo de existência e utilização, mas nova para o meu conhecimento. Refiro-me ao caminho metodológico que trilhado nesta pesquisa. Trata-se da minha descoberta recente referente ao método e metodologia da pesquisa (auto)biográfica. Conforme explicitado anteriormente, aproximei-me da abordagem (auto)biográfica ao longo do primeiro ano de doutorado, interessei-me por tal perspectiva e busquei dedicar meus estudos a esta nova paixão. Cabe ressaltar que um momento importante desta trajetória diz respeito ao VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, realizado na UNICID (Universidade da Cidade de São Paulo) em São Paulo no ano de 2018, onde participei e apresentei trabalhos. Nesse evento científico, foi possível clarear as ideias acerca deste campo de pesquisa através do diálogo com os demais participantes e das palestras assistidas, sobretudo no que se refere aos pressupostos epistemológicos e metodológicos.

Um novo campo que se visa descortinar. Um outro modo de fazer ciência. Eis aqui um ponto importante: pensar a maneira em que se pretende desenvolver a pesquisa significa pensar na metodologia que será adotada. Trata-se de uma escolha relevante, pois esta é fundamental para os resultados da investigação. Isto é, poderá produzir sucessos ou fracassos. Por isso, é essencial que esteja bem clara e definida para evitar problemas futuros. De acordo com Eco (2012, p. 82), “uma tese, tal como uma partida de xadrez, compõe-se de muitos movimentos, só que você deverá ser capaz de prever os seus movimentos para pôr em xeque o adversário, do contrário fracassará”.

Por outro lado, também deve-se considerar os imprevistos no desenrolar da pesquisa. Isso quer dizer que faz-se necessário um planejamento e clareza quanto às etapas e trajetórias que serão percorridos para o seu desenvolvimento, porém situações inesperadas podem ocorrer. Diante disso, a pesquisadora pôde fazer desvios e modificações nas decisões prévias a fim de garantir a continuidade da pesquisa. Logo, estas considerações estão em consonância com a postura aberta assumida pela pesquisadora já na seção anterior.

A postura aberta para as incertezas de uma pesquisa científica está relacionada ao paradigma da complexidade, ao qual se ancora esta tese. Considere-se que:

A complexidade exige métodos de pesquisa coerentes e abertos ao inesperado, ao acaso e às emergências. Um método aberto à intuição, à imaginação e à criatividade. Enfim, um método mais de acordo com a dinâmica da vida e que não mais considere a realidade como imutável, estável ou fixa. Busca-se um método que já não despreze a subjetividade, a afetividade, nem as considere como fontes de erro. Almeja-se um método não como roteiro fixo, mas como referência que se transforme na prática, no exercício da própria pesquisa, percebendo que a realidade já não é tão previsível ou mesmo controlada por este ou aquele pesquisador ingênuo ou desavisado. (MORAES; VALENTE, 2008, p. 53)

Na mistura entre ordem e desordem que se pode alcançar a organização. Ou seja, um planejamento e estrutura fechados concernente à metodologia que se visa desenvolver exclui a possibilidade do acaso, da desordem. Dessa forma, reproduz-se o paradigma simplificador, o qual se contrapõe ao paradigma da complexidade e valoriza leis e princípios gerais, eliminando o que é individual e singular. Tal paradigma pauta-se na disjunção do conhecimento, ao separar o que está interligado, e na redução, ao unificar o que é diverso. Por conseguinte, caracteriza-se pela simplificação e reducionismo do conhecimento (MORIN, 2005a).

Ao assentar-se no paradigma da complexidade enquanto visão de mundo, de ciência e de conhecimento, tanto o fazer quanto o pensar a pesquisa é transformado quando comparado ao paradigma científico predominante. Na ciência tradicional as verdades são absolutas, enquanto a complexidade compreende as verdades como biodegradáveis. A primeira, baseada no método positivista, busca a confirmação ou refutação de hipóteses por meio de determinadas regras (método científico), considerando apenas os fatos observáveis e ignorando qualquer possibilidade de subjetividade. O paradigma da complexidade vai de encontro à ciência tradicional por, além das explicações já apresentadas, aceitar a contradição. Este constitui um elemento chave para compreender este paradigma, ou seja, aceitar a complexidade é aceitar a contradição.

Na visão clássica de ciência, a contradição é sinônimo de erro, de equívoco, de fracasso da pesquisa. Na visão complexa, a contradição evidencia uma camada mais profunda da realidade e revela nossos limites para captar e conhecer, de fato, esta realidade. Segundo Morin (2011a, p. 428), “o pensamento complexo aceita o

desafio das contradições. Não poderia ser, como a dialética, a ‘superação’ (Aufhebung) das contradições. É a sua desocultação, a sua evidenciação, e recorre ao corpo a corpo com a contradição”. Tal perspectiva contrapõe-se às noções de generalidade, objetividade e simplificação. Logo, a contradição aparece como possibilidade para o questionamento e reflexão sobre o fenômeno estudado. Não é concebida como algo negativo, mas sim como potencialidade para a problematização e construção do conhecimento.

Uma pesquisa em Ciências Humanas fundamentada no paradigma complexo busca o desafio. Não se busca tecer verdades cristalizadas e/ou formular ideias sustentadas pelo determinismo exacerbado. Visa-se navegar por mares até então desconhecidos marcados pelo mistério. Contudo, cabe esclarecer que há um comprometimento com a produção científica e a construção do conhecimento. O que se quer explicitar, no que diz respeito às escolhas epistemológicas e metodológicas adotadas, consiste no pensamento de que a “complexidade não é a palavra-mestra que vai explicar tudo. É a palavra que vai nos despertar e nos levar a explorar tudo. O pensamento complexo é o pensamento que, [...], patrulha o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecidível” (MORIN, 2005b, p. 231).

Esta tese se pauta especialmente em três princípios do paradigma da complexidade: o dialógico, o recursivo-organizacional e o hologramático. O princípio dialógico diz respeito a duas lógicas opostas, mas que se complementam e são necessárias uma a outra. É possível traçar um paralelo com o confronto que será estabelecido entre a fala dos acadêmicos da licenciatura sobre sua formação acadêmica e a narrativa dos professores formadores acerca de sua prática docente e identidade profissional. A partir deste embate de ideias e visões será possível construir uma síntese. Logo, esta dualidade que, num primeiro momento pode ser antagonica, se torna complementar numa perspectiva dialógica.

O princípio recursivo-organizacional contrapõe-se a noção de linearidade, de causa-efeito, de produto-produtor. Considera que tudo que é produzido também produz num ciclo auto-organizador. É “recursivo todo processo pelo qual uma organização ativa produz os elementos e efeitos que são necessários à sua própria geração ou existência” (MORIN, 2013, p. 231). Sendo assim, uma narrativa (auto)biográfica que constitui relatos da história de vida do sujeito (neste caso, professores) refere-se a uma exposição, a um contar produzido pelo próprio sujeito, mas que também o produz enquanto ser, enquanto profissional docente. Isto é, ao

resgatar memórias e narrar sua trajetória de vida, o sujeito produz narrativas, produz representações do que seja um bom professor e também se autoproduz, se modifica, reflete e se transforma no ato de contar. Por conseguinte, o princípio recursivo está relacionado à produção de si.

O princípio hologramático é basilar no paradigma complexo e associa-se ao princípio recursivo-organizacional que, por sua vez, está relacionado ao princípio dialógico. Logo, deve-se compreendê-los de forma articulada e não isoladamente. De acordo com o princípio hologramático, a parte está no todo e o todo está na parte. Um holograma é uma imagem em que cada ponto desta traz a quase totalidade da informação do objeto. Nesta perspectiva, cada sujeito professor ou futuro professor (licenciando) faz parte de uma totalidade, de um contexto mais amplo, o qual influencia a construção de sua identidade pessoal/profissional e esta, por sua vez, também afeta a totalidade ao se considerar o contexto de formação docente, por exemplo. Segundo Morin (2005a, p. 88), “a visão simplificada diria: a parte está no todo. A visão complexa diz: não só a parte está no todo; o todo está no interior da parte que está no interior do todo! Esta complexidade é algo diferente da confusão de que o todo está em tudo e reciprocamente.” Portanto, os sujeitos produzem a sociedade que os produz.

A pesquisa é resultado de uma (ou várias?) intencionalidade(s) da autora, uma vez que possui um caráter essencialmente político. Dessa maneira, a opção metodológica realizada é inseparável da linha epistemológica assumida. Tal lente epistemológica reflete o olhar que se apresenta em relação ao que se entende por conhecimento, ciência e Educação. As críticas ao paradigma da ciência moderna e a justificativa pela adoção do paradigma da complexidade já foram manifestadas. Urge esclarecer outros pontos a fim de situar o campo em que a pesquisa está inserida.

Uma tese na linha de pesquisa em Ensino de Geografia faz parte da grande área das Ciências Humanas e Sociais. Dessa forma, não se concebe o objeto como um produto, algo acabado. É digno de nota que a pesquisa lida com sujeitos, seres humanos, carregados de subjetividade e singularidades. Ao partir da premissa de que as histórias de vida e as narrativas dos sujeitos são essenciais para a análise da temática proposta, a pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Buscou-se aproximar-se de realidades e sujeitos diversos, únicos e contraditórios, de modo que as estatísticas e os métodos matemáticos não fornecem significativas contribuições para compreendê-los.



De acordo com Minayo (2011, p. 22), a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. São os significados e concepções acerca de Geografia, de Educação, de ensino e de docência construídas no âmbito da licenciatura em Geografia e que podem se refletir nas práticas pedagógicas dos futuros professores que interessam esta investigação. Assim como a gênese destes significados e concepções e sua relação com a história de vida pessoal, escolar e acadêmica dos professores formadores também interessam esta pesquisa. Portanto, a abordagem qualitativa empreendida se justifica pelo intento de considerar processos, trajetórias e significados tecidos pelos sujeitos da pesquisa ao invés de resultados e dados quantitativos e impessoais.

Traçado este primeiro panorama que situa a pesquisa no paradigma da complexidade e na abordagem qualitativa, torna-se necessário adentrar na minha nova paixão: a pesquisa (auto)biográfica. São apresentados seus fundamentos e o porquê da escolha metodológica a fim de esclarecer suas potencialidades e desafios. Desse modo, pretende-se deixar claro que a opção metodológica está diretamente relacionada com as concepções epistemológicas da pesquisadora, tendo em vista que a maneira como se realiza a caminhada é indissociável do projeto mais amplo que se objetiva alcançar. Este projeto se refere não só ao projeto de tese, à pesquisa propriamente dita, mas também a um projeto de Educação e, acima de tudo, a um projeto de sociedade.

## 2.1 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

A pesquisa (auto)biográfica tem sua gênese no campo das Ciências Humanas e Sociais na segunda metade do século XX. Isso porque se passou a valorizar a escuta de histórias silenciadas devido ao contexto social, político e econômico mundial neste período. Logo, as histórias de vida carregam na sua origem uma vertente militante. Na Educação, foi a partir dos anos 1980 que a discussão concernente à pesquisa (auto)biográfica foi introduzida. Inicialmente, as narrativas centravam-se no âmbito da formação de adultos e, num segundo momento, perceberam-se desdobramentos nas discussões e práticas no campo da formação de professores.

Observa-se que esta perspectiva de pesquisa é recente no campo educacional, uma vez que possui poucas décadas de desenvolvimento e aprofundamento nesta área. Ressalta-se, contudo, que na linha de pesquisa em ensino de Geografia são ainda mais incipientes os trabalhos científicos, dissertações e teses que tenham como base de sustentação a vertente (auto)biográfica. Destaca-se a tese de Jussara Portugal (2013) como uma das referências desse estudo no campo do ensino de Geografia. Isso ratifica a importância da presente tese no sentido de tentar contribuir com uma outra leitura, distinta das predominantes, para o ensino de Geografia e a formação docente.

É digno de nota que o surgimento das narrativas (auto)biográficas na Educação se deu na década de 80 do século XX devido, principalmente, a um movimento cultural que já estava em constituição e se contrapunha aos paradigmas vigentes até então (sobretudo o behaviorismo e estruturalismo). Nesse sentido, emergia o pensamento de considerar, de fato, o sujeito nas Ciências Humanas enquanto ator, autor e em constante devir (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012). Portanto, a pesquisa (auto)biográfica traz no seu cerne um viés político para além de uma nova maneira de pensar a pesquisa na Educação.

Na década de 90 do século XX houve uma mudança no sentido atribuído às (auto)biografias. O caráter militante passou a ser enfraquecido com o advento da sociedade da informação e do conhecimento, na qual a condição biográfica tornou-se um imperativo sócio-profissional. Isto é, tornou-se premente dizer quem se é, como é, o que se faz, o que gosta, o que pretende fazer. Num contexto marcado pela modernidade líquida (BAUMAN, 2001), a exposição a todo o instante é fundamental para que o sujeito se sinta integrante de uma determinada comunidade. Há uma intensificação do processo de individualização, no qual o sujeito fala de si para ser valorizado e aceito nos grupos que pretende inserir-se. O avanço das novas tecnologias e as redes sociais permite tal exposição e exige que o sujeito se reinvente a cada dia. Assim, percebe-se uma sociedade marcada pelo efêmero e pela instantaneidade.

Estas características da sociedade contemporânea expressas por uma individualização exacerbada são inerentes ao modelo socioeconômico vigente. A valorização do eu, da aparência, do individualismo, da competição é própria do sistema capitalista. Sendo assim, vivemos em uma sociedade que envolve os sujeitos pela sua condição de consumidores e não de produtores. Ao invés de uma

maioria de cidadãos preocupados com o bem comum, têm-se indivíduos consumidores preocupados consigo, exclusivamente. A perspectiva adotada nesta tese no que diz respeito às narrativas (auto)biográficas não se coaduna com esta visão abordada, porém leva em consideração este contexto sociocultural por entender que, ao analisar as narrativas de si dos sujeitos da pesquisa, é necessário considerar a volatilidade das identidades, particularidade importante da modernidade líquida.

Cabe salientar que, no Brasil, a vida e obra de Paulo Freire são referências relevantes para o que depois se produziu sob denominação de pesquisa (auto)biográfica. Os estudos e trabalhos do autor foram marcados por considerar as experiências, os saberes e as trajetórias de vida dos sujeitos para que se desenvolvessem práticas de ensino destinadas à construção do conhecimento. Ao defender uma educação libertadora ou problematizadora em oposição à educação bancária, Freire (2005) reafirmou a relevância da relação dialógica e horizontal entre os sujeitos (professor-alunos, alunos-alunos). Destarte, é por intermédio do diálogo e da socialização de vivências e conhecimentos anteriores que os sujeitos caminham de forma coletiva no processo de construção do conhecimento.

A preocupação de Freire (2005) centrava-se no intento de que todas e todos aprendessem a dizer sua palavra. Dizer sua palavra para desenvolver sua autoria, sua autonomia, sua criticidade. Pronunciar o mundo é existir, é assumir posição. A problematização do pronunciamento permite criar condições para a modificação desse mundo. Entretanto, uma educação marcada pela domesticação, pela doutrinação, pela fixação e antidialógica impossibilita a consciência de si e de suas potencialidades na transformação da realidade social. Esta educação caracterizada pelo silenciamento dos sujeitos é própria dos sistemas tradicionais de ensino, o que pode ser identificado nas escolas, na universidade e no modo predominante de se fazer pesquisa. Isto é, o sujeito, na maioria das vezes, é considerado objeto, de maneira que pouco (ou nada) se valoriza de sua história, sua geografia, seus saberes.

Deve-se esclarecer que Freire (2005) não se referiu ao longo de sua obra à expressão e ao campo da pesquisa (auto)biográfica. Todavia, seu pensamento é explícito e dá ênfase à ideia da importância de dizer sua palavra e colocar-se no mundo de forma ativa e atuante. Para o autor, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90). Dizer

sua palavra é um ato político. Dizer sua palavra fortalece sua(s) identidade(s), sua condição de ser único, singular. Por conseguinte, embora o autor não tenha se autodeclarado e se vinculado diretamente à pesquisa (auto)biográfica, até mesmo porque sua vida coincidiu com poucos anos de desenvolvimento desta corrente, visto que Freire morreu em 1997, seu pensamento e suas produções contribuem de forma significativa enquanto referência para a formulação do arcabouço teórico da abordagem (auto)biográfica.

A pesquisa (auto)biográfica tem o intuito de investigar os processos de vir-a-ser dos sujeitos. Ou seja, como se constituem individualmente na relação com o social, quais significados concedem às suas experiências e como estas marcam sua existência. De acordo com Delory-Momberger (2012, p. 73):

A pesquisa biográfica teria, assim, por tarefa compreender como ‘o caminhante constrói a paisagem’ mas, da mesma forma também – visto que é a mesma coisa – como ‘a paisagem constrói o caminhante’, em outras palavras, como o indivíduo, no decurso de suas experiências no tempo, ao mesmo tempo que produz em si mesmo e fora de si mesmo o espaço do social, se constitui a si mesmo como indivíduo singular.

Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica apresenta uma dimensão temporal e também uma dimensão espacial. A dimensão espacial caracteriza-se por considerar a influência dos espaços da vida social na constituição dos sujeitos. Isso quer dizer que estes não constroem sua individualidade de forma isolada. Há uma relação imanente entre a pessoa e o contexto experiencial. Logo, o contexto sócio-histórico e geográfico vivido interferem na constituição identitária dos sujeitos. Os professores se fazem na escola, na universidade, nos cursos de formação continuada, nos eventos científicos, mas também na família, no sindicato, nos movimentos sociais, na comunidade de que fazem parte, na associação de moradores. O meio social em que está inserido, e sobre o qual também se produz, gera reflexos nas histórias narradas e nas trajetórias geografadas pelos professores (grupo de interesse desta tese).

A dimensão geográfica é indissociável da dimensão temporal. Não é possível pensar numa (auto)biografia em que momentos marcantes de vida estejam descontextualizados e desvinculados de determinados espaços de vivência. Um fato considerado significativo para a formação do sujeito ocorreu não somente em determinada época e período de vida, mas também porque se estava naquele lugar específico. Nesse processo de caminhada permanente de constituição do ser, o

sujeito transforma-se enquanto primeira Geografia (eu, corpo), bem como modifica os espaços do qual faz parte. Por conseguinte, verifica-se uma relação dialética entre o eu individual e o sócio-espacial.

A dimensão temporal é, por excelência, característica inerente à perspectiva (auto)biográfica. No entanto, esta obviedade exige alguns esclarecimentos. Pensar em desenvolver uma pesquisa (auto)biográfica com o intuito de que os sujeitos da pesquisa (neste caso, os professores formadores) expressem suas narrativas de si remete à ideia de que o passado dos sujeitos será apresentado. Contudo, cabe ressaltar que o caráter temporal das (auto)biografias não se limita ao passado. O campo da pesquisa (auto)biográfica pauta-se na articulação entre passado, presente e futuro.

As narrativas (auto)biográficas se utilizam da memória a fim de recordar situações, fatos e experiências passadas. Por meio da rememoração pode-se narrar no presente as vivências que foram marcantes de alguma forma e que, no momento contemporâneo, adquirem um sentido e um valor que não necessariamente coincide com o período em que, de fato, foi vivido. Esta representação ressignificada no presente permite projetar um futuro. Assim, a noção de tempo adotada é fundamental para compreender a trama tecida em uma narrativa (auto)biográfica. Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 43) assinalam que:

Na elaboração da narrativa de sua vida, o narrador se apropria do tempo cronológico e o transforma em tempo humano, à escala de uma vida, em que o passado inaugura começos. A expectativa é que pelo processo de biografização, a pessoa compreenda as marcas de sua historicidade para ir além da imediatez do tempo cronológico e venha a tomar consciência que pode examinar o passado à luz do presente e projetar-se no futuro: O que me tornou quem sou? Por que penso desse modo? Em que e como posso mudar a minha vida?

O belo e interessante de uma narrativa (auto)biográfica consiste na reconfiguração da ideia de tempo. Uma narrativa não se limita à exposição fria e crua de uma sequência de eventos como uma linha do tempo que respeita rigidamente a cronologia. O tempo cronológico é modificado em tempo humano. Envolve uma trajetória de vida que, ao ser relatada, traz as marcas do sujeito, de sua subjetividade. Ao narrar, as memórias que são lembradas carregam consigo emoções, valores, significados.

A memória é seletiva e corrigida. Assim como algumas memórias são selecionadas para serem arquivadas, armazenadas e relatadas, estas também são

alteradas ao longo do tempo no que tange ao sentido atribuído pelo sujeito. Destarte, o narrador não expõe a totalidade de sua vida em uma narrativa (auto)biográfica. Alguns elementos são manifestados e enfatizados, ao passo que outros são ocultos ou relegados ao esquecimento. Portanto, a pesquisa (auto)biográfica considera a memória e o esquecimento.

Compreender a relação passado-presente-futuro em uma narrativa (auto)biográfica significa entender que “ao narrar uma história, lembramos o que pensamos ser e o que gostaríamos de ser, e nossas lembranças trazem aspectos de um passado que moldamos para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais” (FONTOURA, 2010, p. 106). O presente molda o passado rememorado conforme as concepções, crenças e interesses atuais com vistas a construir um futuro que alcance as expectativas criadas. Logo, a narrativa (auto)biográfica revela um sujeito em constante devir.

Pode-se afirmar que as narrativas (auto)biográficas no campo da Educação e, neste caso em especial, no âmbito da formação docente, possuem uma contribuição ontológica, pedagógica e política (BRAGANÇA, 2016). A dimensão ontológica está associada à formação do ser, de modo que as narrativas são, por excelência, existenciais. A narrativa (auto)biográfica permite o autoconhecimento e o heteroconhecimento, pois a expressão de si possibilita reconhecer-se e socializar este conhecimento com outros que, por sua vez, podem se identificar, problematizar e refletir acerca de sua condição existencial. Além disso, a pesquisa (auto)biográfica ressalta a inseparabilidade entre vida e docência ao partir do pressuposto que a vida representa uma experiência formadora. Narrar é reinventar-se, é ressignificar o que se pensa, o que se sente, o que se diz e como se atua. Portanto, a narrativa (auto)biográfica favorece a ressignificação da primeira Geografia (o eu).

A dimensão pedagógica está atrelada à dimensão ontológica. Há uma contribuição claramente pedagógica, pois envolve as práticas educativas dos sujeitos professores. As narrativas propiciam pôr em questão a atuação docente, os saberes construídos, mobilizados, transformados nas práticas de ensino, a autoavaliação, o reconhecimento das angústias, desafios e potencialidades do fazer pedagógico. As narrativas revelam um caráter formativo e a dimensão biográfica da Educação. Expor seus itinerários de vida possibilita compreender como se constitui enquanto docente e como se caracterizam suas práticas pedagógicas a fim de que estas possam ser repensadas, modificadas e aprimoradas.

A dimensão política não destoa da ontológica e da pedagógica, uma vez que se trata de um ciclo que se retroalimenta. As narrativas (auto)biográficas favorecem momentos de discussão, de reflexão e de projeção futura acerca da profissão docente, o desenvolvimento da autoria e autonomia profissional e o (re)pensar sobre os percursos formativos que conduziram à escolha pela docência. Além disso, a contribuição política destaca-se pelo “entendimento da construção social das identidades; o fortalecimento da construção e a manutenção das coletividades e a visibilidade das redes de relações que vão (re)construindo a identidade profissional” (BRAGANÇA, 2016, p. 336). Cabe ainda acrescentar o caráter epistemológico-político no sentido de compor uma crítica à hegemonia do conhecimento científico.

Salienta-se que as narrativas (auto)biográficas assumem importância significativa para a pesquisa em formação docente, pois além de sua possibilidade enquanto metodologia, também se constitui como prática de formação. As narrativas expressam um modo de pensamento, bem como representa um veículo de produção de significado. Ao narrar suas trajetórias, os professores ressignificam suas experiências e se colocam num processo de autoformação. Observa-se que é possível aprender a ser educador sobre e com a própria vida. Sendo assim, as narrativas contribuem para o conhecimento de si (SOUZA, 2006). Este conhecimento de si permitirá repensar a condição de profissional docente, sua atuação em sala de aula, sua relação com alunos e colegas e o desenvolvimento de suas práticas de ensino. Esta vigilância sobre si o auxilia na sua constituição como professor pesquisador.

Nesse sentido, a adoção do método (auto)biográfico nesta pesquisa se justifica pelas possibilidades que conduzem à compreensão dos processos de formação dos sujeitos. Nóvoa e Finger (2014, p. 22) asseveram que, ao considerar tal método como um instrumento de investigação-formação, este:

[...] permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador.

Contudo, cabe salientar que o caráter formativo das narrativas não está centrado apenas no sujeito que narra. Cada narrativa é singular, única, uma vez que apresenta o relato do vivido de um determinado sujeito. Não obstante, não se pode

deixar de considerar que a palavra do outro nos transforma. Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica coloca em pauta a questão da alteridade. (Re)conhecer o outro, escutar o outro, enxergar o outro, aprender com o outro. Pensar o outro em uma pesquisa científica gera alguns questionamentos. Será que pesquisamos somente para conhecer o outro e, a partir dele, compreender nosso objeto de estudo? Através do outro, vamos aonde? Desvendar nosso problema de pesquisa? Afinal, para que serve o outro em uma pesquisa? Ou melhor, será que sua função é *servir*? A quem? Para quê? O nosso entendimento é de que importa o processo, a caminhada da pesquisa que, juntamente com os sujeitos da mesma, vamos elaborando reflexões e indagações para problemáticas que nos interessam pelo seu potencial de desacomodação e que também nos fazem repensar a nós mesmos, nossa posição no mundo.

Contrapõe-se à visão utilitarista e extrativista do conhecimento, a qual enxerga os sujeitos da pesquisa como meras fontes para extrair o conhecimento e eventuais respostas às dúvidas e indagações da investigação. Na pesquisa (auto)biográfica, o sujeito está no centro do processo. O sujeito, carregado de vivências, histórias e trajetórias de vida e de profissão tem valor por si só. Desse modo, pesquisar é formar, pesquisar é formar-se. Além da contribuição mais ampla para a sociedade e para o conhecimento científico, para que mais se pesquisa o outro se não para conhecer a nós mesmos? Santos (2010, p. 83) preconiza que “podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento.[...] A ciência é, assim, autobiográfica.”

Para compreender como a trilha de pesquisa foi construída e de que modo os sujeitos foram acolhidos como participantes ativos neste processo, a subseção que segue explicita as etapas que configuram o caminho metodológico da tese.

## 2.2 O TRILHAR DA PESQUISA: ETAPAS, SUJEITOS E MODOS DE AGIR

No que tange à maneira de organizar a tese, esta apresenta dois momentos: a pesquisa teórica e a pesquisa de campo. De antemão é necessário esclarecer que tais momentos não obedecem uma sequência temporal, visto que por vezes ocorreram simultaneamente. A pesquisa teórica abrange uma revisão bibliográfica que diz respeito ao levantamento de bibliografias referentes aos principais eixos da



pesquisa: Ensino de Geografia, Formação de Professores e Pesquisa (auto)biográfica. Destarte, buscaram-se os principais autores e a produção científica que se destacam nestes eixos de interesse a fim de garantir um suporte teórico à pesquisa.

Os teóricos que constituem os referenciais basilares da tese para cada eixo temático já foram mencionados na seção Introdução. Estes fornecem o substrato teórico para as afirmações explicitadas, assim como as ideias e questionamentos que são apresentados. O aporte teórico adotado evidencia a fundamentação teórica da tese ao elucidar os pressupostos epistemológicos e metodológicos que sustentam a escrita aqui tecida. A escolha por determinados referenciais teóricos revela a posição da autora no tocante à sua visão de mundo, de conhecimento, de fazer ciência, de Geografia e de Educação. Por isso, a preferência pelos autores que servem de embasamento se justifica por um alinhamento com seu pensamento e corrente teórico-metodológica.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de um questionário e entrevista narrativa com os professores formadores e grupo focal com acadêmicos licenciandos, além do caderno de campo onde foram anotadas as impressões da pesquisadora sobre os encontros com os sujeitos da investigação. Cabe esclarecer que o universo de pesquisa abrange oito professores da Licenciatura em Geografia e dezesseis acadêmicos da mesma de uma universidade pública federal do Estado do Rio Grande do Sul. É importante salientar que estes participantes são concebidos nesta pesquisa não como um número que representa uma fonte de informação de onde são extraídos os dados para o desenvolvimento deste trabalho. Tem-se o entendimento de que são sujeitos, conforme a noção de Morin (2011a, p. 189) que comporta uma “dimensão lógica (referência a si), uma dimensão ontológica (o egoautocentrismo de onde decorre a egoautotranscendência) e, por isso mesmo, uma dimensão ética (distribuição de valores) e uma dimensão etológica (egoautofinalidade)”.

A noção de sujeito que esta pesquisa se embasa une o abstrato e o concreto, a dimensão racional e afetiva. Se o enfoque está nas narrativas (auto)biográficas que tornam a vida uma história, não é possível compreender estes sujeitos senão como inacabados, singulares, contraditórios, surpreendentes, assim como a vida e suas imprecisões. Dessa maneira, a noção de sujeito perpassa a ideia de sapiens-demens, a qual considera o mesmo em sua racionalidade, bem

como é atravessado por desejos, pulsões, emoções e delírios. Como investigar o processo de constituição da identidade docente sem considerar a indissociabilidade razão-desrazão? Torna-se evidente que “não podemos escapar da dialógica sapiens-demens, pela qual se tece a condição humana. Assumir o jogo dialógico racionalidade/afetividade, prosa/poesia, é assumir o destino humano” (MORIN, 2012b, p. 154).

Para garantir o anonimato e também evitar a estratégia impessoal de numerá-los (P1, P2, P3,...), foram criados nomes para os sujeitos professores. Estes nomes propostos não foram aleatórios, mas fazem referência às escritoras e escritores que a pesquisadora admira. Dos oito professores, há quatro homens e quatro mulheres. São elas: Simone (de Beauvoir), Cora (Coralina), Carolina (Maria de Jesus) e Eliane (Brum). São eles: Fernando (Pessoa), Pablo (Neruda), Eduardo (Galeano) e Mia (Couto). Estes se encontravam na faixa etária entre 34 e 68 anos quando foram realizadas as entrevistas no ano de 2019. Os detalhes de seu perfil são expostos e analisados na seção “Viver é melhor que sonhar”.

No que se refere à escolha da universidade, tem-se fácil acesso a esta mesmo que não tenha me graduado na mesma, o que também alimenta minha curiosidade em relação ao seu curso de Licenciatura em Geografia. Os professores selecionados são aqueles que ministram as disciplinas específicas do curso e que não trabalham com as disciplinas de ensino de Geografia. Este critério foi proposital e se justifica pelo intuito de conhecer como esses professores, que não se dedicam à pesquisa em Ensino de Geografia, pensam a formação docente, o ensino e a Geografia escolar. Isto é, analisar as narrativas de professores que, mesmo distantes do ensino de Geografia em suas atividades de pesquisa, são professores da licenciatura e estão comprometidos com a formação de futuros professores. Além disso, optou-se por estes também pelo fato da pesquisadora não os conhecer, tampouco ter sido aluna dos mesmos.

A escolha destes oito professores ocorreu da seguinte forma: a partir do diálogo estabelecido com os membros da banca de qualificação (maio de 2019), pensou-se em entrevistar seis professores, de modo que este número abrangesse tanto professores ligados à área da Geografia Física quanto à área da Geografia Humana. Assim, a orientadora desta pesquisa encaminhou um convite por e-mail para oito professores da Licenciatura em Geografia da universidade escolhida, dois a mais do programado por considerar possíveis não aceites. No entanto, os oito

professores contatados responderam de forma positiva e se colocaram à disposição para marcar a entrevista. Assim, todos foram inseridos na pesquisa.

Quanto aos acadêmicos, estes são dos mais variados semestres da licenciatura, mas com a condição de que já tivessem cursado alguma disciplina que lhes tenha propiciado o contato com a escola e pudessem refletir, a partir de algumas experiências vividas em âmbito escolar na condição de licenciandos, sua identidade docente e sua formação universitária. O grupo focal buscou identificar os anseios, as angústias, os desejos e as aspirações dos futuros professores de Geografia. Segundo definição de Yin (2016, p. 148), “os grupos são ‘focados’ porque você reuniu indivíduos que anteriormente tiveram alguma experiência comum, ou presumivelmente compartilham algumas opiniões comuns”. Assim, pretendeu-se levantar questões no grupo que problematizasse a formação inicial destes sujeitos. Isto é, refletir sobre as fragilidades do curso, as potencialidades, a relação universidade-escola e a construção da identidade docente. Mediante o grupo focal, foi possível discutir acerca do papel e importância da licenciatura na formação do sujeito professor, de modo a pensar a incidência e influência da formação inicial na constituição do ser docente.

Foram realizados dois grupos focais, sendo o primeiro em 12 de novembro de 2018 com seis alunos e o segundo em 7 de outubro de 2019 com 10 alunos. Não houve aluno que participasse de ambos os grupos focais. Cada grupo foi constituído por acadêmicos em diferentes etapas do curso. O encontro com o primeiro grupo focal ocorreu a partir do contato com uma professora do curso (não participante da pesquisa) que comunicou os alunos da sua disciplina e agendou uma data e horário para o nosso encontro. Este primeiro grupo foi composto por alunos que estavam na primeira metade do curso e haviam tido contato com escolas, durante sua licenciatura, por meio de atividades de observação, ainda sem terem realizado os estágios obrigatórios. O encontro com o segundo grupo focal foi facilitado pelo contato com outro professor do curso (também não participante da pesquisa) que liberou uma aula de sua disciplina para que a pesquisadora pudesse entrevistar os acadêmicos. Estes estavam numa fase do curso mais adiantada que o grupo anterior, pois se encontravam no período de desenvolvimento de seu estágio supervisionado em Ensino Médio, sendo que alguns já haviam realizado o estágio supervisionado em Ensino Fundamental.

Cabe pontuar que ambos os professores que permitiram a aproximação da pesquisadora com os alunos não estiveram presentes no diálogo com os grupos focais. Os acadêmicos, por sua vez, foram bem receptivos, contribuíram para uma conversa tranquila e aceitaram a gravação da entrevista. Estes são alunos jovens com faixa etária entre 20 e 30 anos, matriculados no turno da noite e alguns são também trabalhadores. Observou-se que determinados alunos assumiram uma postura mais ativa, outros expunham suas opiniões em raros momentos e, diante disso, a pesquisadora tentou provocá-los para conseguir a participação de todos e não o monopólio de algumas falas. O interessante foi o diálogo tecido entre os acadêmicos, em que foi possível visualizar as discordâncias, as convergências e as complementações. Houve pouca intervenção da pesquisadora e, quando ocorreu, tinha o intento de retornar para o ponto central do diálogo e evitar fugas do tema em questão.

Deve-se salientar que a cronologia da pesquisa de campo iniciou com o primeiro grupo focal, na sequência as entrevistas com os professores e, antes da última professora entrevistada, foi realizado o segundo grupo focal. Logo, com base nos questionamentos, considerações e reflexões extraídas no primeiro grupo focal a partir da fala dos acadêmicos, o olhar da pesquisadora voltado à pesquisa de campo com os professores foi direcionado para tentar compreender as questões levantadas pelos alunos. Sendo assim, os pontos mais abordados e que mais incomodavam os licenciandos no que diz respeito à formação docente foram considerados para o desenrolar da tese e para as entrevistas narrativas que, na sequência, foram realizadas com os professores universitários. Já no que tange ao segundo grupo focal, a pesquisadora o promoveu com questões norteadoras, em que algumas destas não haviam sido lançadas no primeiro grupo focal (os roteiros dos dois grupos focais encontram-se nos Apêndices C e D). Isso se justifica por dois motivos: primeiro, porque a fase do curso em que os alunos se encontravam era diferente do grupo anterior, uma vez que já lhes havia proporcionado uma relação mais próxima com a escola por meio do estágio; segundo, porque as reflexões propiciadas pelas narrativas (auto)biográficas dos professores formadores desencadearam algumas questões a serem discutidas com os acadêmicos.

É importante assinalar que, ainda que o universo da pesquisa seja composto por professores da licenciatura em Geografia e por acadêmicos deste curso da mesma universidade, o enfoque deste trabalho centra-se nas narrativas

(auto)biográficas dos primeiros. Estas narrativas são concebidas como fontes e dispositivos que têm importância crucial para a discussão e compreensão do problema de pesquisa proposto nesta investigação que se alicerça no método (auto)biográfico. Tal problema de pesquisa, cabe recordar, consiste na indagação: como as memórias de professores formadores de Geografia atuam sobre sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia? Assim, torna-se evidente que os professores formadores são os sujeitos centrais da pesquisa. Contudo, buscar o entendimento de como as memórias dos mesmos influenciam nas suas práticas e, por consequência, na formação de seus alunos da licenciatura exige também a escuta destes últimos. Parte-se da premissa de que a discussão sobre a formação promovida pela licenciatura deve abranger tanto a escuta dos professores formadores quanto dos licenciandos, futuros professores. Por isso, foram realizados os grupos focais com os alunos com o objetivo de relacionar o diálogo desenvolvido com estes com o terceiro eixo da entrevista narrativa dos professores que contempla a atuação profissional na formação inicial docente.

No que diz respeito ao detalhamento dos procedimentos metodológicos, urge clarificar o modo como os questionários e as entrevistas foram realizadas com os professores. O questionário (Apêndice A) foi aplicado a fim de buscar seus dados biográficos. Intentou-se obter algumas informações acerca de seu perfil, tendo em vista que “a coleta dos dados biográficos (biographische Daten) tem o objetivo de reunir os dados factuais incontestáveis que balizam os percursos biográficos” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 301). Assim, buscaram-se informações como origem, idade, escolarização, formação, ano de formação, tempo de carreira, disciplinas ministradas, entre outros pontos. Por meio destes dados pôde-se conhecer previamente, ainda que de forma superficial, os sujeitos pesquisados. O perfil de cada um constituído por meio deste questionário (detalhado no capítulo “Viver para contar”) foi importante para a orientação, condução e posterior análise da entrevista narrativa.

A entrevista (Apêndice B) foi organizada de maneira que os mesmos apresentassem uma narrativa. Trata-se de um material biográfico primário, tendo em vista que as narrativas (auto)biográficas foram recolhidas a partir da interação primária pesquisadora-pesquisado (FERRAROTTI, 2014). Desse modo, optou-se por realizar o que se denomina de entrevista narrativa, a qual de acordo com

Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95) é “considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas”. Os autores asseveram que este modelo de entrevista faz com que o narrador elabore sua história a partir do relato de acontecimentos que não são isolados e/ou desconectados, mas que configuram um enredo. Este enredo é tecido por meio da ligação entre os acontecimentos, somado com o sentido atribuído aos mesmos. Logo, a narrativa é uma produção discursiva que é toda ela permeada por sentido.

Não é possível compreender uma narrativa a partir dos fatos enunciados separadamente. A compreensão ocorre pela atenção à composição do enredo que fornece sentido à narrativa. Jovchelovitch e Bauer (2002) salientam que a narrativa expressa a realidade experienciada pelo narrador, o que diz respeito a uma representação particular do mundo. Estão em consonância com Morin (2012a, p. 231) quando este afirma que “nossa única realidade imediata é a representação da realidade. [...] Precisamos, logo, de um mundo cultural, sociológico, antropológico, biológico, o qual necessita de um mundo físico; necessitamos, enfim, do nosso mundo”. Isso quer dizer que o real é representação, é tradução e estas dependem do olhar de cada um que não está fora do mundo, mas imerso em um contexto. Nesse sentido, não há como, tampouco se tem a pretensão, de comprovar os ditos e não-ditos da narrativa, visto que a verdade parte de um ponto de vista, o qual está situado temporalmente e espacialmente em determinado contexto.

A entrevista narrativa realizada com os professores buscou uma narrativa de vida dos mesmos, pautada na perspectiva etnossociológica, a qual assume “forma oral e mais espontânea, e, sobretudo, forma dialógica, o sujeito é convidado pelo pesquisador a considerar suas experiências passadas através de um filtro” (BERTAUX, 2010, p. 49). Nesse sentido, o sujeito entrevistado toma conhecimento das intenções do pesquisador e de sua pesquisa. Ao narrar sua vida, o sujeito seleciona determinadas vivências que se coadunam com o propósito da pesquisa. Neste caso, o enfoque está na relação entre os percursos biográficos específicos de cada sujeito e seus itinerários formativos no que se refere à construção da sua professoralidade e identidade docente.

É digno de nota que a perspectiva etnossociológica assenta-se no princípio de que a produção discursiva do sujeito em forma de narrativa expressa um relato

de si e seu projeto de vida que foi constituído e influenciado ao longo de uma vida em grupo, em sociedade. Logo, esta abordagem considera o sujeito e sua narrativa a fim de compreender de forma mais ampla o objeto social do qual os sujeitos fazem parte e contribuem na sua dinâmica. Isso quer dizer que, mediante as narrativas dos professores universitários, busca-se conhecê-los individualmente por meio de seus percursos formativos, relacionando o eu pessoal ao eu profissional (NÓVOA, 1995a), para que se possa refletir acerca da formação do professor de Geografia. Por conseguinte, a dimensão social assume importância significativa na pesquisa narrativa fundamentada na abordagem etnossociológica.

Para a realização da entrevista narrativa, esta foi previamente agendada com os professores e ocorreu de forma individual. Os encontros foram entre os meses de maio e outubro de 2019, com data e turno sugeridos pelos próprios sujeitos. Apenas com Carolina e Mia foi necessário reagendar a entrevista em função de imprevistos que os impediram de comparecer. No caso de Mia, o encontro se deu na segunda data marcada. Já com Carolina, por motivos diversos que acarretavam no cancelamento da professora, a entrevista ocorreu na quarta data agendada. O local de realização das entrevistas foi o ambiente da universidade, sendo que a grande maioria optou por realizá-la na sala em que trabalha no Departamento de Geografia. Cabe esclarecer que todos os professores foram muito receptivos e acolhedores à proposta, contribuindo para o preenchimento do questionário com os dados biográficos e para a entrevista narrativa, inclusive permitindo sua gravação. A duração das entrevistas variou entre 1 hora e pouco mais de 2 horas (como está detalhado no capítulo “Viver é melhor que sonhar”). O encontro com cada um ocorreu de forma tranquila, com raras interrupções que não impactaram de forma decisiva o processo de construção de suas narrativas (auto)biográficas.

O fato de pesquisadora e professores não conhecerem previamente um ao outro criou uma situação em que, de modo gradual e dentro de uma temporalidade de poucas horas, foi necessário construir uma relação de confiança com os sujeitos a fim de que os mesmos se sentissem seguros para participar da pesquisa e desvelar-se por meio de sua narrativa. Alguns mais tímidos e fechados, outros mais abertos e desinibidos, cada um com suas idiossincrasias, mas todos contribuíram com ricas narrativas (auto)biográficas que permitiram serem exploradas neste

trabalho com o intuito de levantar questionamentos e encaminhar reflexões acerca do processo de constituição docente e da formação inicial em Geografia.

A entrevista narrativa foi desenvolvida de modo que criasse condições para que os entrevistados se sentissem à vontade para narrar suas trajetórias e contar suas memórias de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Nesse sentido, entende-se a entrevista como um “encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder” (SZYMANSKI, 2010, p. 14).

Para que as entrevistas fornecessem contribuições relevantes à pesquisa, foi realizada não só uma escuta dos sujeitos, mas uma atenção às suas entonações, seus silenciamentos, seus gestos, suas expressões corporais. Por isso, as entrevistas foram gravadas, de acordo com a permissão dos sujeitos da pesquisa, mas também foi utilizado um caderno de campo para registrar todas as impressões do antes, durante e depois da entrevista. O mesmo foi feito com os grupos focais. O caderno de campo é recomendado por Bertaux (2010, p. 86), o qual sugere que “se lhe vêm ideias, questões, hipóteses, intuições, anote tudo. Concentre seu pensamento sobre o que lhe causou mais surpresa ou que mais o chocou: tente se colocar no lugar do sujeito”. Considera-se necessário desenvolver uma sensibilidade para captar toda a atmosfera que envolve a pesquisa de campo, a realização das entrevistas, e entende-se que o caderno de campo auxiliou no sentido de anotar percepções que somente a gravação de voz não produziria e ainda tornaria incompleta a análise dos dados.

No encontro com os professores e com os acadêmicos foi possível ratificar estas considerações ao perceber o quanto o momento de produção narrativa “é caracterizado por uma confluência de sentidos e sensações originárias não só da fala, mas também, dos gestos, dos olhares e dos silêncios” (CUNHA, 2012, p. 103). Assim, no caderno de campo foram colocadas as impressões da pesquisadora sobre as reações e expressões dos entrevistados. Momentos de emoção (inclusive com lágrimas), de nervosismo, de alegria, de reflexão e de resistência à exposição se tornaram visíveis pelo modo como o corpo dos sujeitos se manifestava.

Para a entrevista narrativa com os professores formadores foi construído um roteiro de questões orientadoras (Apêndice B). Este roteiro está organizado em três eixos: Histórias de vida, Memórias de ensino e Formação-profissão. O primeiro eixo



solicita uma apresentação geral do sujeito, um relato de sua história de vida que, no geral, ocorreu de forma breve entre os narradores. O segundo eixo visa adentrar uma questão mais específica de interesse da pesquisa que corresponde às memórias de ensino na escola e na universidade. Assim, enquanto no primeiro eixo pensou-se de forma mais geral sobre si mesmo, sua trajetória; o segundo eixo pensa de forma mais objetiva o passado referente às memórias do espaço escolar e universitário. Já o terceiro eixo, direcionado à atuação profissional, tem o intuito de pensar o presente de modo a ressignificar o passado relatado tanto no eixo 1 quanto no eixo 2. O eixo 3 é o intermediário no que concerne a uma linha que vai da generalização de si (eixo 1) a uma especificação (eixo 2). Logo, o eixo 3 favorece o processo autorreflexivo e autoformativo, visto que os pontos relacionados ao eixo 1 e eixo 2 já foram narrados. Por conseguinte, a lógica de estrutura do roteiro da entrevista narrativa teve o intento de possibilitar a articulação passado-presente-futuro, conforme os pressupostos inerentes à pesquisa (auto)biográfica. É digno de nota que a construção deste roteiro e a organização do mesmo em eixos foram importantes para pesquisadora no processo de encaminhar a entrevista, bem como na fase de análise das narrativas (auto)biográficas.

O roteiro, no desenrolar da entrevista narrativa, foi respeitado quanto à sequência dos eixos, porém o mesmo não ocorreu de forma rígida em relação à ordem das questões orientadoras. Por vezes, a resposta de alguma questão permitia a ligação com algum questionamento que seria feito mais adiante, mas este era adiantado para tramar a relação com o que estava sendo dito pelo sujeito. Também ocorreu o fato de que, ao lançar uma questão provocadora durante a entrevista, alguns professores comentavam que já haviam respondido sobre este ponto em outra indagação e, devido a isso, encaminhava-se o questionamento seguinte. Além disso, foram elaboradas outras perguntas que não estavam previstas no roteiro, mas que se fizeram necessárias para esclarecer algumas dúvidas e curiosidades da pesquisadora acerca das trajetórias dos professores.

No tocante aos grupos focais, também foi elaborado um roteiro, mas este se diferencia conforme o grupo devido às fases diferentes do curso que os acadêmicos de cada grupo se encontravam, conforme já explicado. Pelo fato de não ser uma entrevista individual foram propostos poucos questionamentos, tendo em vista que estes provocavam o diálogo entre os alunos e as discussões se ampliavam. De forma análoga às entrevistas com os professores, nos grupos focais também houve

a inserção de novos questionamentos em função das dúvidas que surgiam para a pesquisadora a partir do que era manifestado pelos acadêmicos no decorrer da conversa.

Com o término da pesquisa de campo, iniciou-se a etapa de transcrição das entrevistas gravadas. Este foi um período que ocorreu durante alguns meses (finalizando-se em dezembro de 2019), visto que o processo de transcrição é trabalhoso e demorado. Não foi utilizado nenhum programa de computador para fazer a transcrição. Esta foi realizada pela própria pesquisadora e optou-se por assim fazer por mais de um motivo. O primeiro deles refere-se ao comprometimento para que todas as etapas da pesquisa fossem desenvolvidas com cuidado e dedicação completa da pesquisadora, especialmente a pesquisa de campo que envolve a participação voluntária de sujeitos. Sem eles não seria possível construir este trabalho. Portanto, faz-se necessário respeito e atenção com as suas contribuições. Outro motivo diz respeito à preocupação com o material, de modo que seria possível durante a transcrição identificar elementos como as pausas, as entonações, a voz embargada pela emoção, a empolgação da fala, a cautela dos dizeres. Há ainda outro motivo que está associado à possibilidade que a transcrição confere de já dar início à fase de análise do material. Isso porque a escuta da entrevista depois de um tempo de sua realização fez com que a pesquisadora, ainda que de forma imaginária, revivesse o encontro e identificasse algumas questões, percepções e reflexões que não haviam sido captadas no momento da entrevista. Além disso, esta escuta e sua transcrição possibilitaram a transformação do oral para o escrito. Assim, passa-se a adentrar no universo das palavras redigidas e alguns termos manifestados pelos sujeitos tornam-se mais evidentes para a pesquisadora e facilitam a análise das concepções que os dizeres carregam.

Em fevereiro de 2020 foi encaminhado para o e-mail de cada professor a transcrição da sua narrativa (auto)biográfica. Esta devolução já havia sido combinada no final do encontro feito com cada um, após os mesmos assinarem o termo de consentimento (Apêndice E). Assim, o e-mail com a transcrição anexada solicitava que os sujeitos a lessem, revisassem e ficassem à vontade para editar algo que considerassem necessário. Para Bolívar (2001, p. 137), retornar a transcrição para o narrador é importante, uma vez que as narrativas “no son nunca de un sólo informante, son el resultado de una interacción entre éste y los oyentes e investigadores. Por eso, devolver la información obtenida para que la modifiquen,

apostillen o reinterpreten, es una forma de consensuar y validar”. Dos oito professores, apenas dois (Fernando e Mia) editaram sua narrativa e reenviaram o arquivo. As modificações foram mínimas, limitadas a complementações de fatos narrados e correções a fim de tornar os ditos mais claros. Logo, as alterações não provocaram mudança de sentido em suas falas.

De posse da versão final de todas as transcrições, deu-se início à fase de análise e interpretação do material. As entrevistas narrativas foram novamente lidas em sua totalidade e, ao longo deste processo, a pesquisadora inseriu comentários e apontamentos nos arquivos em questões que chamavam a atenção por assumirem relevância para a discussão da temática da pesquisa. Na sequência, foi realizada outra leitura das narrativas com o intento de identificar os pontos convergentes e divergentes entre as narrativas dos professores. Estas marcações nos arquivos foram extremamente importantes para auxiliar na escrita dos capítulos destinados à análise da pesquisa de campo.

Diante da riqueza e abundância de material produzido, optou-se por dedicar um capítulo para a análise e interpretação de cada um dos eixos da entrevista narrativa. Destarte, o primeiro capítulo voltado à pesquisa de campo (“Viver é melhor que sonhar...”) abrange, primeiramente, a análise dos questionários com os dados biográficos dos professores e, em seguida, o eixo um da entrevista correspondente à “História de vida” a fim de apresentar quem são estes sujeitos professores. Os mesmos são apresentados na ordem em que foram entrevistados. O capítulo seguinte (“Nossos ídolos ainda são os mesmos...?”) dedica-se à análise do eixo dois, “Memórias de ensino”, em que são expostas e problematizadas as memórias, ou melhor, metamemórias que os professores evocaram a respeito de sua trajetória de formação escolar e acadêmica. O último capítulo referente à pesquisa de campo (“É você que ama o passado e que não vê que o novo sempre vem...”) compõe a análise do eixo três, “Formação-profissão”, cuja trajetória de atuação profissional dos professores formadores é apresentada e, além disso, é realizado um cruzamento da narrativa dos professores com as falas dos acadêmicos dos grupos focais.

Deve-se esclarecer que o primeiro capítulo da pesquisa de campo é construído a partir de uma estrutura textual que obedece uma ordem entre os sujeitos, fazendo com que a análise se dê por professor. Os outros dois capítulos são organizados de outro modo, qual seja: a análise ocorre a partir dos questionamentos dos eixos. Isso quer dizer que, em vez de apresentar e interpretar

o que cada sujeito expôs sobre todas as indagações correspondentes ao eixo em questão, a estrutura do texto segue os questionamentos do roteiro e, em cada um destes, são analisadas as narrativas de todos os sujeitos da pesquisa com a finalidade de estabelecer as relações entre estes diante de uma mesma problemática. Optou-se por esta lógica por compreender que a análise se processa por analogia, conforme aponta Bolívar (2002), embasado em Bruner, ao diferenciar a forma de conhecimento paradigmático e a forma de conhecimento narrativo. Esta última alicerça a presente pesquisa e parte do pressuposto que:

[...] el razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general; el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan. (BOLÍVAR, 2002, p. 11)

Enquanto o pensamento paradigmático pauta-se numa perspectiva lógico-científica orientada pela tradição positivista que visa a categorização e generalização, o pensamento narrativo considera as intenções, as emoções, os significados e ações dos sujeitos em contextos específicos, os quais têm voz e são compreendidos em suas histórias particulares. Logo, a vertente aqui adotada tem como procedimento a analogia entre as narrativas dos professores sem a preocupação com uma generalização. Pretende-se desvendar os pontos em comum e os pontos dissonantes das narrativas (auto)biográficas docentes que permitam refletir a influência das memórias de ensino na constituição da identidade docente.

No que tange ao método de análise das narrativas (auto)biográficas dos professores, empregou-se a proposta de compreensão cênica de Santamarina e Marinas (1994, p. 272), a qual “se trata de interpretar las historias en los juegos y dimensiones de su entramado (contexto es lo que está tejido-con) pero también de la construcción del sujeto”. Há três planos da compreensão cênica que correspondem ao contexto vivido no passado (memórias evocadas que expõem o contexto em que as experiências ocorreram), o contexto do presente (momento de ressignificação do vivido durante a produção narrativa) e o contexto da narrativa (momento de interação entre narrador e pesquisador). Cabe salientar que no contexto da narrativa se verifica o que os autores nomeiam de palavra dada e escuta. Logo, é a escuta que suscita e palavra dada, a partir da qual o narrador

constrói sua história de vida. Portanto, a narrativa se constrói mediante a relação entre narrador e pesquisadora. Nesta relação há a partilha das memórias que são ressignificadas pelo primeiro, acompanhada de uma escuta atenta do segundo, de maneira que se provoca um movimento em que ambos exercem uma reflexividade sobre si, seja esta a partir de si mediada pelo outro ou a partir do outro.

Frison e Abrahão (2019) apropriaram-se da compreensão cênica em suas pesquisas e contribuem para esclarecer o modus operandi de tal método de análise. As autoras, fundamentadas em Santamarina e Marinas, expõem como as cenas se configuram ao longo de uma narrativa (auto)biográfica:

[...] a cena 1 (C1), motivada pela escuta, aproxima narrador e entrevistador e dela emergem fenômenos que surgem do íntimo do narrador, bem como do extimo dos contextos sociais e das condições discursivas que os envolvem. A cena 2 (C2) é o conjunto de cenas vividas no cotidiano de quem narra. O emissor e o receptor voltam à C1, na medida em que nesse espaço os elementos discursivos se atualizam. [...] Esse jogo vivido nas cenas 1 e 2 é o possível passo para emergir a cena 3 (C3), revelando algo que pode ter sido esquecido, isto é, pode ter sido, por alguma razão, não dito, o que, segundo o autor, pode ter sido reprimido. (FRISON; ABRAHÃO, 2019, p. 7)

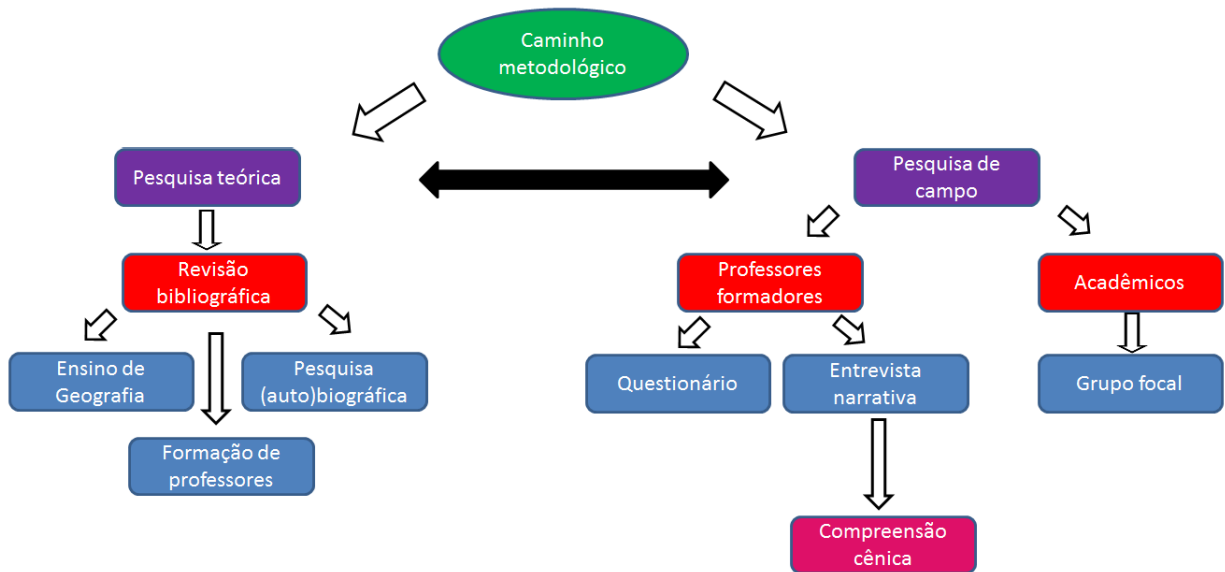
É importante ressaltar que as três cenas são assim definidas para facilitarem o processo de análise da narrativa, porém não significa que as mesmas devem ser concebidas de forma fragmentada. Na presente pesquisa é possível traçar uma relação entre as cenas 1, 2 e 3 com os eixos do roteiro de entrevista narrativa, os quais tornam-se também eixos analítico-interpretativos. A cena 1 se reflete no desenvolvimento do eixo 1, “História de vida”, em que há a apresentação do narrador e se inicia a aproximação entre este e a pesquisadora. A cena 2 inclui tanto o momento do eixo 2, “Memórias de ensino”, quanto parte do eixo 3, “Formação-profissão”. Ao longo desta cena, os sujeitos da pesquisa discorrem acerca das memórias de vivências no espaço escolar e universitário, aspectos da sua vida cotidiana passada, os acontecimentos e pessoas marcantes, concepções de docência e de formação docente. Nota-se o momento de maior abertura dos narradores. Já a cena 3 é percebida durante parte do eixo 3 da entrevista quando algumas questões provocadoras instigaram os professores a contarem sobre seu fazer pedagógico, como, por exemplo, a maneira como pensam e organizam suas práticas de ensino. Neste ponto constatou-se os não-ditos e/ou questões reprimidas,

o que está detalhado na análise realizada no capítulo “É você que ama o passado e que não vê que o novo sempre vem...”.

Considera-se que os não-ditos da cena 3 podem estar associados, de certo modo, ao medo de alguns professores formadores em revelarem suas práticas e serem analisados por uma pesquisadora da área do ensino, pois fica evidente que é comum entre os sujeitos um esforço em trazer a narrativa para a sua zona de conforto, relatar sobre seus trabalhos, atividades, suas pesquisas, seus temas de estudo, mesmo que estes não sejam o foco de interesse da entrevista. Assim, atribui-se os não-ditos sobre a prática docente pelo receio de se expor, ser avaliado, ser julgado. Por outro lado, trata-se do momento que muitos conseguem ressignificar suas memórias e perceber que algumas de suas ações aproximam-se de reproduções do que foi vivido na época de alunos, conforme relatado na cena 2 acerca de suas memórias. A cena 3 é o momento que fica mais nítido o processo de autorreflexão e aproximação com o autoconhecimento, de modo que foi comum entre os sujeitos apresentarem expressões como “dar-se conta”, “cair a ficha”, “nunca tinha pensado nisso antes”. Nesse sentido, “comprensión escénica supone, pues, que en la situación de producción de un relato, se actualizan los elementos de la escena que se vive, o que se vivió” (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 270).

A figura 1 a seguir apresenta uma síntese da composição do caminho metodológico. Ilustra a sistematização dos procedimentos da pesquisa, indicando as diferentes fases, os sujeitos da pesquisa, os principais eixos temáticos, o modo de produção do material empírico e o método de análise deste. Urge clarificar que esta organização em que é pontuado cada um dos momentos da pesquisa não significa que não há relação entre as etapas, pois algumas ocorreram simultaneamente. Nesse processo de caminhada metodológica há uma interconexão entre distintas fases, de modo que estas não são entendidas de maneira isolada, mas sim como componentes de um todo. Desse modo, a pesquisa teórica e a pesquisa de campo são concebidas de forma indissociável, uma vez que uma influencia a outra visando alcançar o objetivo geral do trabalho.

Figura 1 – Síntese do caminho metodológico



Fonte: A autora, 2020.

Diante de todo este caminho metodológico, o que inclui muitas leituras e uma produção elevada de material empírico, deve-se situar a pesquisa, isto é, seu foco de atenção. É preciso enfatizar que a investigação aqui proposta encontra-se num terceiro plano. Isso quer dizer que há o que foi narrado pelos sujeitos (primeiro plano), a leitura da transcrição da entrevista (segundo plano) e, enfim, a análise e interpretação das narrativas (auto)biográficas (terceiro plano). Conforme Bolívar (2012, p. 81), “los relatos biográficos son textos a interpretar (interpretandum) por medio de outro texto (interpretans), que en el fondo es el informe de investigación”. Dar significado para as narrativas no sentido de filtrar os aspectos concernentes ao processo de constituição do ser professor formador em Geografia é o que rege o caminho metodológico adotado. Por isso, desenvolveu-se o questionário e a entrevista narrativa com os professores e o grupo focal com os acadêmicos a fim de estabelecer esta triangulação entre diferentes fontes com vistas a compor um material que, integrado à pesquisa teórica, foi problematizado e refletido com o intento de promover uma discussão acerca da proposta de pesquisa.

Portanto, a maneira como se trilhou a pesquisa foi apresentada. Cabe ressaltar que se trata de escolhas. Escolhas metodológicas vinculadas às escolhas epistemológicas. Todas estas têm o objetivo mais amplo de buscar os sentidos atribuídos à docência e ao ensino de Geografia no interior do curso de formação de

professores de Geografia (Licenciatura). Tem-se o intuito de investigar como as memórias de professores formadores atuam na sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia. Para tanto, esclareceu-se o caminho metodológico, de forma que se indicou a abordagem, o paradigma, o método, a metodologia e todas as etapas que foram desenvolvidas ao longo desta trilha. Contudo, é importante lembrar que o caminho se faz ao caminhar.

Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace el camino,  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar (MACHADO, 1982, p. 149)

Todas as escolhas teórico-metodológicas explicitadas neste capítulo configuram as intencionalidades da pesquisadora e fornecem as orientações àqueles leitores que também querem colocar o pé na estrada e participar desta aventura. Por isso, é digno de nota que há um suporte que conduz à trilha de pesquisa, mas a beleza não está na partida nem na chegada, mas na caminhada, no processo. Espera-se uma caminhada repleta de descobertas, desafios, desilusões, achados e reflexões. Adelante!



### **3 “NA PAREDE DA MEMÓRIA ESSA LEMBRANÇA É O QUADRO QUE DÓI MAIS...”**

Quais são nossas memórias do ensino escolar? Quais memórias temos das aulas de Geografia? E das práticas pedagógicas dos nossos professores? Quais lembranças da escola nos doem mais? E das aulas de Geografia? Quais as memórias da Geografia da escola? E da universidade? Inicia-se o presente capítulo com um turbilhão de questionamentos, os quais foram provocados a partir da música de Belchior, sobretudo no trecho que dá nome a este capítulo. Por intermédio destas provocações e indagações são conduzidas as reflexões apresentadas nesta seção textual.

Contudo, antes de se dedicar à análise e considerações referentes aos questionamentos levantados, urge uma outra pergunta: de onde emergem e por que são importantes estas indagações do parágrafo anterior? Bem, as questões propostas provêm da preocupação com o ensino de Geografia em vigência nas escolas e o corpus teórico-metodológico de Geografia escolar que está se construindo. Trata-se de um debate que merece atenção, tendo em vista a necessidade de (re)pensar o componente curricular Geografia, em especial as práticas docentes e a formação inicial.

No campo de pesquisa em ensino de Geografia, não é rara esta discussão a respeito das dificuldades dos professores desenvolverem práticas pedagógicas significativas, de fato, aos alunos e a si mesmos. Ou seja, práticas de ensino que busquem a desconforto do pensamento dos educandos, de modo a contribuir para a compreensão da espacialidade presente na realidade social complexa da qual fazem parte. Parte-se do princípio que a Geografia constitui uma disciplina escolar potente para a formação de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo. Entretanto, este discurso é antigo e ainda permanece de difícil concretização.

A produção científica nesta área cresceu de forma vertiginosa nos últimos anos, o que não significa que tal salto quantitativo seja acompanhado por um avanço qualitativo no debate teórico. Percebe-se nos eventos científicos o que se entende pela expressão “mais do mesmo”, isto é, produções com raras novidades, descobertas, desconstruções e provocações inquietantes. Ainda assim, notam-se alguns poucos avanços que geram repercussões sutis nas práticas educativas. Todavia, é importante frisar que não faltam professores pesquisadores interessantes

e interessados nesta temática e dedicados à promoção de mudanças nos espaços escolar e acadêmico.

Apresentar esta análise (auto)crítica ao nosso campo de pesquisa requer um esclarecimento que também é importante para o seguimento da leitura desta tese, qual seja: não é possível analisar, refletir e criticar a realidade do ensino de Geografia e da formação de professores na contemporaneidade desconsiderando o contexto sociopolítico que está se vivenciando. Ao pensar a prática docente em Geografia, de forma nenhuma se pretende recair no discurso marcado exclusivamente pela culpabilização do professor. Salienta-se que há uma estrutura (ou falta de?) característica do sistema capitalista e uma tradição cultural que interfere no trabalho docente e nos modelos de ensino, de Educação e de escola. Refere-se a uma construção histórica que compromete e/ou dificulta a ocorrência de mudanças nesse campo devido a esta estrutura consolidada.

Além disso, o período histórico que esta tese foi elaborada é extremamente delicado e particular no contexto político brasileiro. O doutorado e a construção da tese, iniciados em 2017, foram realizados em um momento de transformações aceleradas marcadas por uma onda conservadora que vem assolando a América Latina. Um discurso fascista, conservador, reacionário, classista, patriarcal, machista e homofóbico tem se fortalecido de forma exacerbada nos mais diversos setores da sociedade. A consolidação desta narrativa se deu, no Brasil, com a eleição do presidente Jair Bolsonaro em 2018. Estes acontecimentos têm gerado inúmeros retrocessos, sobretudo nas questões sociais e para as minorias. Por consequência, a educação pública e a profissão docente têm sido afetadas devido, entre outros fatores, a algumas mudanças educacionais, como a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, além do projeto Escola Sem Partido.

Cabe ressaltar que este conjunto de mudanças atua não somente em questões estruturais e concretas, mas nos comportamentos dos sujeitos. Criam-se símbolos e representações que influenciam nas relações sociais e nas posturas de cada um. Tais efeitos podem provocar tensionamentos entre pares, como por exemplo, no nosso caso, os conflitos entre professores da universidade e professores da escola. De maneira nenhuma se tem o intuito de acirrar dualismos e fortalecer confrontos que fragilizam a categoria docente. É preciso ter clareza quanto às diversas escalas que compõem nossa realidade, discernindo aquelas que

produzem contradições a fim de desestabilizar a organização de projetos coletivos de Educação e de sociedade e aquelas que possibilitam um poder de atuação para desenvolver os objetivos e ideais que se defende.

Nesse sentido, concorda-se com Galeano (1999, p. 7) ao considerar que:

Escrevemos a partir de uma necessidade de comunicação e de comunhão com os demais, para denunciar o que dói e compartilhar o que dá alegria. Escrevemos contra a nossa própria solidão e a solidão dos outros. Supomos que a literatura transmite conhecimento e atua sobre a linguagem e a conduta de quem a recebe; que nos ajuda a conhecer-nos melhor para salvar-nos juntos. Mas 'os demais' e 'os outros' são termos demasiado vagos; e em tempos de crise, tempos de definição, a ambiguidade pode se parecer demais à mentira. Escrevemos, na realidade, para as pessoas com cuja sorte, ou azar, nos sentimos identificados.

Por conseguinte, esta tese é escrita por uma professora e é voltada aos professores e futuros professores de Geografia a fim de contribuir para a reflexão e qualificação da formação docente e do ensino de Geografia nas escolas. Desse modo, fortalecer nossa área e nosso campo de pesquisa e de trabalho requer um olhar atento e crítico ao que estamos produzindo para que algumas questões sejam revistas e juntos (professores dos mais diversos níveis de ensino, lócus de atuação e tempo de carreira) possamos pensar em alternativas que propiciem o ensino de Geografia que se almeja, isto é, construtivista, reflexivo e humanizador.

Isso quer dizer que o estudo desta temática não é nada simples e objetivo. É complexo por abranger inúmeros fatores e diferentes escalas. Quando se questiona sobre as lembranças de escola e de professores que nos doem mais não se pretende apresentar uma denúncia a estes sujeitos, mas expor algumas contradições entendendo que há um contexto sociopolítico mais amplo no qual estão inseridos. No entanto, deve-se deixar claro que esta pesquisa não busca investigar o sistema, esta escala mais ampla, embora esteja inserida nele. A tese é voltada à análise de uma micro-escala e este capítulo, por sua vez, se destina a refletir a respeito das memórias que trazemos da escola e do ensino de Geografia, considerando que estas criam um imaginário que pode ser expresso por meio de narrativas que configuram uma identidade, ou seja, uma identidade docente.

### 3.1 ENSINO DE GEOGRAFIA ONTEM, HOJE E AMANHÃ(?)

O ensino de Geografia nas instituições escolares brasileiras na contemporaneidade apresenta algumas características que chamam atenção, pois algumas delas se assemelham ao tipo de ensino que se desenvolvia na sua origem enquanto disciplina escolar no século XIX. Cabe esclarecer que a Geografia surge primeiramente como disciplina escolar e se consolida enquanto ciência somente na década de 30 do século XX ao ser institucionalizada no Ensino Superior com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 (MARTINS, 2011). Logo, percebe-se que a história da Geografia nas escolas é mais longa que a trajetória da Geografia científica.

Eis um paradoxo: ao se apropriar de estudos historiográficos e epistemológicos da Geografia (CLAVAL, 2011; MARTINS, 2011; MORAES, 1997; MOREIRA, 2010, 2011, 2014; TONINI, 2006) e traçar um paralelo entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, observa-se que a primeira, apesar de mais antiga, passou por mudanças, rupturas e descontinuidades menos expressivas que a segunda. Ou seja, os avanços empreendidos em âmbito acadêmico através do aparecimento e consolidação de novas correntes de pensamento, linhas teóricas, métodos e metodologias não atingiram diretamente e por completo o espaço escolar.

Conforme uma das discussões desencadeadas na dissertação da presente autora (MENEZES, 2016), a relação entre a Geografia acadêmica e escolar ao longo dos períodos históricos é marcada por encontros e desencontros. Isso quer dizer que algumas vertentes teóricas tiveram/têm implementação plena nas instituições escolares (como a Geografia Tradicional), outra não teve/tem repercussão direta por não ser criada com fins educativos (como a Geografia Quantitativa ou Nova Geografia) e outras tiveram/têm reflexos tímidos no ensino escolar (como a Geografia Crítica e a Geografia Cultural, por exemplo).

A compreensão deste quadro elaborado a respeito do processo de constituição e das trilhas percorridas pela Geografia científica e pela Geografia escolar é interessante, uma vez que revela pistas sobre o porquê do distanciamento entre universidade e escola. Dessa maneira, é possível pensar acerca das intencionalidades que estão embutidas nesta configuração, em que algumas linhas teórico-metodológicas atingiram de forma intensa o ambiente escolar, ao passo que

outras, mesmo que tenham alcançado, possuem algumas distorções da sua essência teórica ou são pouco presentes nas práticas educativas.

Cabe ressaltar que estas constatações referentes ao estranhamento entre a Geografia desenvolvida na universidade e a Geografia realizada na escola evidenciam a necessidade de mudança nesta relação, no sentido de buscar uma articulação, aproximação e diálogo entre estes espaços. Todavia, há ainda a dificuldade de transpor algumas barreiras que marcam este distanciamento. Conceber a formação universitária docente separada da realidade da escola e não criar ambientes de trocas e socialização de experiências de ensino entre professores do ensino básico, superior e acadêmicos da licenciatura são exemplos que impossibilitam esta aproximação.

Por conseguinte, pensar nos moldes do ensino de Geografia que estão sendo realizados hoje nas instituições escolares não são muito diferentes de como estavam ontem. E serão os mesmos que amanhã? Coloca-se este questionamento acerca da escala temporal, pois iniciou-se esta subseção referindo-a ao ensino de Geografia na contemporaneidade. Diante disso, é preciso esclarecer: afinal, o que é contemporâneo? O filósofo Agamben (2009, p. 59) preconiza que:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.

Destarte, contemporâneo é aquele que não está imerso totalmente ao seu tempo e é capaz de distanciar-se para percebê-lo e compreendê-lo. De acordo com o autor, o contemporâneo mantém um olhar atento ao seu tempo visando buscar não as luzes, mas o que está obscuro. Esta ideia remete a uma música do uruguaio Jorge Drexler que se refere ao farol de Cabo Polônio (povoado uruguaio pertencente ao Departamento de Rocha que não possui rede elétrica), a qual diz: “...no es la luz lo que importa en verdad... son los 12 segundos de oscuridad...” (JORGE DREXLER, 2006). Por isso, ser contemporâneo significa buscar o que está escondido, o que está no escuro para interpretá-lo. Trata-se do escuro do presente que provoca um distanciamento para que seja possível enxergar, fazendo com que este projete uma sombra sobre o passado. Logo, Agamben (2009) afirma que a

contemporaneidade também está relacionada ao arcaico que, segundo o autor, é entendido como próximo à origem.

Ser contemporâneo provoca uma ruptura com algo que está posto por meio dos movimentos de distanciamento e proximidade. Este processo que não é estático configura não somente o olhar e a interpretação para o escuro do presente, como também pode implicar uma ação visando transformá-lo em relação aos outros tempos. Diante disso, cabem as indagações: seria o ensino de Geografia, ou melhor, nós, professores de Geografia, sujeitos contemporâneos? A Geografia escolar e o ensino de Geografia que estamos construindo hoje nas escolas são contemporâneos? O ensino de Geografia atual é contemporâneo? Se sim, que ótimo! Se não, o que nos impede de sermos contemporâneos?

Conforme supracitado, a Geografia escolar não conseguiu acompanhar os avanços e transformações ocorridos na Geografia acadêmica. Apesar de haver exceções, o ensino de Geografia que impera na escola ainda é caracterizado por elementos próprios da Geografia Tradicional. Para Goulart (2011, p. 20), o modo “como grande parte dos professores ensina ainda está centrada na quantidade de informações desinteressantes, desconectadas e descontextualizadas da realidade dos alunos, das outras áreas do conhecimento e dos acontecimentos do mundo”. As práticas de ensino em Geografia, em sua maioria, permanecem ancoradas numa visão compartimentada do conhecimento, o que acarreta na separação das subáreas da Geografia.

Esta fragmentação do conhecimento percebida na escola é semelhante à que se observa na universidade. Ou seja, o currículo dos cursos de licenciatura em Geografia é constituído por disciplinas específicas da Geografia (Geomorfologia, Geografia Urbana, Geografia Política, Biogeografia, Geografia Agrária, entre outras) e da Educação. Sendo assim, os próprios acadêmicos, futuros professores, organizam suas estruturas mentais a partir desta compartimentação do saber. Nota-se dificuldades de estabelecer relações entre as subáreas da ciência geográfica e estes obstáculos se agravam quando se busca pensar o ensino dos conteúdos específicos da Geografia. Consequentemente, a docência na escola é constituída por práticas pedagógicas que pensam a Geografia sem considerar o todo complexo, de modo que o espaço geográfico seja compreendido em retalhos.

O ensino de Geografia dividido internamente se associa à ideia elaborada por Castrogiovanni (2014) como Geografia do Cubo. Isso quer dizer que estudar

Geografia limita-se às descrições e localizações dos fenômenos espaciais sem construir ligações, de forma que cada face do cubo é vista como um plano, isoladamente. Após contemplar uma face, vira-se o cubo para alcançar outra face. Desse modo, como buscar a compreensão da realidade social vivida a partir da perspectiva da espacialidade se o todo é desconsiderado e o espaço geográfico é concebido de forma desarticulada? Além disso, pensar uma Geografia fragmentada implica pensar nossa primeira Geografia (nós mesmos e nossas práticas espaciais) também de maneira compartimentada, o que dificulta a consciência da nossa capacidade de atuação e transformação da sociedade.

Este ensino pauta-se na organização N-H-E (natureza, homem, economia) que existe desde os primórdios da Geografia enquanto matriz estrutural que garantia sua identidade e se faz presente nas práticas de ensino escolar ainda no contexto hodierno. Como assevera Moreira (2014), este modelo N-H-E que tomou conta do discurso geográfico desde sua gênese se refletiu nos livros didáticos. Logo, observa-se que uma determinada visão epistemológica adentra o espaço escolar por meio de um instrumento importante de referência aos professores. Ao analisar os livros didáticos atuais, ver-se-á que alguns resquícios deste modelo ainda permanecem nas obras.

Aqui é necessário fazer uma ressalva: indubitavelmente, houve um avanço na produção dos livros didáticos nos últimos anos em termos de qualidade devido, sobretudo, ao aprimoramento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) através do refinamento dos critérios de avaliação, seleção dos professores avaliadores e escolha das obras aprovadas. Entretanto, pode-se consultar um livro do 7º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, o qual dentre seus conteúdos possui “Regiões do Brasil” e notar-se-á que cada região é apresentada nos seguintes tópicos: aspectos físico-naturais, população e economia.

Analisar os elementos que formam o espaço geográfico seguindo este padrão que não privilegia as conexões tende a produzir um ensino acrítico e pouco reflexivo. Qual sentido as aulas de Geografia terão para o aluno se o mesmo não consegue visualizar que o lugar onde mora, as condições em que vive, o que se alimenta, onde seus familiares trabalham, o que sua cidade produz ou deixa de produzir está relacionado com as os aspectos socioambientais do espaço vivido? Um ensino de Geografia que não propicia aos educandos compreenderem a

organização socioespacial da qual fazem parte está alinhada com uma perspectiva que oculta o viés político que é inerente à Educação e, no nosso caso, à Geografia.

Tal perspectiva, por mais assombroso que possa parecer ainda hoje, vai ao encontro do que Lacoste na década de 80 do século XX denominara de Geografia dos Professores. O seu clássico “A Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” tem se tornado cada vez mais atual, tendo em vista que a cúpula do governo federal (2019-2022) conta com a presença de militares, os quais têm manifestado um discurso forte de combate à doutrinação marxista nas escolas. Esta intenção seria (será?) legitimada por meio do movimento Escola Sem Partido<sup>3</sup>, um movimento político que inspirou projetos de lei assentados num pensamento conservador que busca mascarar seu objetivo de afetar a liberdade de ensinar, a liberdade de cátedra. Defende que os professores devem se limitar a transmissão dos conteúdos, retirando sua função de educadores, visto que a educação de valores éticos, morais, políticos, sexuais e religiosos é de responsabilidade única da família. Assim, a escola, os professores e o ensino devem ser neutros. Novamente o discurso vazio de neutralidade retorna. Como diz a música de Criolo (2014), percebemos “...*novas embalagens para antigos interesses...*”.

Nesse sentido, percebem-se pontos semelhantes à Geografia dos Professores, a qual Lacoste (1988) define como a Geografia que convém falar, ou seja, um saber aparentemente desinteressado baseado na descrição e enumeração de elementos desarticulados (clima, relevo, solo, hidrografia, população...). Tal discurso geográfico “tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória” (LACOSTE, 1988, p. 33). Trata-se da Geografia presente na escola que deve exigir apenas a memorização e reprodução dos conteúdos por parte dos alunos a fim de que o caráter político e estratégico desta ciência e disciplina escolar não seja desvelado.

Por outro lado, o autor salienta que há a Geografia dos Estados Maiores, cujo saber geográfico é concebido por uma pequena minoria dirigente como estratégico e utilizado como instrumento de poder. À sociedade em geral a Geografia não precisa ter sentido e deve ser entendida como inútil. Por conseguinte, a Geografia dos Estados Maiores tem clareza no que diz respeito à importância das

---

<sup>3</sup> Para consultar o documento textual do projeto Escola Sem Partido pode-se acessar o site: <https://www.programaescolasempartido.org/>



análises espaciais e das representações cartográficas para a organização, domínio e controle do espaço por parte do Estado, porém este conhecimento deve se restringir às minorias do poder.

Deve-se destacar que a Geografia dos Estados Maiores e a Geografia dos Professores estão diretamente relacionadas, ainda que se diferenciem, tendo em vista que a segunda se faz necessária enquanto discurso ideológico para ocultar a existência da primeira. Dentro de uma lógica que faz parte de um determinado projeto de Educação e de sociedade para melhor controle do espaço geográfico e dos sujeitos (corpos e mentes), a Geografia na escola deve apresentar-se, conforme palavras utilizadas por Lacoste (1988), como maçante, inútil e enfadonha a fim de que a estrutura social imposta não seja questionada, criticada e desestabilizada. É evidente que esta Geografia escolar busca, de forma incessante, a manutenção do *status quo*. Diante disso, que sujeitos estaríamos/estamos formando? Urge o questionamento ao partir da premissa de que “o mundo é ininteligível para quem não tem um mínimo de conhecimentos geográficos” (LACOSTE, 1988, p. 230).

O ensino de Geografia atual, mesmo com algumas mudanças metodológicas e com a inserção de TICs (tecnologias da informação e comunicação) em sala de aula, adquiriu novas roupagens, porém os princípios que assentam o fazer pedagógico ainda se aproximam de um ensino conteudista e reprodutivista. Refere-se ao ensino conteudista aquele que enxerga os conteúdos geográficos como fim do processo educativo. É digno de nota que o conteúdo é indispensável, mas deve ser o meio e não o produto da aprendizagem. Sendo assim, o conteúdo é o caminho para que o aluno, ao fim, seja capaz de estabelecer relações com a situação vivida e com outras escalas e desenvolva ações reflexivas.

Práticas de ensino pautadas exclusivamente no conteúdo tendem a ser reprodutivistas, visto que concebem o conteúdo como algo dado, algo posto. Basta conhecer o conteúdo; não é necessário saber para que o mesmo serve. Nesta linha de pensamento, o conteúdo consiste em uma verdade cristalizada sobre a qual pouco se problematiza, questiona, compara, reflete. Por conseguinte, na prática “continua sendo um desafio cumprir o objetivo básico da geografia na escola, que é o de formar um pensamento geográfico, pensamento espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva.” (CAVALCANTI, 2012a, p. 37)

O objetivo de desenvolver um pensamento espacial se coaduna com a proposta de educação geográfica apresentada por Callai (2013). Para a autora, é fundamental a articulação entre o discurso da ciência geográfica, o discurso da Geografia escolar e a dimensão pedagógica. Uma educação geográfica pressupõe o estudo de conceitos com o intuito de tornar a aprendizagem significativa para que se possa desenvolver o pensamento espacial. Dessa maneira, contrapõe-se a um ensino transmissivo, ancorado na transferência de conteúdos. Callai (2013, p. 44) esclarece que:

A Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na Educação Básica. Nesse sentido a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo da vida. Para ir além de um simples ensinar, a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece.

Os questionamentos “para que serve a Geografia?” ou “o que quero ensinar quando ensino tal conteúdo geográfico?” são essenciais na perspectiva de uma educação geográfica. A prática docente orientada por estes pressupostos e intencionalidades coloca o educador em movimento, pois ao planejar suas aulas deve, primeiramente, pensar acerca do sentido e importância social que apresenta o conteúdo que irá trabalhar. Esse momento de reflexão influencia a forma como atuará, a escolha e desenvolvimento da metodologia de ensino, o tipo de avaliação, o modo de abordagem do conteúdo e a expectativa sobre a ação dos educandos.

Os alunos, por sua vez, também sairão de sua zona de conforto, pois as provocações e problematizações indicadas pelo professor visarão o desequilíbrio das estruturas de pensamento dos estudantes com a finalidade de desencadear uma tensão cognitiva. Desse modo, o diálogo, a dúvida e o questionamento irão emergir em sala de aula. Por consequência, dificilmente será possível manter uma postura passiva, acrítica e conformada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se que haverá uma mudança metodológica, uma mudança no fazer docente e na ação dos alunos em aula. Contudo, esta mudança dar-se-á em função de uma determinada concepção epistemológica, isto é, da visão que se tem de Geografia e de Educação.

Deve-se deixar claro que a presença predominante da corrente epistemológica tradicional da Geografia na escola é acompanhada por uma corrente

epistemológica da Educação. Pensar o ensino de Geografia abrange a integração entre Geografia e Educação. Isso remete à consideração de que a Geografia tradicional, descontextualizada, mnemônica e pouco reflexiva vigora nas escolas, visto que é fortalecida pelo empirismo que está enraizado nas práticas docentes. O empirismo diz respeito a uma epistemologia da Educação que compreende o sujeito aluno como tábula rasa e que o conhecimento provém do mundo exterior (físico ou social). Dessa forma, o professor detém o conhecimento e repassa aos alunos, os quais devem absorvê-lo. Produz-se um ensino mecânico assentado na pedagogia diretiva que privilegia a transmissão, a permanência, a repetição, a reprodução, o conhecimento como verdade absoluta, a relação assimétrica entre professor-alunos, o autoritarismo e o silêncio (BECKER, 1993).

No entanto, a proposta de uma educação geográfica coincide com a epistemologia construtivista, a qual diverge do empirismo. A vertente construtivista ou interacionista concebe o conhecimento não como um produto ou algo acabado, mas como uma construção que se verifica por meio da relação dialética sujeito-objeto. O sujeito é um sujeito epistêmico, um sujeito histórico que se faz e refaz na interface com as dimensões social, política e cultural. Esta epistemologia está associada à pedagogia relacional, a qual considera as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, pois entende que estes possuem uma história já trilhada. Estes são condição para novas aprendizagens e serão valorizados pelo docente que contribuirá com o seu saber formalizado. Logo, a construção do conhecimento ocorre a partir da relação dialógica, da troca entre professor e alunos.

De acordo com o construtivismo, o conhecimento não está no sujeito quando nasce (apriorista) ou no objeto/meio físico (empirista), mas sim na interação entre estes (sujeito-objeto). Para que tal interação aconteça em sala de aula, o ensino deve ser caracterizado pelo estímulo da curiosidade, da crítica e da criatividade. Ainda que o professor tenha sua autoridade (que é necessária para a condução do processo pedagógico), os educandos participam de forma ativa, resultando em um processo de aprendizagem ativo (BECKER, 2001). Conforme esta lente teórica, professor e alunos ensinam e aprendem, uma vez que o conhecimento nunca é finito e a educação é permanente e dinâmica.

Entretanto, Castrogiovanni (2014, p. 90) alerta que “o positivismo é praticado, e o construtivismo, por sua vez, é exercitado, sumariamente, apenas nos discursos pedagógicos. O que observamos é uma incompatibilidade das práticas

pedagógicas com o construtivismo teórico, [...]” Cabe salientar que o movimento de renovação na Geografia na década de 70 do século XX com destaque para a corrente da Geografia Crítica aconteceu de forma paralela às transformações semelhantes no campo da Educação, como o fortalecimento da Pedagogia Crítica. Como mencionado anteriormente, ambos os movimentos provocaram um debate teórico interessante, porém pouco mudaram efetivamente as práticas docentes.

A tese de Kaercher (2004), concluída em 2004 e publicada em livro em 2014, ratifica esta constatação ao estudar como a Geografia Crítica chegou (ou não) no Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa evidencia que:

A Geografia apresentada aos alunos não raro é dispersiva nos temas, superficial no tratamento deles e desvinculada do mundo cotidiano dos alunos. Somem-se, a isso, as dificuldades de ordem pedagógica e tem-se uma relação P-A que tende ao burocrático, ao desinteresse. (KAERCHER, 2014, p.123)

O autor observou que a Geografia Crítica presente na escola atualizou e problematizou algumas temáticas, porém enfraqueceu a discussão sobre o espaço geográfico e suas categorias de análise, além de pouco promover o diálogo entre professor-alunos, resultando em um quase apagamento do sujeito aluno. Há muitos desafios para a implementação de uma Geografia Crítica (ou de uma Geografia Humanista, Cultural, outras Geografias) na escola, tendo em vista que pela expressão cunhada pelo próprio autor é possível observar uma “Geografia do pastel de vento” (KAERCHER, 2007a), isto é, uma Geografia vistosa, bonita por fora e com recheio pobre, conteúdo frágil e pouco reflexiva.

Em nome do rótulo de Geografia Crítica e/ou Construtivismo, alguns professores desenvolvem práticas que pensam estar em consonância com estas perspectivas. De acordo com Vasconcellos (2005), há aulas modernas que substituem o professor pela exposição de um vídeo; a aparência é modificada com as classes em círculo; nega-se o uso do livro didático, mas enche-se o quadro com conteúdo para os alunos copiarem; aulas descontraídas, porém vazias de conteúdo. Dessa maneira, as técnicas e metodologias aparentemente são inovadoras e diferentes. Todavia, o substrato teórico-epistemológico que as fundamentam não é claro aos docentes e permanece alinhado às concepções mais tradicionais de ensino e de Geografia.

Por mais que o ensino no atual contexto possa parecer mais inovador e dinâmico e que esteja no caminho de uma educação progressista, a sua essência no

que concerne aos objetivos que pretende alcançar tem como enfoque a “aquisição” do conhecimento por meio da memorização. Sim, há aqueles que acreditam que o conhecimento se adquire. Abro um parêntese para expressar minhas percepções: quando escuto algum aluno licenciando ou colega professor referindo-se à aquisição de conhecimento, o visualizo chegando ao “mercado” do conhecimento e adquirindo dois quilos de Geografia Econômica, um quilo de Geomorfologia, três quilos de Psicologia da Educação e assim por diante. Da mesma forma, me intriga escutar que serão feitas atividades para a turma “fixar” o conteúdo. De imediato, imagino que dentro da cabeça de cada aluno há um mural no qual é fixado um cartaz de globalização, outro de formação territorial do Brasil, outro de relevo da América...

Recuperando-me dos devaneios expostos, deve-se deixar claro que o intuito foi elucidar o quanto as palavras ditas por nós, professores, carregam consigo uma visão de ensino de Geografia e de Educação. Os discursos apresentados trazem embutidos algumas concepções epistemológicas que, ao serem reproduzidos continuamente, fortalecem determinadas posturas. Este processo, por sua vez, é interessante de ser analisado e que se esteja atento, visto que cria uma tradição cultural. Nesse sentido, Vasconcellos (2005, p. 24) assinala:

Há que se considerar que toda a formação das novas gerações de professores se deu também nestes moldes, seja nos remotos bancos escolares, seja na formação universitária; trata-se, portanto, de uma tradição pessoal que está inserida numa longa tradição cultural, que se remete aos primórdios da escola.

Portanto, causa estranheza e inconformismo que esta discussão sobre o ensino de Geografia nas instituições escolares se repita. Ao mesmo tempo, é inquietante que a estrutura na qual estamos inseridos esteja tão consolidada que, ao longo do tempo e mesmo com as novas gerações de educadores, sofra poucos abalos. Na busca de contribuir para a superação de alguns obstáculos, ou melhor, como Bachelard (1996) se refere à obstáculos epistemológicos, intenta-se refletir como as memórias de escola e de ensino dos professores interferem na sua atuação e identidade docente. Está-se ciente de que há um oceano de possibilidades para analisar a problemática discutida até então, mas é importante esclarecer que o caminho adotado tem um enfoque: as memórias dos educadores.

### 3.2 MEMÓRIA(S) E IDENTIDADE(S)

Feita a discussão preliminar acerca do ensino de Geografia escolar na atualidade, retorna-se aos questionamentos iniciais do capítulo: quais lembranças de escola, de professores e das aulas de Geografia nos doem mais? O que é possível encontrar na parede das nossas memórias? Além disso, acrescenta-se: como estas memórias de escola influenciam o ser professor que somos e/ou que estamos nos constituindo? Tais questionamentos são propostos a fim de provocar o pensar para um elemento (as memórias), no qual se atribui importância por atuar nas representações que construímos sobre um modelo de professor, de ensino, de aula, de Geografia.

Analisar e problematizar as memórias de escola que cada professor possui é relevante, pois permite refletir a respeito do ensino de Geografia e da formação de professores no contexto hodierno. Tal afirmação justifica-se ao considerar que, conforme aponta Kaercher (2014, p. 35): “hoje, tenho claro que aprendemos a ser professores desde que nos tornamos alunos, desde muito crianças, portanto.” Isso quer dizer que, desde os 6, 7 anos de idade somos obrigados a frequentar a escola, estudar diferentes componentes curriculares, entrar em contato com vários professores e essa rotina acontece por, pelo menos, 12 anos (9 anos do Ensino Fundamental e 3 anos do Ensino Médio). Ao longo de mais de uma década no papel de alunos e em contato com nosso futuro campo de trabalho, mesmo que ainda não tenhamos consciência disso, criamos modelos do que seja um (bom) professor, do que consiste uma aula, de como se deve ensinar, de como se aprende.

Costella (2015), em um texto que analisa uma experiência que vivenciou com suas alunas do curso de Pedagogia da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), problematiza uma pergunta elaborada por uma das acadêmicas: para onde foi a Geografia que penso ter aprendido? A autora perguntou às alunas qual/quais conteúdo(s) de Geografia lembravam-se do Ensino Fundamental e Médio. Com algumas dificuldades de rememorar, manifestaram palavras soltas como relevo, países, planetas. Suas respostas demonstraram uma listagem aleatória de conteúdo, sem o estabelecimento de conexões. São lembranças superficiais, de conteúdos sem significado para as alunas, portanto, sem aprendizagem. Trata-se de uma Geografia vazia, sem sentido, sem utilidade, desvinculada do cotidiano. Isso evidencia que “a nossa memória é capaz de ser ativada no momento em que

aprendemos algo que tenha significado. [...] o significado, que eternizaria o contexto da aprendizagem está justamente no fato de saber o que fazer com o conteúdo que poderia ter apreendido” (COSTELLA, 2015, p. 31).

Percebe-se que o ensino de Geografia para essas alunas foi desenvolvido de maneira que o conteúdo foi o fim do processo pedagógico. Não houve aprendizagem significativa, uma vez que não foram estabelecidas as relações entre o conteúdo e as possibilidades de ação sobre ele. Assim, não se permite refletir sobre o mesmo e conseguir enxergá-lo em outras situações concretas, de modo a contribuir para o enfrentamento de situações-problema que se apresentam na vida cotidiana. Por isso, a autora salienta que transmitir é diferente de educar, pois educar pressupõe significar o conteúdo.

Outro ponto destacado por Costella (2015) nesta experiência reside no fato de que as lembranças de escola das alunas referem-se mais aos professores que as marcaram do que aos conteúdos que estudaram. Esta observação evidencia que todo professor tem o poder de marcar os alunos de alguma forma, seja por exemplos positivos ou negativos. Kaercher (2014, p. 38) reitera que “desde o papel de alunos vamos construindo modelos do que venha a ser um professor. Mesmo que essa construção se dê via acúmulo de experiências ‘negativas’, de ‘contraexemplos’, muito dificilmente nossos professores passam em branco”. Para além de conteúdos, o professor educa por meio de sua postura em sala de aula, de sua fala, de seus gestos, de seu corpo, de sua movimentação, de seus olhares, de seu silêncio.

Ao ingressar em um curso de licenciatura em Geografia inicia-se a vida acadêmica visando a preparação para o exercício profissional. O senso comum é substituído pelo contato com o conhecimento científico, em que são discutidas questões teórico-metodológicas da Geografia e da Educação a fim de formar profissionais docentes. Passa-se a pensar racionalmente na docência, a refletir sobre a mesma. O olhar para o ensino passa a ser orientado por lentes teóricas. Contudo, não se pode afirmar que é na formação universitária que se começa a constituir o ser docente. A vivência na escola no papel de alunos cria um imaginário sobre a docência. Imaginário este que carrega uma dimensão afetiva-emocional muito forte e sobre o qual a formação de professores (licenciaturas) pouco atua, tenda em vista que, conforme o paradigma da ciência moderna, tem mais validade o que é científico, racional, passível de comprovação.

Segundo Silva (2017, p. 18), “o imaginário é uma memória afetiva na parede do tempo”. É criado a partir de símbolos, de imagens, de afetos, de representações. Sobrepõe-se ao racional e se constitui como irracional, não-científico e emocional. É construído de forma subjetiva, de modo que diverge do real, mas não se opõe, pois precisa deste para existir. Sendo assim, o imaginário configura-se enquanto complementação do real, como algo que o excede, que o amplia. Para o autor, o imaginário está associado ao hiper-real.

O imaginário assume um caráter relevante ao ser considerado no processo de constituição da identidade docente. Esta afirmação se justifica à medida que entende-se:

O imaginário é uma realidade. É vivido como uma verdade. Não se trata de uma verdade a ser testada ou comprovada. Mas de uma verdade sentida como tal. Aquele que mergulha num imaginário firma uma espécie de contrato tácito com a narrativa que abraça e que o envolve. Passa a aceitá-la como plausível. Adota-a como uma descrição aceitável de um fenômeno qualquer. Esse pluralismo interpretativo não tenta resumir o todo à sua particularidade. Ninguém escolhe adotar um imaginário. Há um encontro, uma construção, uma descoberta, uma luz. (SILVA, 2017, p. 42)

Diante disso, o imaginário está relacionado ao que faz sentido e constrói significado. Envolve-se em um processo de duplo sentido, qual seja: vai do vivido ao representado, assim como do representado ao vivido. Então, qual seria o imaginário referente ao ensino de Geografia? Qual o imaginário da docência? Considera-se que o vivido na condição de aluno propicia a elaboração de representações. Estas, por sua vez, influenciam a identidade docente dos sujeitos e geram implicações na sua atuação profissional. Urge esclarecer que a atuação docente não se limita a estas representações produzidas pelo imaginário, mas é influenciado pelas mesmas.

Por conseguinte, as memórias assumem um papel importante na formação do imaginário. Pensar no ensino de Geografia desenvolvido atualmente nas escolas remete à reflexão sobre o imaginário que foi construído ao longo do tempo histórico. Deve-se deixar claro que o imaginário também deve ser compreendido como uma construção social. Se grande parte das licenciaturas em Geografia propõe um ensino que vise a formação de um aluno crítico, criativo, autônomo e reflexivo, por que este componente curricular permanece sendo trabalhado de forma pouco atrativa, desarticulado da realidade dos educandos e assentado, principalmente, na memorização? A resposta que se indica para tal questionamento é como uma



boneca russa, que contém várias dentro de si e, quanto mais se abre, mais bonecas se descobrem. Ou seja, os fatores para este contexto existir são muitos, porém aqui destaca-se a boneca que abrange o imaginário. Trata-se do imaginário de ensino tradicional que é reproduzido e fortalecido ao longo dos anos.

Analisar e desvelar este imaginário coloca alguns desafios, conforme aponta Silva (2017, p. 126): “Como fazer o imaginário falar? Como escutar o que o imaginário tem a dizer? Como negociar com essa narrativa que interpela, expõe, revela e desvela? [...] A interpretação do imaginário implica um trabalho de espreita, de espera e de escuta”. Desse modo, buscar as memórias que são veiculadas por meio das narrativas dos professores constitui uma alternativa profícua para desvendar o imaginário construído sobre a docência em Geografia. Para tanto, são necessários alguns esclarecimentos concernentes ao conceito de memória.

Se o imaginário está na interface entre realidade e ficção, entre o percebido e o transformado, isso se dá pelo fato de ser composto por memórias, as quais também são reconstruídas ao longo do tempo. As memórias resgatadas no tempo presente não correspondem aos fatos ocorridos no passado da mesma forma como aconteceram. No ato de rememorar há uma resignificação da memória, de modo que elementos ficcionais podem ser introduzidos, mesmo que de forma inconsciente. Esta resignificação ocorre devido a diversos fatores: pelo contexto em que é rememorada, pelas intencionalidades que apresenta e pela importância que as memórias assumem no tempo presente, por exemplo.

A memória é seletiva e corrigida ao longo dos anos. Alguns fatos são lembrados, valorizados, enquanto outros são relegados a segundo plano. Além disso, aos acontecimentos rememorados também é possível acrescentar alguns elementos que se imagina terem ocorrido. Destarte, a memória envolve lembranças, mas também esquecimentos. Algumas lembranças são enfatizadas e destacadas, ao passo que outras são esquecidas ou apagadas. A memória não corresponde a um baú no qual todas as lembranças estão arquivadas de forma fiel à forma como ocorreram. Neste baú houve uma seleção e uma reconfiguração dos arquivos que estão contidos no mesmo. A memória, portanto, é constituída pelas lembranças que foram ressaltadas e não destinadas ao esquecimento, além dos elementos que foram acrescentados no processo de reconfiguração realizado durante a ação rememorativa.

Em um conto de Jorge Luís Borges (1979) conhecido como “*Funes, o memorioso*”, o personagem principal chamado Funes sofre uma queda de cavalo e fica paralítico. Ao mesmo tempo, outro fenômeno acontece: Funes passa a ter uma percepção aguçada e uma memória infalível. Assim, começa a apresentar uma série de lembranças e todas estas, ainda que não tenham significativa importância, são lembradas de forma detalhada e minuciosa. Suas memórias se tornam vivas, extremamente nítidas, dificultando o pensar ideias mais gerais. Funes se encontra em uma situação delicada, pois: “Havia aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, contudo, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos” (BORGES, 1979, p. 484).

Uma mente como a de Funes, na qual as memórias não são esquecidas e ainda se fazem presentes em detalhes, não há espaço para pensar, desfrutar das experiências vividas e refletir. Fica-se preso às minúcias e não se é capaz de pensar questões mais amplas. Diante disso, imagine como seria viver sem esquecimentos? Marques (2010, p. 58) considera que “nossa vida seria caótica se nos lembrássemos de tudo. Nossa memória é seletiva. [...] Se assim não fosse, seria impossível viver. Imagine lembrar as dores físicas e psicológicas na sua intensidade a cada vez que nos referíssemos a elas!”. Logo, assim como as memórias são importantes para a vida cotidiana, seus esquecimentos também.

Deve-se esclarecer que a memória não se forma de maneira individual e isolada pelo sujeito. Pelo contrário, a memória faz parte de um quadro social e existe por estar inserida neste. Não se pode dissociar a memória do sujeito em relação ao contexto no qual ela se constrói e se modifica. Conforme Halbwachs (2006), existem duas memórias que o sujeito participa: a memória individual e a memória coletiva. Embora estas se diferenciem, também estão intimamente ligadas. A memória individual depende da memória coletiva, assim como a memória coletiva é alimentada pela memória individual. Entre a memória individual e coletiva verifica-se uma relação dialética.

Para Halbwachs (2006), a memória individual diz respeito às lembranças que se agrupam em torno de um sujeito que as enxerga de acordo com o seu ponto de vista. Logo, a memória individual de cada sujeito corresponde ao seu ponto de vista sobre a memória coletiva. Já a memória coletiva se refere às lembranças que envolvem e se distribuem dentro de uma sociedade e é constituída por memórias

individuais, mas não se confunde com elas. Nesse sentido, a memória coletiva abrange pontos de vista que, em determinados momentos, pode se distanciar de alguma memória individual. Com o intento de elucidar artisticamente este pensamento, recorre-se a um trecho de uma música da banda Casuarina (2011):

Às vezes o ponto de vista tem certa miopia,  
Pois enxerga diferente do que a gente gostaria  
Não é preciso por lente nem óculos de grau  
Tampouco que exista somente  
Um ponto de vista igual  
O jeito é manter o respeito e ponto final

Por outro lado, há certos momentos que a memória individual coincide com a memória coletiva e, inclusive, pode se reportar a ela para preencher alguns de seus vazios e/ou confirmar algumas de suas lembranças. Por isso, há lembranças que são mais fáceis de recordar, enquanto outras são mais difíceis de rememorar. Aquelas que se tem mais facilidade são mais familiares e mais acessíveis porque também o são para os outros. Tratam-se das memórias que pertencem a um terreno comum. Estas foram gravadas pelo sujeito e também arquivadas na memória do grupo do qual faz parte. É pelo fato de poder apoiar-se na memória dos outros que algumas lembranças são recuperadas sem dificuldades e no momento que se deseja. Entretanto, há memórias que não são simples de serem evocadas, pois, por mais inquietante que possa parecer, são aquelas que pertencem apenas ao sujeito, são exclusivas, não compartilhadas ao grupo, de maneira que somente o sujeito pode reconhecê-las.

Esta relação do sujeito com o grupo para que a memória permaneça viva e seja reconstruída é explicitada por Halbwachs (2006, p. 40):

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída.

Sugere-se que se pense na categoria docente. Os professores de Geografia formam um grupo por exercerem a mesma profissão, compartilharem experiências, desafios, exigências e angústias semelhantes. Trabalham com um conhecimento (geográfico) e lidam com sujeitos (alunos). Sua rotina diária coincide: planejam aulas, estudam, desenvolvem suas práticas pedagógicas, estabelecem uma relação com os alunos, corrigem avaliações, participam de reuniões, conselhos de classe, cursos de formação, entre outras atividades próprias da profissão docente. Todos estes já estiveram no papel de alunos, tanto na escola quanto na universidade. Diversos pontos, conforme mencionados, os aproximam e os tornam integrantes de um mesmo grupo.

De suas memórias individuais de escola há lembranças que doem mais, outras lembranças alegres, lembranças que se quer esquecer, lembranças que se pretende manter vivas. Lembranças de aulas, de atividades, de professores, de colegas. Muitas destas memórias individuais estão em consonância e, ao agrupá-las, constituem a memória coletiva. Esta memória coletiva revela interpretações de experiências e representações comuns que estão associadas ao imaginário que foi construído sobre a docência em Geografia, de acordo com a perspectiva analítica adotada nesta tese. Desta forma, atua sobre as concepções e práticas de ensino dos sujeitos professores.

Para além disso, as memórias, ainda que sejam de forma reinventada, assumem importância, visto que refletem vivências realizadas ao longo de uma trajetória de vida. As memórias das experiências vividas e principalmente aquelas que dizem respeito ao cerne deste capítulo (memórias de escola) geram implicações na constituição do ser e, de modo específico, do ser docente. Ressalta-se que “na pesquisa (auto)biográfica memória tem sido considerada um componente essencial, pois ao tratar das histórias de vida, a memória é o elemento condutor e o que arma a trama entre passado, presente e futuro.” (HONÓRIO FILHO, 2016, p. 358). Este trabalho, o qual se aproxima do campo da pesquisa (auto)biográfica, entende o conceito de memória como fundamental para pensar a identidade docente e por enxergá-lo como matéria-prima das narrativas (auto)biográficas.

No tocante ao conceito de memória, é necessário distinguir três tipos apresentados por Candau (2016), quais sejam: a protomemória ou memória de baixo nível, a memória de alto nível e a metamemória. A primeira refere-se à memória que não se percebe, isto é, ocorre sem tomada de consciência, como

memórias gestuais, posturas corporais, costumes, traços e rotinas, por exemplo, oriundos de uma transmissão social ao longo de gerações em que não se duvida ou questiona. A memória de alto nível está relacionada à memória propriamente dita, pois se caracteriza pela recordação, reconhecimento, mas também pelo esquecimento. Esta memória evoca, de forma natural ou proposital, as lembranças de vida a partir de uma memória enciclopédica constituída de sentimentos, crenças, experiência. A metamemória diz respeito à representação que o sujeito constrói sobre sua própria memória.

Com o intuito de tornar clara a distinção entre estes três tipos de memória, Candau (2016, p. 23) exemplifica:

Andamos de bicicleta sem cair ou saudamos uma pessoa que encontramos na rua adotando uma gestualidade incorporada, da qual nem nos damos conta: devemos isso à protomemória. Em nossa vida cotidiana, mobilizamos regularmente múltiplas lembranças, recentes ou antigas, e temos por vezes a sorte ou infelicidade de conhecer experiências proustianas, mesmo se nos sentimos impedidos de descrevê-las: temos aqui as duas formas de memória de alto nível. Enfim, cada um de nós tem uma ideia de sua própria memória e é capaz de discorrer sobre ela para destacar suas particularidades, seu interesse, sua profundidade ou suas lacunas: aqui se trata então da metamemória.

Nesse sentido, a presente tese adota a noção de metamemória para analisar as narrativas (auto)biográficas dos professores formadores. Esta escolha se explica por considerar a memória enquanto representação das lembranças das experiências vividas. A metamemória significa o conhecimento que se tem da memória e o que se diz sobre a mesma. As narrativas, por sua vez, serão concebidas como a expressão da metamemória dos sujeitos, tendo em vista que há uma intencionalidade sobre o processo de resgate da memória a fim de que seja explicitada no ato narrativo.

A metamemória se associa à memória coletiva. Ainda que a metamemória tenha como ponto de partida a memória individual, também constitui uma representação que está inserida no arcabouço da memória coletiva. Sendo assim, a representação que se faz através da memória reconfigurada tende a reafirmar a memória coletiva, ao mesmo tempo em que por esta é reafirmada. A metamemória está envolvida neste movimento de duas vias, no qual memória individual e memória coletiva estão imbricadas.

Nesta linha de raciocínio, é interessante salientar que a memória do sujeito o confere uma (ou mais?) identidade(s). Um sujeito sem memória é um sujeito sem

identidade. Um sujeito sem memória vive exclusivamente o tempo presente e este pouco significado tem, pois não se vincula às lembranças antigas. Um sujeito sem memória não sabe de seu passado, de sua gênese. Um sujeito sem memória está impossibilitado de conhecer a si mesmo. Um sujeito sem memória é incapaz de conhecer, compreender e atuar no mundo. Um sujeito sem memória tem sua identidade esvaziada. Um sujeito sem identidade é um sujeito que não existe, não tem importância, não tem personalidade. Um sujeito sem identidade é um ninguém. Um sujeito sem memória e, portanto, sem identidade é desprovido de sua primeira Geografia.

Indubitavelmente, memória e identidade são indissociáveis. A memória é geradora de identidade, uma vez que atua na sua constituição. Da mesma forma, a identidade em questão implica em determinadas escolhas memoriais. Nesse sentido, “a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada”, o que evidencia a dialética entre memória e identidade, as quais “se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa” (CANDAU, 2016, p. 16). Memória e identidade estão em constante interação e se reforçam de forma mútua, pois toda a busca memorial pressupõe uma noção e sentimento de identidade, assim como a busca identitária recorre às memórias de uma trajetória de vida.

Se a memória (ou melhor, a metamemória) é uma representação, cabe esclarecer que a identidade também é. Para além disso, a identidade é uma construção social. A identidade é constituída ao longo do tempo e se apoia, segundo Candau (2016), na memória do passado, da ação e de espera. A memória do passado são as recordações, os balanços, as lembranças; a memória da ação associa-se ao tempo presente instável; e a memória de espera corresponde às expectativas, projetos e previsões de futuro. A formação e expressão de si explicitada por meio das narrativas abrangem uma atividade sobre a memória a partir destas três direções. Por isso, considera-se a relação com o tempo como tridirecional, articulando passado, presente e futuro.

As elucubrações delineadas vão ao encontro do que Souza e Almeida (2013) manifestam no tocante às narrativas (auto)biográficas. Estas apresentam memórias do vivido que são relembradas no tempo presente e “são importantes para darmos sentido ao trabalho realizado e para afirmarmos e reafirmarmos a nossa identidade individual, social e coletiva do passado, do presente e do futuro” (SOUZA,

ALMEIDA, 2013, p. 44). Logo, as narrativas (auto)biográficas de professores têm potencialidade de exprimir memórias ressignificadas que garantem identidade ao sujeito. Verifica-se um processo que recorre ao passado, reinventa-se no presente e projeta um futuro. Evidencia-se uma identidade (docente) em permanente construção e, ao narrar, possibilita-se que o sujeito a desvele, questione e, quiçá, a modifique, pois parte-se da premissa que a identidade configura determinadas posturas docentes e formas de trabalho.

A narrativa de si permite buscar a definição ou fortalecer a identidade por intermédio das memórias de vida que são ressignificadas. Este processo no qual o sujeito busca se reconhecer se dá diante de suas relações sociais. Por isso, a identidade é construída conforme o contexto social em que se insere, de modo que a identidade está atrelada a maneira como o sujeito se reconhece, se percebe, bem como a maneira em que é reconhecido pelos outros. A identidade refere-se a uma representação de si que também é compartilhada com os demais. Pode-se considerar que o processo de constituição da identidade é individual e coletivo, de forma simultânea, visto que a identidade “é também o que os outros sonham, pensam e dizem a nosso respeito” (BAUMAN, 2014, p. 249).

Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica propicia a análise e as possibilidades de compreensão dos processos identitários desenvolvidos ao longo de uma caminhada de vida. Segundo Frison e Basso (2016, p. 366), “por meio das narrativas (auto)biográficas podemos observar tanto a singularidade de uma vida como a coletividade social em que está envolvida”. Assim, esta tese analisa as memórias de professores formadores a fim de buscar suas idiossincrasias por meio da entrevista narrativa e, através destas particularidades, perceber os pontos comuns que compõem a identidade docente.

Quanto à noção de identidade, são necessários ainda alguns esclarecimentos. Fundamentando-se teoricamente em Bauman (2001, 2008, 2014), concebe-se a identidade como algo que não é fechado, estático, fixo e congelado. Pelo contrário, a identidade é aberta, flexível, mutável, impermanente. A fluidez e efemeridade características da pós-modernidade ou modernidade líquida assolam a ideia de identidade única, desconstruindo sua aparente unidade e rigidez. Esse contexto é marcado por outros valores e crenças em virtude da perda de poder de instituições, da dispersão das autoridades, da desmistificação de verdades e teorias gerais e da queda das narrativas universalizantes. Além disso, há uma intensificação

da compressão tempo-espaço (HARVEY, 2014), fazendo com que a instantaneidade do tempo provoque a aniquilação do espaço e sua conseqüente desvalorização.

Diante do retratado, não há porque se falar em identidade, no singular, mas em identidades. Acompanhando o tempo volátil e instantâneo, as identidades se modificam a todo momento, uma vez que há também uma multiplicidade de possibilidades apresentadas. Para Bauman (2008), o desafio hodierno não está em como obter determinadas identidades e fazer com que estas sejam reconhecidas aos sujeitos que fazem parte do nosso entorno; a preocupação centra-se em quais identidades escolher antes que se tornem pouco interessantes ou sejam destruídas. Isto põe o sujeito em constante atenção e vigilância para, caso isto aconteça, busque imediatamente outra escolha.

Entre o início e o fim, o tempo está quase desaparecendo. O que há são instantes, momentos. Exige-se uma realização imediata, acarretando em uma fácil perda de interesse. Isso faz com que as identidades mudem continuamente. É necessário que o sujeito busque constantemente a afirmação, isto é, sua autoafirmação, o que ratifica a ideia de que a identidade é uma construção, é produzida socialmente. De acordo com o autor, por mais que se tenha o intuito de negar a efemeridade e fluidez das identidades, visando solidificá-la a fim de parecer algo harmônico e estável, estas “não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se” (BAUMAN, 2001, p. 106).

Diante destas considerações concernentes à(s) identidade(s), emergem algumas inquietações à medida que se busca traçar paralelos com o campo da Educação e da formação de professores. A busca incessante por uma autodefinição não parece adentrar as preocupações de muitos sujeitos professores. Ou melhor, se esta preocupação se faz presente, pouco está interferindo em suas condutas e práticas docentes. Levantam-se os questionamentos: se as identidades são reinventadas e redefinidas de forma contínua no contexto da pós-modernidade, a(s) identidade(s) docente(s) também são reconfiguradas? Então, por que as práticas tradicionais de ensino permanecem hegemônicas? Estas dúvidas e indagações surgem enquanto aporia para a presente autora, tendo em vista a dificuldade de compreender este paradoxo e as contradições que tal problemática apresenta.



Contudo, frente a este emaranhado repleto de nós difíceis de desatar, é possível destacar alguns fios que se aproximam neste todo complexo tecido junto. Conforme preconiza Bolívar (2016, p. 269), “la identidad profesional docente es, temporalmente, fruto de un largo proceso de socialización que se culmina al ir ejerciendo la profesión y asumir la cultura profesional propia que hacer sentirse y ser reconocido como tal”. Assim, a identidade docente está relacionada ao sentir-se professor, ser professor, reconhecer-se professor. Da mesma forma, é importante ser reconhecido pelos outros como tal. Para tanto, esta intencionalidade seria alcançada por meio da apropriação da cultura profissional e da tradição cultural alicerçada nos princípios epistemológicos empiristas e numa Geografia positivista e meramente descritiva?

Estas questões possibilitam dialogar com Bauman (2008) quando considera que no paradigma da modernidade líquida vive-se uma crise educacional em função de haver, acima de tudo, uma crise das instituições. As instituições educativas (tanto a escola quanto a universidade) foram construídas e organizadas para um outro tipo de realidade, de modo que têm apresentado dificuldades de acompanhar as mudanças que são empreendidas na atualidade, bem como assumem uma paralisia diante da forma e do ritmo no qual mudam as mudanças. Verifica-se uma apatia, um imobilismo e uma inércia no que diz respeito à transformação de seus fazeres perante um mundo cada vez mais fluido e dinâmico, porém isso não quer dizer que tais instituições não visem se reinventar em termos de conceitos e pressupostos filosóficos.

Feita estas constatações, Bauman (2008, p. 183) propõe a ideia de individualização, isto é:

Em resumo, a ‘individualização’ consiste em transformar a ‘identidade’ humana de uma coisa ‘dada’ em uma ‘tarefa’ – e encarregar os atores com a responsabilidade de desempenhar essa tarefa e de arcar com as consequências (e também com os efeitos colaterais) de seu desempenho; em outras palavras, consiste em estabelecer uma autonomia ‘de jure’ (porém não necessariamente uma autonomia de facto).

A noção de individualização propicia ao sujeito sua emancipação das determinações que lhe são atribuídas socialmente. Seria, então, uma resposta e/ou enfrentamento à(s) identidade(s) “impostas” pela sociedade pós-moderna? O autor enfatiza que mais do que reiterar que nossa individualidade e identidade são produzidas devido a alguns condicionantes sociais, é premente considerar que a

forma da nossa sociabilidade e da sociedade que fazemos parte está atrelada à maneira como a tarefa da individualização é assumida por cada um. Isto posto, como tornar a identidade docente um processo de individualização?

Ao compreender que a identidade docente é influenciada pelas representações dos professores sobre sua profissão e que sua constituição decorre de um longo processo sócio-histórico que abrange diferentes etapas de sua vida, e não somente a formação inicial e a carreira profissional, é imprescindível considerar que “há elementos relevantes, que se constituem como referentes para a construção da identidade da docência: a história de vida, a formação e a prática pedagógica” (CAVALCANTI, 2012b, p. 21). Portanto, analisar a história de vida de professores por meio de narrativas (auto)biográficas que revelam os percursos formativos e suas implicações no fazer docente representa um caminho profícuo para problematizar a(s) identidade(s) docente(s). Destarte, torna-se possível aproximar o olhar para seu processo constitutivo, seus reflexos nas práticas de ensino e, sobretudo, refletir sobre as representações de si a fim de repensar a existencialidade.

Nesta trilha que se dispõe percorrer é interessante pensar se somos, conforme a música:

Só um rascunho  
A folha está cheia deles  
Riscos e palavras  
Procurando um caminho

Só um caminho  
A vida está cheia deles  
Meu destino eu faço  
Traço passo a passo

Sou um rascunho  
Pelo jeito a mão tremia  
Pelo jeito pretendia  
Passar a limpo outro dia

Hoje estou só  
Hoje estou tão cheio deles  
Sou um rascunho  
Procurando um caminho (HUMBERTO GESSINGER, 2013)

Nossa história de vida é um rascunho? Quais escolhas decidimos e que caminhos percorremos ao longo de nossa trajetória? Como estes influenciam nosso ser docente? Qual o papel e a importância da formação inicial diante de uma longa existência pessoal e profissional? Estas inquietações nos conduzem ao labirinto que

lança para o próximo capítulo, o qual se dedica às reflexões sobre a formação inicial docente e a relevância das narrativas (auto)biográficas.

#### **4 “AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS...” PROFESSORES?**

Com toda a vivência que se tem na escola enquanto estamos no papel de alunos criam-se representações e modelos de (bom) professor. Estas memórias de escola que formam um imaginário acerca da docência em Geografia corroboram nas concepções e práticas de ensino que construímos e desenvolvemos. Contudo, em que medida “*ainda somos e vivemos como nossos...*” professores (BELCHIOR, 1976)? Ou melhor, como a formação inicial docente atua sobre estas representações que trazemos da vida escolar? Como a licenciatura interfere e contribui para o ser e fazer docente? Como a formação universitária lida com os conhecimentos não científicos, isto é, os saberes provenientes de nossa história de vida, dos quais muitos deles resultam de experiências que pouco se relacionam com a razão, mas sim com a emoção?

O capítulo precedente fez uma análise do ensino de Geografia no contexto hodierno, enfatizando a influência das memórias de escola na constituição da(s) identidade(s) docente(s). Observou-se que o empirismo enraizado nas posturas docentes e a reprodução de uma Geografia conteudista e pouco reflexiva faz parte de um imaginário construído e fortificado ao longo de muitas décadas, o qual segue se perpetuando. Este prisma põe em questão a formação do professor ao considerar que este processo não se inicia somente na universidade e se estende ao longo de uma carreira, mas elementos como as memórias do ensino escolar, por exemplo, também exercem efeito formativo.

Diante disso, o presente capítulo visa adentrar a problemática da formação de professores, cuja preocupação maior centra-se na formação inicial, ou seja, na licenciatura em Geografia. Esse interesse justifica-se pelo fato da formação inicial ser o primeiro momento de construção e reflexão teórica-acadêmica-científica concernente à profissão docente. Ainda que a professoralidade em Geografia seja formada por um conjunto de fatores, inclusive por aspectos anteriores, é na licenciatura que esta professoralidade começa a ser problematizada, pensada e refletida de forma embasada teoricamente. Logo, por meio de teorias, métodos, pesquisas científicas e correntes de pensamento, a Geografia, a Educação e a docência são abordadas e analisadas.

Ao ingressar no mundo universitário, o sujeito, futuro professor, pensa estar iniciando uma caminhada formativa que lhe prepare para atuar na escola e que lhe garanta, de forma oficial e comprovada (diploma), a possibilidade de exercer a profissão. Sendo assim, a licenciatura simboliza um período crucial na existência de um sujeito docente, tendo em vista que lhe torna apto para atuar profissionalmente, assim como assume um valor particular e social significativo. Mesmo que se faça cursos de formação continuada, cursos de pós-graduação visando a qualificação docente, a condição para ser professor de Geografia é ser licenciado em Geografia.

Contudo, por mais que a formação inicial se mostre fundamental e indispensável, qual o peso que de fato possui frente a uma longa trajetória formativa dos sujeitos? Este questionamento, somado aos outros elaborados no primeiro parágrafo deste capítulo pretendem orientar as considerações teóricas que são empreendidas nesta seção. Ou seja, busca-se refletir acerca da formação inicial, especialmente de professores de Geografia, a fim de compreender como está configurada no contexto atual. A partir disso, estabelecer relações com o ensino de Geografia produzido nas instituições escolares, uma vez que entende-se a formação universitária e o ensino escolar como mutuamente implicados. Parte-se do princípio de que (re)pensar o ensino de Geografia com vistas à sua transformação requer mais do que propostas didáticas e novas metodologias a ser desenvolvidas em sala de aula. Estas medidas são válidas, porém paliativas, pois atenuam os problemas e obstáculos que são enfrentados cotidianamente em uma sala de aula.

Faz-se necessário um debate anterior e é a este que esta tese concentra-se. Trata-se de um debate teórico que tem o intuito de aprofundar algumas questões e alcançar a gênese da problemática em questão. Considera-se que não é possível analisar o ensino de Geografia sem recorrer ao campo da formação de professores. Cabe esclarecer que não se entende a discussão referente à formação inicial docente como a origem ou o ponto de partida para discorrer sobre o ensino de Geografia, pois esta relação não é concebida de forma assimétrica. Combate-se a visão de que a formação universitária é a gênese de toda construção do ensino escolar e está no topo do poder determinando o que deve ser feito ou deixar de ser feito. O cerne da questão está na relação, na simbiose, na troca, isto é, a formação acadêmica contribui para o que se realiza na escola, bem como o ensino escolar gera repercussões na formação de professores. Por conseguinte, o próprio

distanciamento verificado entre universidade e escola está associado a falhas de comunicação que ocorre na relação entre estes espaços.

Se o capítulo anterior dedicou-se, sobretudo, ao ensino de Geografia, torna-se premente agora discutir a formação docente a fim de dar continuidade à linha de pensamento já iniciada. No seio do debate aqui exposto, busca-se analisar os desafios, fragilidades e potencialidades da formação inicial, de modo a inserir a importância das narrativas (auto)biográficas neste processo. Nesse sentido, compartilha-se a visão de que a licenciatura pode (e deve) atuar não somente na construção do ser professor de Geografia, mas também na desconstrução de algumas representações que incidem no seu ser docente. Para tanto, as narrativas (auto)biográficas apresentam-se como alternativa profícua para possibilitar a ressignificação de três Geografias: a primeira Geografia (nós mesmos), a Geografia escolar e a Geografia acadêmica. Com a disposição de esclarecer estes devaneios, vamos adiante!

#### 4.1 CIÊNCIA E UNIVERSIDADE: POR UMA REVISÃO DE PARADIGMA

Não há como discorrer a respeito da formação de professores sem tecer algumas considerações sobre o paradigma científico dominante e a formação universitária em vigência. Por mais que já se tenha apontado no capítulo anterior de que se está vivenciando a pós-modernidade ou modernidade líquida (BAUMAN, 2001), reitera-se que a universidade ainda está arraigada aos princípios da modernidade. Este é um dos fatores que explica a atual crise das universidades, visto que estas foram organizadas para se adaptarem a um mundo que não existe mais, um mundo caracterizado por um lento fluxo do tempo. As mudanças são muito mais aceleradas e o tempo é cada vez mais volátil, de modo que a universidade, amparada nos pressupostos teórico-filosóficos do paradigma moderno, tem dificuldades de acompanhar.

Refletir acerca do paradigma predominante no contexto universitário se faz necessário devido ao peso que seu discurso carrega, tendo em vista que “os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas neles inscritos culturalmente. Os sistemas de ideias são radicalmente organizados em virtude dos paradigmas” (MORIN, 2011b, p. 265). Sendo assim, como repensar os cursos de licenciatura em Geografia sem considerar o paradigma que o baliza, bem como o

paradigma sobre o qual os professores formadores destes cursos se pautaram na sua própria trajetória formativa? Esse debate é indispensável no sentido de que a revisão de paradigma na formação de professores pressupõe pôr em questão um discurso que foi enraizado nos professores universitários ao longo de seu itinerário de formação e não é simples de ser desconstruído. Contudo, é fundamental que tal revisão seja colocada em pauta se tem o intuito de que os modos de conhecer, pensar e agir sejam reformulados na formação inicial com vista a impactar o ensino de Geografia na escola.

Desse modo, tornam-se inevitáveis as considerações concernentes à ciência moderna, a qual está atrelada ao paradigma da modernidade. Ainda presente de forma hegemônica no espaço universitário, a ciência moderna se aliou logo de início à técnica. A ideia de uma tecnociência gerou efeitos no sentido de separar as Ciências Humanas das Ciências da Natureza. Dessa maneira, não somente o mundo, a realidade, bem como o próprio ser é visto de forma compartimentada. Nesta perspectiva, não se privilegia a compreensão de nós mesmos como seres históricos, culturais e biológicos. Cada parte é analisada de forma isolada, sem o estabelecimento de conexões. Este fato é agravado com a separação das disciplinas. Ou seja, no interior de cada grande área, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, há a divisão entre os campos do conhecimento, assim como estes também apresentam uma divisão interna. Para exemplificar, basta pensar na ciência geográfica, a qual se ramifica em subáreas: Geografia Política, Geografia Econômica, Geomorfologia, Hidrogeografia, Geografia Urbana, Geografia Agrária, entre outras.

O paradigma moderno assenta-se na separação sujeito – objeto, ciência – sociedade. Aliado a isso, o conhecimento científico é fragmentado, o que acarreta em uma hiper-especialização do saber. De acordo com Alves (1981, p. 9), “a ciência é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isto pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos”. A hiper-especialização é como um telescópio, pois se enxerga o que não poderia ser visto a olho nu, porém não se tem a visão do todo. Há um aprofundamento do conhecimento, o qual tende a isolar-se e distanciar-se do seu contexto e das relações com os demais campos do saber.

A partir da disjunção do conhecimento, verifica-se a ignorância. Isso quer dizer que o conhecimento científico deixa de ser pensado e refletido, uma vez que não são estabelecidas ligações entre os diferentes saberes. O que há é um conhecimento localizado, especializado, situado, o que dificulta a leitura de mundo e o pensar e o refletir sobre a vida. Estes elementos apresentados estão em consonância com o que Morin (2005a) denomina de paradigma da simplificação, o qual pauta-se na separação, redução e generalidade, gerando uma análise insuficiente dos problemas contemporâneos. Nesse sentido, salienta-se que “uma das tragédias do pensamento atual é que nossas universidades e escolas superiores produzem eminentes especialistas cujo pensamento é muito compartimentado” (MORIN, VIVERET, 2013, p. 13). Traçando um paralelo com a formação docente, cabe questionar: como desenvolver um ensino de Geografia na escola que busque relacionar suas temáticas com o cotidiano dos alunos e possibilite que os mesmos compreendam a complexa organização sócio-espacial na qual vivem se os próprios professores provêm de uma formação universitária baseada na fragmentação do saber?

O autor diferencia o conhecimento dos conhecimentos especializados a fim de explicitar o desafio que se coloca na atualidade. Ressalta que ao mesmo tempo em que os conhecimentos especializados provocaram o progresso, também acarretaram no desmembramento do conhecimento científico, fazendo com que as ligações entre as disciplinas ocorressem de forma mutiladora. A falta de comunicação entre os conhecimentos especializados propicia a regressão do conhecimento geral, assim como as ideias gerais distanciam-se do real. Por isso, o progresso dos conhecimentos resulta na destruição do conhecimento-sabedoria. Este, por sua vez, diz respeito ao conhecimento sobre a vida e que seja aplicável a ela. Diante da regressão do conhecimento geral, torna-se mais difícil compreender e enfrentar os desafios globais, os quais apresentam uma carga de complexidade que a formação universitária pouco contribui com ferramentas intelectuais voltadas a este fim. Assim, a crise avança por causa e consequência da incapacidade de pensá-la.

Frente a estes obstáculos, Morin (2005a) propõe o paradigma da complexidade que é composto por princípios de inteligibilidade, os quais lhe garantem um substrato teórico. Este paradigma baseia-se, fundamentalmente, na universalidade, distinção e conjunção. Assim como separa, também associa, pois



distingue os elementos a fim de considerar as singularidades, mas visa a comunicação. Complexo é tecer junto, é considerar o que é antagônico também como complementar. Por conseguinte, não é possível compreender as partes sem o todo, assim como não se entende o todo sem as partes. Não se reduz a realidade às unidades elementares nem às leis gerais.

Com o intento de consolidar o paradigma complexo, Morin (2005b) destaca a necessidade do conhecimento do conhecimento científico, o que envolve uma dimensão reflexiva. O autor assinala que a pergunta “o que é ciência?” é a única que não tem resposta científica. Acrescenta-se: para que serve a ciência? Em que medida o progresso dos conhecimentos melhoraram a qualidade de vida da sociedade? De que maneira a ciência contribui para entendermos a nós mesmos e nossa posição no mundo? Como nos ensina a viver (se é que nos ensina...)? Trata-se de questionamento simples, mas ainda fundamentais para se pensar nos rumos do ensino universitário e, conseqüentemente, do ensino escolar. Para além disso, são essenciais para se pensar nos rumos da sociedade como um todo múltiplo e complexo.

Ao apresentar o paradigma da complexidade, Morin (2005b) traça uma série de críticas à ciência moderna, conforme supracitado. Estas também são corroboradas por outros teóricos, entre os quais destaca-se Santos (2010, 2013). Este último salienta que, de acordo com o paradigma da modernidade, a ciência produz a única forma de conhecimento válido. Assim, a ciência moderna representa uma ruptura epistemológica ao constituir-se contra o senso comum. Por um lado, houve um desenvolvimento científico significativo; por outro, o ser humano foi desconsiderado de participar deste processo, evidenciando a separação entre ciência e sociedade. O senso comum era (e ainda é?) concebido como um saber inferior, ilusório e inútil. Destarte, Santos (2010) compara a ciência moderna a um modelo totalitário, uma vez que nega o caráter racional de outras formas de conhecimento que não se enquadram nas suas premissas epistemológicas e em suas normas metodológicas.

Neste processo de afastamento do senso comum, a ciência moderna privilegia o que é quantificável. O rigor científico está associado ao rigor do que se pode medir. O que não é quantitativo não assume relevância. Conhecer, nesta perspectiva, é o mesmo que dividir, classificar e categorizar. Provoca-se uma disciplinarização do saber para melhor conhecer. Mas e a vida e toda a

complexidade que lhe é inerente? Como explicá-la? Como diria Kafka (1997, p. 12) em sua obra “Carta ao Pai”, “o que é vivo não comporta cálculo”. A vida, as experiências, as relações com os outros e com o mundo não podem ser medidas, não podem ser reduzidas em dados que são acumulados, quantificados e tabelados.

Para Morin (1999), a vida é tecida de prosa e poesia, é uma mistura de racionalidade e o que é irracionalizável. A prosa está presente na vida cotidiana por meio de atividades práticas indispensáveis à existência. Associa-se ao desenvolvimento técnico e científico, ao que é mecânico, racional. Já a poesia ultrapassa a sisudez e a frieza de uma vida prosaica e corresponde ao segundo estado que se relaciona às emoções, à leveza, à música, à dança, às artes em geral, aos sentimentos, ao simbólico, à fantasia e, sobretudo, ao amor. Como na música de Chico César (2015) intitulada “Estado de poesia”, envolve “*o amor sem anestesia*”. Todavia, para o estado poético fazer sentido ao longo de uma existência é preciso que haja o estado prosaico.

Ao mesmo tempo, é interessante reafirmar a importância da poesia, visto que a sociedade hodierna tende a separar cada vez mais a prosa da poesia. Há uma invasão diária de um estado prosaico na vida dos sujeitos em diferentes setores e espaços. Diante disso, onde está a poesia? Como buscar o equilíbrio de uma vida composta por um tecido junto de prosa e poesia? Se não entendemos a nós mesmos, como entenderemos os outros e, de forma mais ampla, os problemas globais, multidimensionais que estão postos? Por isso, Morin (2005b, p. 261) preconiza:

É nesse contexto que temos de compreender o ser, a existência, a vida como qualidades emergentes globais; essas noções-chave não são qualidades primárias, de raiz ou de essência, mas realidades de emergência. O ser e a existência são, de fato, emergências de todo o processo anelando-se sobre si mesmo.

Sugere-se inserir um pouco mais de vida, ou melhor, um pouco mais de poesia no mundo acadêmico. Não há como desvencilhar razão de emoção. Nessa perspectiva, Morin (1999) considera que o homo não é apenas sapiens, mas trata-se de homo sapiens-demens, pois além de razão, comporta afetividade. Estas formulações teóricas remetem à reflexão acerca da formação universitária e, em específico, a formação de professores. A atividade docente não é puramente racional. Envolve o conhecimento científico, mas não se limita a este. O processo de ensino-aprendizagem é construído, antes de tudo, através da relação professor-

aluno. Esta relação não é científica, esta relação ultrapassa os limites da razão. Portanto, esta relação carrega consigo aspectos afetivo-emocionais.

O desejo do professor em ensinar, bem como o desejo da turma aprender não provém de uma explicação científica, mas sim por meio de uma sensibilização. O interesse, a curiosidade e a motivação em ensinar e/ou aprender são oriundos de inquietações, de perturbações, de vontades. Segundo Kaercher (2007b, p. 32), “para ler pensar o mundo, com o outro e entender descobrir a si mesmo é preciso cultivar o desejo, este ente esquecido nas escolas”. Complementa-se: esquecido não apenas nas escolas, como também nas universidades. Mas como recuperar ou fabricar o desejo? Uma das alternativas que se propõe é introduzir o estado de poesia na formação acadêmica, de modo a pensar a formação docente a partir do diálogo entre as dimensões científico e emocional.

A construção do ser professor revela que o aspecto racional não é exclusivo. A identidade docente é constituída ao longo de uma trajetória de vida, escolar, acadêmica e profissional, de forma que uma multiplicidade de saberes é reunida. Esta diversidade de conhecimentos (não apenas científicos) é interligada, de maneira que configuram o ethos docente. Torna-se premente, portanto, uma mudança radical na universidade, nos cursos de formação de professores no que diz respeito de fato à raiz, isto é, aos princípios epistemológicos dos quais se embasa.

Na esteira deste pensamento, Santos (2013) propõe a ecologia dos saberes. Esta considera o reconhecimento de outras formas de saber, além do conhecimento científico, de modo que os mesmos estejam em constante comunicação. Trata-se de uma resistência à monocultura do conhecimento científico ao pretender o diálogo horizontal com outros saberes, os quais podem ser saberes populares, tradicionais, provenientes de diferentes culturas. O autor ressalta a universidade como o lócus privilegiado para que aconteça o encontro entre estes distintos saberes. Assim, o conhecimento científico será revalorizado diante da importância que irá assumir ao relacionar-se com outros conhecimentos, com a ressalva de que faz parte de uma constelação de múltiplos saberes.

Esta perspectiva, que se coaduna com os princípios da ciência pós-moderna, gera uma inversão na lógica estabelecida entre ciência e senso comum. Se na ciência moderna nega-se o senso comum, pois se considera o conhecimento científico como superior e o único que possui validade e relevância; na ciência pós-moderna, a relação se dá do conhecimento científico para o senso comum. Este,

ainda que apresente limites, possui algumas virtualidades que podem contribuir para a relação sujeito-mundo. Conforme Santos (2010, p. 90), “deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades”. A interação entre senso comum e conhecimento científico pode possibilitar o autoconhecimento e, nas palavras de Morin (2005b), o conhecimento-sabedoria, isto é, a sabedoria de vida.

Estas proposições de Santos (2010) compõem o que ele denomina de paradigma emergente, o qual pode ser concebido como um “paradigma prudente para uma vida decente”. Esse entendimento é justificado pelo autor ao constatar que não basta um paradigma científico; é fundamental que este esteja associado a um paradigma social. Pode-se tecer um paralelo das ideias de Santos com as formulações de Morin acerca do paradigma da complexidade, uma vez que ambos teóricos problematizam a ciência moderna e os pressupostos que a sustentam, assim como chamam a atenção para uma reforma da universidade de caráter paradigmático.

A ecologia dos saberes está alinhada com a concepção de conhecimento pluriversitário, preconizada por Santos (2013). O autor afirma que o paradigma emergente deve ser marcado pela transição do conhecimento universitário para o pluriversitário. Este refere-se a um conhecimento transdisciplinar constituído de forma heterogênea internamente a partir da comunicação entre diferentes saberes. É pensado na aplicação que lhe pode ser conferida. Portanto, tem o intento de restaurar a relação sociedade e ciência. Sob este ponto de vista, o conhecimento não seria produzido por pesquisadores nos seus laboratórios intramuros da universidade e isolados do contexto. No campo da Educação, esta proposta poderia ser concretizada por meio da parceria e diálogo permanente entre formadores de professores, professores do ensino básico e licenciandos, de forma que os múltiplos saberes estivessem presentes na formação de todos os sujeitos educadores.

O conhecimento pluriversitário não recai na redução da complexidade. Pelo contrário, apoia-se na multiplicidade e diversidade de conhecimentos a fim de propiciar lentes analíticas capazes de enxergar os problemas e desafios complexos da vida cotidiana e do mundo contemporâneo. Estas abstrações apresentadas por Santos (2013) vão ao encontro do pensamento de Morin (2005b, p. 59) quando este último afirma que “é preciso desinsularizar o conceito de ciência. Ele só precisa ser

peninsularizado, isto é, efetivamente, a ciência é uma península no continente cultural e no continente social”. Para tanto, é imprescindível uma reforma da universidade, o que implica na reforma do pensamento a fim de promover a inteligência geral, isto é, resgatar nossa capacidade de pensar.

Pensar não é o mesmo que acumular dados e informações. Pensar significa estabelecer relações, questionar, problematizar. Pensar é a condição para a reflexão. Sem o exercício reflexivo não há autoavaliação, concepções não são revistas, posturas não são modificadas. Logo, não há incertezas, negam-se as contradições, não há inconformismo, não há ação transformadora. Cabe ressaltar que a transformação social caminha lado a lado da transformação pessoal, uma depende da outra, pois não estão em lados opostos, mas diretamente vinculadas. Contudo, o ensino e a formação, tanto na escola quanto na universidade, devem ser (re)pensados num direcionamento para a condição humana.

Ensinar a condição humana: eis o enfoque de Morin (2011c) para uma educação do futuro. Entender o ser humano em seus aspectos biológico, social e cultural conjuntamente e não de forma desintegrada é um passo a ser dado num longo caminho de construção de uma sociedade marcada pela cidadania, pluralidade e humanização. No entanto, as dificuldades de consolidar um ensino voltado à compreensão humana estão associadas à crise do ensino, na qual reside a crise da Educação. Estas podem ser explicadas pelos inúmeros elementos apresentados e percorridos até então. Acrescenta-se a este quadro um alerta de Morin: a necessidade de um ensinar a viver, o saber viver. De acordo com o autor:

Seria necessário introduzir na preocupação pedagógica o viver bem, o ‘saber-viver’, ‘a arte de viver’, o que se torna cada vez mais necessário diante da degradação da qualidade de vida, sob o reinado do cálculo e da quantidade, da burocratização dos hábitos, do progresso do anonimato, da instrumentalização, onde o ser humano é tratado como objeto, da aceleração geral, desde o surgimento do fast-food até a vida cada vez mais cronometrada. Chegamos à ideia de que a aspiração ao bem viver necessita do ensino de um saber-viver em nossa civilização. (MORIN, 2015, p. 30)

Assim, a Educação, que em sua hegemonia é orientada pela vertente tecnoeconômica, deixaria de se pautar apenas nas competências sociais e profissionais para também abarcar as competências existenciais. Isto põe em questão o ensino atual que, mesmo com a variedade de conhecimentos apresentados na escola e na universidade, há dificuldades em saber como utilizá-los na vida diária. Por isso, a proposição de uma reforma de pensamento atrelada a

uma reforma do ensino resulta em uma reforma de vida, pois incide no bem-viver. O ensinar a viver tem o intuito de contribuir para a autonomia do sujeito, para a sua liberdade de escolha, para recuperar sua sensibilidade, regenerar as relações humanas. No limite, significa trazer de volta a poesia para reequilibrar uma vida que está mergulhada no estado prosaico.

Todos estes aspectos elencados exigem reconfigurações do modelo de ensino vigente. Se o ensino deve ser transformado, como a formação de professores pode ser repensada? Como a licenciatura pode contribuir na construção de professores capazes de enxergar a própria vida como um elemento formativo de sua identidade docente, assim como inseri-la no seu fazer pedagógico, conforme uma proposta de ecologia dos saberes? Quais alternativas e proposições são interessantes para ressignificar a formação de professores de Geografia? A partir destes questionamentos, a subseção que segue se estrutura.

#### 4.2 FORMAÇÃO DOCENTE, HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Após serem tecidas explicitações concernentes à universidade e ao paradigma científico dominante (o da ciência moderna), urge centrar a discussão na formação de professores, entendendo-a como integrante deste contexto. Concebe-se a formação docente como um processo longo e amplo decorrente de uma caminhada por diferentes espaços, não somente as instituições escolares e universitárias. Isso quer dizer que os saberes docentes não se limitam a conhecimentos universitários e/ou conhecimentos da prática profissional. Segundo Tardif (2014, p. 16):

O saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Os saberes docentes também são aqueles construídos ao longo de uma trajetória de vida, saberes estes que não são científicos. Ensinar envolve a mobilização de uma ampla diversidade de saberes, os quais são provenientes das mais distintas fontes e períodos da vida de cada sujeito. Tardif (2014) salienta que

há saberes oriundos da cultura pessoal, da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos discutidos na universidade, dos conhecimentos curriculares veiculados por diretrizes e livros didáticos, saberes da sua experiência e de experiências de outros colegas professores e a própria tradição docente.

Com ideias afinadas às de Tardif (2014), Gauthier (1998) classifica de forma mais sistematizada o conjunto de conhecimentos docentes. Apresenta-os com as seguintes denominações: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. É o saber da tradição pedagógica o enfoque aqui concedido. Este se refere às representações de escola que criamos por meio da vivência no papel de alunos. É o saber concernente às lembranças da infância, mas que também faz parte do cotidiano de muitas escolas da atualidade.

Por conseguinte, o saber da tradição pedagógica está ligado ao imaginário da docência, sobre o qual se discutiu no capítulo anterior. Diz respeito ao imaginário formado a partir de memórias de escola, de ensino, de professores. Gauthier (1998, p. 32) destaca que “muito mais forte do que se poderia imaginar à primeira vista, essa representação da profissão, ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores”. A pouca atenção conferida à tradição pedagógica nos cursos de formação de professores justifica a necessidade e importância de estudá-la, tendo em vista sua presença marcante na identidade docente e no fazer pedagógico dos educadores.

Contudo, o imaginário traz consigo alguns entraves. Silva (2017) considera o imaginário como um saber, uma leitura do vivido, uma produção cognitiva, porém questiona-se: o que vale esse saber? É legítimo? Tem validade? Como se posiciona e qual sua relevância diante de um arcabouço de saberes? Eis aqui um ponto fundamental: o imaginário docente é constituído das memórias de escola, as quais são afetivas e não racionais. As memórias consistem naquilo que nos toca mais no sentimento do que na razão. As memórias podem ser positivas e/ou negativas, mas elas se fazem presentes, pois marcaram o sujeito em suas emoções. Como afirma Candau (2016, p. 131), a memória “é atravessada pela desordem da paixão, das emoções, dos afetos”.

Os entraves que se fez referência residem no fato do imaginário e, por conseguinte, as memórias distanciarem-se do que é considerado racional. O que

não é científico é pouco aceito na universidade, de maneira que é dispensado nos cursos de formação de professores. Estes se apoiam no modelo pautado na racionalidade técnica, no qual há um esforço exacerbado de racionalização do ensino. Tal medida poderia ser profícua se caminhasse na direção da profissionalização do ensino a partir do reconhecimento de um arcabouço de saberes relacionados ao ofício docente, dos quais os próprios professores fazem parte de sua produção. Entretanto, percebe-se que a lógica da racionalidade técnica impõe conhecimentos construídos no interior da academia. Assim, desvalorizam-se os saberes dos professores, resultantes de suas experiências e práticas de ensino.

Neste ponto encontra-se um dos fatores que explica o distanciamento entre universidade e escola. O diálogo entre professores do ensino básico e do ensino superior está cada vez mais fragilizado, sendo quase ausente. Desse modo, os professores da escola não são reconhecidos enquanto sujeitos produtores de conhecimentos, os quais no seu trabalho diário mobilizam, transformam e (re)constróem diferentes saberes para lidar com as mais diversas situações de ensino. O próprio ato criador, isto é, o exercício da criatividade, comum entre muitos professores de escola, sobretudo os do ensino fundamental que tendem a planejar aulas mais lúdicas, é pouco mencionado na formação inicial. O que é propagado são as constatações mais gerais e hegemônicas, como as deficiências do ensino de Geografia, a dificuldade de desenvolver aprendizagens significativas, a permanência de um ensino tradicional, reprodutivista e acrítico, a falta de estrutura das escolas.

E as exceções? Onde estão? Quem as produz? Se há exemplos que podem inspirar os licenciandos, futuros professores, por que não são socializadas? É digno de nota que diante do modelo de ensino de Geografia dominante, já analisado no capítulo anterior, há também resistências. Há professores que realizam microrrevoluções em suas salas de aula. No entanto, são invisibilizados. Há escolas e educadores com produções e propostas de práticas pedagógicas extremamente enriquecedoras ao processo de ensino. Muitas destas são simples devido aos poucos recursos disponíveis, mas que apresentam efeitos interessantes no processo educativo. E por que não são compartilhadas e estendidas aos demais docentes? A resposta é tão fácil que gera perplexidade: os professores do ensino básico, com elevada carga horária para conseguirem (sobre)viver, não dispõem de tempo para registrar seus feitos e suas criações e, assim, poderem divulgar, apresentar e



propagar. Aliado a isso, a própria universidade não faz o movimento de aproximação no sentido de integrar estes profissionais no processo formativo dos licenciandos.

O que se verifica em âmbito acadêmico é uma rígida separação entre teoria e prática. Trata-se do que Imbernón (2006, p. 53) denomina de modelo aplicacionista ou normativo, o qual “estendido à prática formativa do desenvolvimento profissional, que supõe a existência de soluções elaboradas por especialistas fora da classe. Tradicionalmente, trata-se de aulas-modelo e baseia-se na imitação”. De acordo com este modelo, o professor é entendido como aquele que aplica técnicas, de maneira que a formação inicial deve ser orientada para abarcar a disciplina específica e os métodos e técnicas de ensino. De “posse” destes conhecimentos, o docente está “instrumentalizado” para desenvolver seu fazer pedagógico.

Nesse contexto pautado na racionalidade técnica-instrumental, a dimensão reflexiva torna-se pouco necessária no processo formativo. Esta lógica opõe-se ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva, uma vez que basta aplicar o conhecimento aprendido. A própria maneira como os currículos das licenciaturas são estruturados elucidam a organização deste modelo de formação. A maioria das licenciaturas ainda é marcada pela dissociação entre teoria e prática. Isto acontece da seguinte forma: os primeiros anos do curso são destinados às disciplinas específicas da Geografia e às disciplinas pedagógicas, ao passo que nos últimos semestres são realizados os estágios obrigatórios. Portanto, tem-se um primeiro momento de teoria (da Geografia e da Educação) e um segundo momento, no qual esta será aplicada nas práticas de estágio. Assim, a teoria é concebida de forma precedente à prática e não de maneira articulada.

As dificuldades que os acadêmicos enfrentam a partir deste modelo assentado na separação teoria-prática são ampliadas com a característica disciplinar do curso, o que resulta na fragmentação do conhecimento. Geram-se conflitos e tensões à medida que se iniciam os estágios obrigatórios, pois surge o desafio em “como transformar as especificações dos assuntos evidenciados na universidade em aulas com significado contido nas interpretações espaciais, no conjunto das análises e num cotidiano de experiências” (COSTELLA, 2011a, p. 178). Conseqüentemente, muitos estagiários não conseguem enxergar o todo, não conseguem ler o espaço em suas contradições e constituído por um conjunto de relações.

O próprio estágio deve ser questionado no tocante aos princípios que lhe orientam e a maneira como é realizado. Este é um momento crucial no processo de formação inicial docente, mas ainda apresenta muitas adversidades. Isso acontece, pois para muitos acadêmicos significa o primeiro momento que será inserido nas escolas. Trata-se da primeira oportunidade em que de fato exercerá seu ofício, o que gera um turbilhão de sentimentos, de angústia, de nervosismo, de falta de confiança em si mesmo. A grande maioria sente-se despreparada para atuar em sala de aula e lidar com dezenas de alunos, seja do Ensino do Fundamental e/ou do Ensino Médio.

Os discursos frequentes de que o conjunto de conhecimentos teóricos da academia de nada serve quando o acadêmico se depara com o estágio e deve desenvolver suas práticas são um sintoma de que os princípios estruturantes da formação inicial precisam ser revistos. Há que se fazerem ressalvas: muitas vezes estes discursos servem de “desculpa” para o comodismo de licenciandos que convergem com a ideia de que a universidade deve oferecer receitas e fórmulas de como ensinar. Esta é a posição daqueles que não percebem (ou não querem perceber pelo comodismo) a necessidade da autonomia docente e de sua constituição enquanto professor pesquisador. Por outro lado, estes discursos também podem ser interpretados como a manifestação de que os debates teóricos empreendidos no espaço acadêmico estão descontextualizados e distantes da realidade da escola devido ao abismo que há entre professores formadores e professores do ensino básico.

Cabe ressaltar que além da concepção de estágio como prática, outro equívoco na formação reside na ideia de que apenas as disciplinas pedagógicas devem dedicar-se ao ensino, de modo que se retira a responsabilidade das disciplinas específicas da Geografia em introduzir esta discussão. Assim, na disciplina de Geografia Urbana, por exemplo, abordam-se os conceitos, discutem-se as teorias e não há a preocupação em pensar como a Geografia Urbana pode ser trabalhada na escola e de que maneira seus pressupostos teóricos podem contribuir para a leitura de mundo e compreensão da complexa realidade sócio-espacial dos alunos.

Este pensamento e modo de atuação não entende a licenciatura como um curso de formação de professores na sua totalidade, uma vez que a dimensão pedagógica torna-se restrita às disciplinas da Educação. Enfatiza-se a necessidade

de rever este modelo a fim de que todas as disciplinas curriculares apresentem o olhar para o ensino e se caracterizem pela relação dialética teoria-prática (PIMENTA, 2005). Dessa forma, o estágio deixará de ser percebido como o momento (único) da prática, isto é, da aplicação da teoria. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012, p. 45) esclarecem que “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”.

O estágio pode ser explorado enquanto um momento de experiências, de produção de conhecimento e de mobilização de saberes. Representa a possibilidade de vivenciar situações concretas de ensino, a dinâmica da escola e o contato com colegas de profissão mais experientes. É uma vivência muito particular e não se assemelha à realidade da profissão em sua completude, pois se trabalha com uma turma de alunos de um ano específico de determinado nível de ensino (Ensino Fundamental – Anos Finais ou Ensino Médio). Contudo, esta vivência, ainda que singular, apresenta elementos importantes acerca da profissão nos seus mais variados aspectos, seja na relação professor-aluno, como a relação com a comunidade escolar, as tarefas cotidianas (como chamada, planejamento das aulas, elaboração, avaliação, correção de trabalhos/atividades), o fazer docente, as regras da escola, os conselhos de classe.

Muitas surpresas e inúmeras descobertas sobre a docência que, por vezes, assustam os licenciandos nos estágios poderiam ser amenizadas se a ida às escolas não se limitasse aos estágios somente na segunda metade do curso. Para tanto, os cursos de licenciatura deveriam respeitar o que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada ao dispor: “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo” (BRASIL, 2015, p. 11), para além das 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado. Todavia, nem sempre estas determinações se concretizam, o que fragiliza o processo formativo do futuro professor.

Outro obstáculo centra-se na falta de uma troca efetiva entre professores formadores, professores da escola e estagiários. É comum a não participação dos professores titulares da escola no planejamento, supervisão e avaliação dos

estagiários. Estas tarefas ficam a cargo do professor formador, reproduzindo a ideia de que a escola deve apenas ceder espaço ao estagiário e não participa ativamente de seu processo. Assim, a tendência é agravar o distanciamento universidade-escola, uma vez que os professores do ensino básico não são reconhecidos como agentes importantes na formação dos futuros educadores. A escola como um todo sente-se explorada e submetida às imposições da universidade.

Urge reestabelecer o diálogo, a partilha de saberes e a participação coletiva de professores da escola, da universidade e acadêmicos durante o estágio. Este representa um momento profícuo de pesquisa e formação para todos os sujeitos mencionados. Devem-se superar as ideias cristalizadas de que o estágio é voltado para a formação apenas dos licenciandos. O estágio está na mediação entre escola e universidade e o acadêmico simboliza o elo de aproximação entre estes espaços de ensino. Destarte, pode (e deve!) constituir um momento de pesquisa, sobretudo aos professores universitários a fim de reverem suas posturas na formação inicial. Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 114):

Nessa perspectiva, a pesquisa é componente essencial das práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, que são convocados a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio. Assim, o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores. (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 114)

Trata-se de uma oportunidade para os professores formadores aproximarem-se da realidade da escola e reverem suas concepções e práticas de ensino na licenciatura. Compreender o estágio enquanto pesquisa é um caminho para estar ciente das idiosincrasias do ensino escolar e melhor orientar os acadêmicos, bem como reconfigurar as práticas pedagógicas desenvolvidas na universidade. As mudanças de postura possibilitarão que os discursos referentes ao descompasso entre os conhecimentos teórico-acadêmicos e a realidade escolar deixem de fazer sentido. Para tanto, é essencial que os professores formadores se coloquem em um processo de autoavaliação e autorreflexão constante, tendo em vista que “o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser” (FREIRE, 1979, p. 42).

Assim, Imbernón (2006) ressalta que a formação deve partir das situações problemáticas de sala de aula e que também ocorra no interior das escolas. Esclarece que o acadêmico deve estar cômico de que a profissão docente comporta situações de incerteza, situações singulares e contextualizadas. Por isso a necessidade de “processos de investigação coletiva entre o professorado” (IMBERNÓN, 2016, p. 19), de modo a reunir professores formadores, professores do ensino básico e licenciandos voltados à pesquisa e à reflexão coletiva sobre a profissão e sua atuação. Pensar a integração entre a universidade e a escola através de um diálogo e a partilha de saberes faz com que todos estes sujeitos se assumam enquanto professores em permanente formação e avaliação constante de suas práticas de ensino.

Não é raro que os cursos de formação de professores tenham como característica as afirmações de como o professor da escola deve fazer, como os licenciandos devem ensinar. É ressaltada a importância de ressignificar o ensino de Geografia nas instituições escolares, de modo que as práticas educativas devem ser organizadas a fim de propiciar uma aprendizagem significativa. Na maioria dos casos, as licenciaturas apresentam o discurso, mas não exemplificam. Os acadêmicos, por sua vez, compreendem os discursos e as orientações, porém estes se encontram abstratos quando se pensa na sua implementação.

Isto acontece não somente porque não há um contato mais efetivo com os professores do ensino básico para compartilharem suas experiências, como os próprios formadores, em sua maioria, reproduzem modelos. Ou seja, desenvolvem práticas pedagógicas na academia também pautadas na epistemologia empirista. Sendo assim, questiona-se: ainda somos os mesmos e vivemos como nossos professores? Cabe salientar que o profissional docente é um modelo. Educa mais pelo exemplo do que pelo discurso e isso vale para os mais variados aspectos e temáticas, inclusive para a formação do ser professor, da identidade docente.

Para Krahe (2007, p. 36), a formação de professores não parte do “desenho de uma grade curricular, porém tem início na experiência da própria aula, [...] quando o trabalho que o acadêmico vivencia na sala de aula universitária servirá de modelo para seu futuro trabalho na escola de ensino fundamental”. As vivências que se tem como aluno na escola são extremamente relevantes na constituição de suas representações sobre docência. Como já analisado, por meio destas memórias criam-se modelos de ensino, de (bom) professor. Contudo, deve-se enfatizar que as

experiências na condição de aluno na universidade também têm interferência na formação do ser docente e podem atuar no fortalecimento das representações que já se tinha ou no confronto com estas.

Em pesquisa anterior da presente autora (MENEZES, 2016) observou-se as práticas de estágio de licenciandos em Geografia e verificou-se que seu fazer pedagógico é marcado predominantemente por elementos condizentes à vertente epistemológica tradicional da Geografia associada à pedagogia diretiva e ao empirismo. Suas práticas evidenciam uma contradição epistemológica, pois há nuances de uma pedagogia relacional e aspectos da Geografia Crítica, porém o domínio é das correntes mais conservadoras e tradicionais, mesmo que seus discursos manifestados nas entrevistas revelassem a defesa de ideias coerentes com o construtivismo.

À esta investigação realizada, acrescenta-se a experiência profissional mais recente (ano de 2018) da autora enquanto professora das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Ensino Médio na licenciatura em Geografia da UFPel (Universidade Federal de Pelotas). Tive a oportunidade de estar inserida na licenciatura como professora e, de forma semelhante às constatações explicitadas na dissertação de mestrado, perceber nos estágios que os acadêmicos seguem reproduzindo modelos mais tradicionais, mesmo com todas as discussões e repertório de conhecimentos construídos ao longo do curso.

Neste caso, torna-se claro que as representações estão sendo enfatizadas ao invés de desconstruídas e permanecem conduzindo as práticas de ensino dos futuros professores. Gera perplexidade pensar que o estágio curricular, que pode ser um momento de experimentações pelo apoio que o estagiário possui do professor supervisor da universidade e do professor titular da escola, é desenvolvido sem ousadia e baseado na reprodução de modelos. Ao mesmo tempo, compreende-se que os acadêmicos, nas situações desafiadoras de sala de aula, recorrem às memórias do que já vivenciaram para orientá-los na sua ação docente. Atribui-se este fato à falta de outros exemplos, tanto na escola quanto na universidade, que poderiam inspirá-los.

Nota-se que há concepções e visões de ensino, de Educação e de Geografia acomodadas na mente dos sujeitos e que não foram desestabilizadas durante a formação inicial. Nesse sentido, Veiga-Neto (2012, p. 272) alerta a

importância de dar atenção aos porões, os quais “sustentam nossas visões de mundo e nossas maneiras de pensar”. Os porões são onde estão enraizados os nossos pensamentos e concepções epistemológicas, das quais muitas delas são elaboradas anteriormente ao ingresso na formação universitária. A descida aos porões significa o caminho em direção às raízes que sustentam as práticas docentes a fim de desvelar suas contradições.

Se a formação inicial é capaz de fortalecer representações ancoradas em modelos antigos assentados no saber da tradição pedagógica; o contrário também é possível. É esta perspectiva que se pretende dar ênfase. Seria necessária a reflexão e mudança da maneira de atuação dos professores formadores. A formação inicial, em vez de partir da ideia de construção do ser professor, seria organizada de forma distinta, qual seja: primeiro desencadear um processo de desconstrução da docência para, num segundo momento, orientar um processo de construção do professor de forma crítica e reflexiva. Cabe salientar que desconsiderar as representações e vivências anteriores do licenciando significa negar que o sujeito tem uma história e que toda esta história também lhe faz professor, não apenas a formação inicial.

Segundo Nóvoa (1995b, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Dessa maneira, a formação inicial pode contribuir para o exercício da reflexividade sobre a vida dos sujeitos, considerando que os componentes existenciais fazem parte dos saberes dos professores. Para isso, deve-se levar a história de vida em consideração. Para Castellar (2015, p. 34), deve-se instigar o docente “a pensar sobre a sua vida, em como ele construiu sua formação acadêmica, como leem o mundo, compreendem a sua própria vida e os lugares em que vivem e como esse contexto influencia as suas atividades na escola”.

Reitera-se a relevância das histórias de vida e das narrativas (auto)biográficas para o campo da Educação e, em especial, da formação docente, pois pode contribuir de duas maneiras: enquanto pesquisa e enquanto possibilidade formativa. Pesquisar as histórias de vida de professores propicia adentrar no universo particular de cada sujeito visando identificar elementos que agem sobre o ser docente. Isso fornece subsídios para que a licenciatura seja repensada no

sentido de considerar estes fatores (anteriores a formação acadêmica) que também influenciam na identidade docente a fim de que sejam problematizados e postos em reflexão à luz dos conhecimentos teórico-acadêmicos.

As narrativas (auto)biográficas, por sua vez, representam um material relevante para a pesquisa científica relacionada à formação de professores, bem como permite ao sujeito narrador vivenciar um processo reflexivo ao relatar suas memórias e trajetórias. Conforme Ricoeur (1997, p. 426), “um sujeito reconhece-se na história que conta a si mesmo sobre si mesmo”. Logo, a narrativa de si faz com que o professor se torne sujeito de sua história, protagonizando-a, o que possibilita pensar e refletir sobre ela. Esta dimensão formativa se expande ainda àqueles que, em contato com as narrativas de outros professores, se colocam em análise e divagam sobre os caminhos percorridos ao longo de sua existência com a finalidade de compreender o seu percurso profissional.

As histórias de vida possibilitam explorar os percursos pessoais e individuais de formação. Relaciona-se a um outro saber, um saber das vivências, um saber decorrente das representações construídas. Este se distingue dos modelos tradicionais de “aquisição” do conhecimento por meio da instituição escolar e universitária. Nesta concepção de história de vida como formação observa-se um distanciamento com a visão adotada na universidade, na qual se reproduz a ideia de que a formação docente ocorre em âmbito acadêmico através dos conhecimentos teóricos e no âmbito escolar por intermédio da experiência da prática profissional. Por conseguinte, considerar a história de vida como formativa consiste em compreender a formação docente como um processo complexo que é singular para cada sujeito, ao mesmo tempo em que faz parte de um contexto social e carrega suas marcas.

Conforme assevera Moita (1995, p. 115), “um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”. A formação é ampla, é complexa, é diversa. No decorrer da existência realizam-se interações, trocas, experiências, aprendizagens, compartilhamento de saberes que influenciam a formação de cada sujeito. O que o sujeito se torna enquanto indivíduo tem reflexo direto no que o sujeito se torna e age enquanto profissional. Mesmo que dois professores tenham participado no mesmo curso de licenciatura, na mesma universidade com os mesmos professores e na mesma turma, a constituição de suas



identidades docentes trará as marcas das especificidades de cada um em função das vivências anteriores e da forma como reagiram aos seus contextos.

Revelar histórias de vida de professores por meio de narrativas possibilita visualizar os aspectos existenciais que interferem na identidade docente e o quanto exercem significado para o eu profissional. Observar estes elementos de professores formadores permite analisar como os mesmos estão se construindo enquanto docentes, bem como estão atuando e influenciando na formação de outros professores. Assim, torna-se possível verificar em que medida a tradição pedagógica está sendo reproduzida no âmbito da licenciatura e como a identificação dos componentes existenciais podem fornecer subsídios para problematizar e ressignificar a formação inicial de professores.

Contudo, se fazem necessários alguns esclarecimentos sobre as histórias de vida. Ao narrar sua história de vida, o sujeito é ator, autor, produtor de sua história. O que é narrado não é a história real, mas é fruto de uma seleção, ordenação, reconstrução de acontecimentos, projeção. Delory-Momberger (2014, p. 291) salienta uma constatação simples, mas essencial para a compreensão das histórias de vida e sua narrativa ao afirmar que: “a narrativa não fornece ‘fatos’, mas ‘palavras’”. A narrativa não se confunde com o real. A narrativa é construída por meio da linguagem. Enquanto campo de estudo, o que interessa não está na veracidade da narrativa, mas justamente na relação que o sujeito constrói entre sua vida e o relato de sua vida.

A autora acrescenta:

Assim a história de vida não é a história da vida, mas a fábula pela qual o sujeito se produz como projeto de si mesmo. Não há sujeito a não ser de uma história a ser feita, e é a emergência desse sujeito, que intenciona sua história, que conta a história de vida. O que ensina, finalmente, a história de vida é que o sujeito é uma construção que deve vir, não um ‘aqui está’, mas um sempre-diante-de-si: o sujeito é, numa relação de circularidade sem fim, o projeto do sujeito. A história de vida em formação não é, pois, prioritariamente uma ferramenta de exploração do passado, nem mesmo a maneira como o narrador se representa sua vida. Considerada pelo que ela é, isto é, um objeto construído que tira sua realidade de sua própria existência e não daquilo a que ela refere, ela oferece, em compensação, um quadro metodológico e experimental para pensar o modo pelo qual o sujeito se constrói como projeto. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 345)

A história de vida narrada concebe o sujeito como um projeto. Ou seja, considera a historicidade do sujeito, entendido como em constante devir. A

representação de si aliada a uma busca identitária cria um paradoxo: ao mesmo tempo, há permanência e movimento. Isso quer dizer que a narrativa de si envolve o encontro consigo e também separação. Narrar sua história de vida, por um lado afirma sua existência e identidade, porém, por outro lado, põe o sujeito numa procura de si, visando alcançar sua projeção futura, suas intencionalidades e desejos.

A narrativa não apresenta uma reconstituição histórica do passado. Trata-se de uma reconfiguração no tempo presente de memórias que são lembradas e fazem sentido no momento da enunciação. As memórias não são evocadas de forma aleatória, pois estão associadas às condições e ao contexto que se vive durante a narração, bem como se aliam ao futuro que se pretende desenvolver. Dessa maneira, o que é explicitado na narrativa diz respeito ao que está sendo reconstituído no aqui-e-agora. É preciso ter claro, ao analisar uma narrativa (auto)biográfica, que a mesma corresponde àquele momento que foi veiculada. Em outro momento o mesmo sujeito poderá expor uma narrativa com outras ênfases, outros desvios, outra sequência, outra seleção, visto que as memórias possuem significado de acordo com as condições do ambiente, a forma de interação com o interlocutor, o contexto que se está inserido e a própria disposição e interesse que o sujeito narrador apresenta naquele determinado momento.

Cabe assinalar que a narrativa pode ser percebida como uma atividade artesanal, pois é moldada e resulta da criação do narrador. Esta perspectiva é assumida por Benjamin (1980, p. 63) ao afirmar que:

A narrativa, da maneira como prospera longamente no círculo do trabalho artesanal – agrícola, marítimo e depois urbano – é ela própria algo parecido a uma forma artesanal de comunicação. Não pretende transmitir o puro ‘em si’ da coisa, como uma informação ou um relatório. Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela. É assim que adere à narrativa a marca de quem narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro.

A narrativa não se refere à mera transmissão ou reprodução de fatos acontecidos no tempo passado que são relatados no tempo presente. O ato narrativo contém reconfiguração e lapidação. Neste processo não apenas a história é reconstruída, como o próprio sujeito se refaz. A narrativa de si coloca o sujeito em um exercício intelectual de resgatar memórias e agir sobre as mesmas. As memórias são trazidas à tona por determinados motivos e intenções que as fazem ter sentido no momento enunciativo. Expô-las significa que se pensou sobre elas. Logo, este

processo torna-se fértil para a reflexão. Reflexão acerca do que se relatou, da importância que isto tem no aqui-e-agora, mas mais que isso, reflexão sobre sua história de vida, reflexão sobre o que se é, reflexão sobre o que se pretende ser.

Narrar sua história de vida propicia a reflexão sobre a existência, as escolhas que se fez, os caminhos que foram traçados, os contextos vividos e os reflexos de determinantes sociais. Assim, é possível extrair o caráter ontológico dos itinerários formativos e os sentidos e significados que são atribuídos a estes. De acordo com o pensamento de Josso (2016, p. 66), a história de vida está relacionada à oportunidade de “tomadas de consciência sobre as suas diferentes formas de expressão e autorrepresentações, bem como sobre as dinâmicas que orientam a formação”.

Destarte, a narrativa de vida nunca é definitiva e acabada, uma vez que pode ser revista, retomada e reconfigurada a qualquer instante. Isso porque a identidade dos sujeitos também se refaz continuamente, é provisória, é impermanente. O conhecimento de si (SOUZA, 2006) que a narrativa proporciona também não é completo e finalizado. Se a narrativa (auto)biográfica contribui para o autoconhecimento, ela não o faz de forma totalizante. Há uma aproximação com o conhecimento de si que não ocorre de forma fechada, pois entende que o processo é dinâmico e a formação do sujeito é perene. Portanto, “a história de vida, naquilo que ela sedimenta e naquilo que deixa permanentemente em aberto, pode ser o lugar desse processo de autoeducação” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 349). Este fator, por si só, confere riqueza às narrativas enquanto dispositivo formador, já que, conforme a autora citada, estas fornecem um poder-saber ao sujeito, o que acarreta no desenvolvimento de sua autonomia de forma a agir sobre si mesmo em direção aos propósitos de seu projeto.

A narrativa (auto)biográfica apresenta os itinerários de vida por meio do resgate das memórias das experiências anteriores que, ao serem relatadas, dizem respeito às interpretações do sujeito autor-narrador. Expressa crenças, simbologias e representações. Nesse sentido, as narrativas docentes demonstram como o professor se percebe, elucidando sua maneira de ser e/ou como pretende ser. Todavia, narrar sua história de vida expõe sua história individual, mas também traz consigo a história coletiva de muitos educadores. Por isso, “a narrativa seria então um resgate da cultura escolar e da profissão docente” (FONTOURA, 2010, p. 107). As narrativas (auto)biográficas de cada sujeito professor, ao serem analisadas e

reunidas, provocam reflexões concernentes à identidade profissional e à formação docente.

Nesta linha raciocínio, Frison e Basso (2016, p. 367) reiteram que, por intermédio das narrativas (auto)biográficas, “é possível identificar, por exemplo, as características seguidas pelos professores, em sua própria dinâmica de formação, o que favorece a definição dos saberes necessários para o exercício da função de formador”. Ao se pensar na licenciatura em Geografia, indaga-se: Que professor de Geografia se pretende formar? Como deve ser sua formação? O curso deve centrar-se em quais enfoques para alcançar o perfil de professor que se almeja? Se não há clareza quanto a estas questões por parte dos professores formadores, a formação dos futuros professores terá fragilidades e carências. Identificar estes saberes é extremamente útil para a condução da formação inicial.

Outro ponto a mencionar diz respeito à contribuição das narrativas (auto)biográficas enquanto processo formativo aos acadêmicos no interior da licenciatura. Trata-se da proposição de que as narrativas de si se tornem uma tarefa presente na formação inicial, sobretudo durante as disciplinas de Estágio supervisionado. Há teóricos que defendem esta proposta, dos quais destacam-se aqui as autoras Abrahão (2016) e Portugal (2015). Esta escolha se justifica por Abrahão representar uma das principais referências no campo da pesquisa (auto)biográfica, sendo a grande precursora destes estudos no Brasil, o que se concretizou devido seus esforços na criação do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA). Já Portugal merece destaque, visto que é uma das raras professoras pesquisadoras que discute as narrativas (auto)biográficas no contexto da formação docente em Geografia e, por meio desta perspectiva, traz suas contribuições para a linha de pesquisa em Ensino de Geografia.

No tocante às recomendações sugeridas, Abrahão (2016) indica o memorial de formação não somente para a graduação, como também para a pós-graduação. Este não se limita ao texto escrito, pois pode ser construído de diferentes formas e recorrendo às mais variadas linguagens e modos de expressão. A autora inclusive compartilha uma experiência interessante na qual seus alunos, quando solicitados para narrar sua trajetória de vida pessoal, escolar e profissional, trouxeram objetos, fotos, boletim escolar, brinquedos, entre outros materiais. A autora ressalta a importância da partilha das narrativas no grande grupo, tendo em vista que ao escutar o outro, o ouvinte também ressignifica vivências suas que não haviam sido

pensadas anteriormente. Por isso, a narrativa é formativa para quem narra e para quem escuta.

A autora ainda propõe que, ao longo dos encontros de socialização das narrativas (auto)biográficas, o acadêmico pode revisitar seu memorial, remodelando e introduzindo novos sentidos ao que havia composto. Parte-se da premissa de que a formação é permanente e perpassa este movimento que visa o conhecimento de si, mas que é complementado pela relação com o outro. Este processo, que não consiste em uma atividade isolada, mas em uma caminhada em conjunto, produz um espaço-tempo de construção coletiva da professoralidade. Assim, criam-se as condições para se rever (auto)representações, posturas e características intrínsecas à docência que, muitas vezes ao longo de um curso de licenciatura, deixam de ser desveladas.

Já Portugal (2015), a qual centra suas preocupações com a formação de professores de Geografia, sugere o uso de memoriais, diários de formação e portfólios enquanto dispositivos de (auto)formação. O memorial, semelhante ao que Abrahão também propõe, refere-se a um texto elaborado em primeira pessoa que apresenta os itinerários de vida, formação e profissão. Trata-se de uma forma de registro da história de vida dos licenciandos, onde são salientadas suas memórias e experiências vividas. Os diários de formação são destinados para a descrição e análise dos planejamentos de aula, das atividades desenvolvidas e das situações vivenciadas na escola, sobretudo durante o estágio obrigatório. Este dispositivo permite o acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas, seus sucessos, seus fracassos, o que possibilita a reflexão sobre o fazer docente e a transformação das futuras práticas. Os portfólios são compostos por uma diversidade de documentos e materiais que abrange desde o projeto de estágio, os planos de aula, as atividades avaliativas, bem como produções textuais narrativas e reflexivas acerca do processo formativo.

Estes instrumentos são interessantes e viáveis de serem desenvolvidos na formação inicial, especialmente nos estágios. São proposições para que a história de vida dos acadêmicos seja manifestada e analisada enquanto uma das fontes da formação do professor. Assim, a vida adentra a universidade e a licenciatura a fim de que os percursos formativos ao longo de uma existência sejam considerados para que se compreenda o processo de constituição da identidade docente, as formas de atuação em sala de aula e as características da Geografia escolar. As

narrativas grafadas nestes dispositivos constituem materiais ricos para estudar, problematizar, elaborar alternativas e traçar caminhos visando a qualificação da formação inicial docente e do ensino de Geografia na escola. Dessa maneira, ambos os espaços de ensino, escola e universidade, são repensados, bem como concebidos a partir de sua mútua relação.

Além das possibilidades mais amplas que os dispositivos formativos mencionados oferecem, os mesmos também geram efeitos na formação individual de cada licenciando. Portugal (2015, p. 63) explicita que:

Nesse processo, o sujeito volta-se para si, para as suas histórias, com um olhar sobre a própria constituição, compreendendo-se como autor, personagem, protagonista e narrador, dos seus percursos de vida, formação e autoformação, considerando o lugar de onde narra à vida, o lugar onde dá forma ao vivido, ao experienciado, onde a geo(bio)grafização acontece, onde o enredo das suas experiências é tecido, possibilitando uma interpretação de si, uma escrita de si.

A autora enfatiza o processo de geo(bio)grafização decorrente das narrativas (auto)biográficas que são veiculadas nos dispositivos (auto)formativos. A geo(bio)grafização está relacionada ao fato de que, ao narrar suas histórias, os sujeitos partem de determinados lugares que as mesmas aconteceram. Logo, toda narrativa expressa experiências vivenciadas em diferentes contextos geográficos. As histórias assumem uma identidade singular conforme o espaço em que se desenvolveram. A dimensão espacial torna-se relevante à medida que confere sentido e significado à narrativa devido à relação experimental sujeito-lugar.

As narrativas compõem-se de relatos assentados em memórias de vivências situadas no tempo e no espaço. A tarefa de resgatá-las no tempo presente favorece a (auto)reflexão concernente à docência em Geografia, bem como oferece subsídios para a estruturação de práticas futuras. Defende-se que as narrativas (auto)biográficas, ao serem inseridas como prática permanente nos cursos de licenciatura em Geografia, têm potencial para a ressignificação de três Geografias: a primeira Geografia, a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. A ressignificação de cada uma destas não ocorre de forma isolada, uma vez que são interdependentes.

A primeira Geografia diz respeito a nós mesmos, à existência, à dimensão ontológica. As narrativas (auto)biográficas configuram a narrativa de si, a escrita de si, a grafia de si acarretando na aproximação com o (auto)conhecimento. Por meio destas, torna-se possível realizar uma atividade reflexiva sobre si mesmo no sentido

de perceber sua(s) identidade(s) e reconfigurá-las. Ao contar sua vida, o narrador é sujeito de sua história, é autor dos seus relatos e, por estar numa posição de primeiro plano, o coloca num processo de autoformação e autoeducação. Destarte, a reflexão empreendida sobre a primeira Geografia, sendo esta concebida enquanto pessoa que está atrelada ao eu profissional, converge com o que Delory-Momberger (2014) denomina por “invenção de si”. A invenção de si está associada ao projeto de si, à consciência do vir-a-ser, à possibilidade de recriar-se, de construir novas formas de existência.

Partindo do pressuposto de uma ressignificação da primeira Geografia, pode-se pensar na ressignificação da Geografia acadêmica. De que modo? Ao considerar que por meio das narrativas (auto)biográficas há uma invenção de si, isso quer dizer que o sujeito toma consciência de seu inacabamento, bem como de sua autonomia. No contexto da formação inicial de professores, a ressignificação da primeira Geografia dos professores formadores pode repercutir nos seus modos de atuação a partir da revisão do olhar para si mesmo enquanto docente. Entender sua trajetória formativa lhe dá condições de repensar a formação docente e as maneiras como se ensina e se aprende a ser educador.

Realizada a ressignificação da primeira Geografia dos professores da licenciatura pode-se produzir mudanças na Geografia acadêmica e na formação universitária, como a introdução de elementos não racionais (dimensão afetivo-emocional e histórias de vida). Com a reestruturação da formação inicial, os licenciandos, futuros professores, entrarão em contato com outras concepções de ensino, de Educação e de Geografia distintas das ainda predominantes. Sua formação será voltada para o desenvolvimento da autonomia docente e para a percepção dos processos autoformativos, contribuindo para a construção da sua identidade como um professor pesquisador e não reprodutivista.

Estas transformações serão consolidadas quando os professores, ao chegarem às salas de aula para exercer a profissão, produzirem uma Geografia Escolar ressignificada. Ou seja, um ensino de Geografia que provoque o estranhamento, a dúvida, o questionamento e a reflexão acerca das contradições próprias da complexa realidade sócio-espacial de que os alunos são produto e produtores, visto que “uma *Geografia dos porquês* é muito mais instigante, mobilizadora, integradora e formadora que uma *Geografia do é-assim*” (COSTELLA, SCHAFFER, 2012, p. 43).

Evidentemente, está-se ciente de que no papel o pensamento construído e as alternativas propostas parecem de fácil concretização, mas a realidade, sobretudo no campo educacional, é muito mais dura e complexa do que se imagina. Contudo, o interesse reside em provocar reflexões e apontar caminhos possíveis para a ressignificação destas três Geografias, o que deve ser compreendido como um projeto coletivo, de modo que licenciandos, professores formadores e professores do ensino básico atuem conjuntamente. Para tanto, apoia-se na poesia de Fernando Pessoa (2001, p. 37) para nos (des)orientarmos:

O meu olhar é nítido como um girassol.  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...

Com a clareza de que não se pode desconsiderar as macro-escalas que agem no controle de corpos e mentes docentes, também não se pode esquecer do poder individual e autônomo que se faz e se fortalece na coletividade de professores. Não basta constatar, não basta criticar. Em tempos marcados pelo objetivo principal de silenciar algumas narrativas e cercear qualquer tipo de liberdade (de pensamento, de expressão, de cátedra), urge que nós, docentes, nos coloquemos de forma aberta ao diálogo, à escuta, às proposições, como se sentíssemos nascidos “a cada momento para a eterna novidade do mundo...” (PESSOA, 2001, p. 37).



## 5 “VIVER É MELHOR QUE SONHAR...”

Se “viver é melhor que sonhar”, como canta Belchior, vamos às vidas que garantem vivacidade a esta pesquisa. Cabe recapitular que até aqui foram realizadas considerações e reflexões teóricas concernentes ao ensino de Geografia e à formação docente. Formulações elaboradas a partir de uma pesquisa teórica desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica que teve o intuito de pensar as temáticas supracitadas com o apoio dos referenciais da pesquisa (auto)biográfica. Introduzir a abordagem (auto)biográfica nas discussões relativas ao ensino de Geografia é compromisso desta pesquisa.

Compreende-se que os debates instaurados no campo da pesquisa (auto)biográfica relacionada aos estudos em Educação são frutíferos e podem fornecer ricas contribuições para a linha de ensino e formação de professores de Geografia. Buscar a trama entre tecidos da Geografia, da Educação e da pesquisa (auto)biográfica constitui um objetivo mais amplo que move o desenrolar desta investigação. Desse modo, foram empreendidos esforços para que os nós aqui propostos fortaleçam esta trama que vem sendo tecida recentemente e ainda com pouca participação de professores pesquisadores da área do ensino de Geografia.

Isso quer dizer que o compromisso é tamanho e, portanto, deve-se considerar que esta produção científico-acadêmica resulta de um processo artesanal. Processo este que se caracteriza por uma rotina de leituras, estudo, pesquisa e escrita permeado por dúvidas, questionamentos e conflitos. Conflitos internos e mentais que ampliam sua dimensão quando se alcança este momento do trabalho: a análise e interpretação do material da pesquisa de campo. Trata-se do momento em que, de fato, se estabelece o diálogo com os sujeitos da pesquisa a partir do olhar da pesquisadora orientado pelos referenciais teóricos e metodológicos adotados. Um olhar dirigido, um olhar que seleciona, um olhar que busca ver, mas também deixa de enxergar determinados aspectos.

É digno de nota que o olhar para os sujeitos da pesquisa e suas narrativas assume uma relevância ímpar pelo fato de estar ancorado nos pressupostos da perspectiva (auto)biográfica. Não se pode esquecer que esta originou-se num contexto em que emergia a necessidade de dar voz aos silenciados, aos esquecidos da História. Começa a se estruturar enquanto uma outra epistemologia, a qual reposiciona o sujeito no seio das investigações e o coloca no centro. Esta

reversibilidade da posição do sujeito na pesquisa faz com que o mesmo deixe de ser produto e torne-se produtor.

As vidas quase nada vistas começam a sair das sombras que as tornavam invisibilizadas. Esta invisibilização que passou a ser questionada carrega um caráter epistêmico-político e envolve um processo oriundo de relações de poder, de um campo de disputas. O geógrafo Gomes (2013, p. 52), inspirado pelo conceito de “regimes de verdade” de Foucault, cunhou a noção de “regimes de visibilidade”, o qual entende que “existe uma espécie de protocolo, de cartilha de procedimentos regulares, que estabelecem socialmente aquilo que deve ser visto, as condições e os valores que devem ser julgados”. Assim, os regimes de visibilidade definem o que deve ou não ser visto, determinam sua importância e, para além disso, ditam o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido.

Nesse sentido, toda (in)visibilidade é desigual. Propiciar visibilidade aos invisibilizados gera um enfrentamento a estes regimes. Os invisibilizados em questão são professores da licenciatura em Geografia. Sujeitos que atuam no espaço universitário, contribuem para a construção da Geografia acadêmica, atuam diretamente com a formação de outros professores e, em função disso, também exercem um papel na produção da Geografia escolar. As pesquisas na linha de ensino de Geografia, em sua maioria, dedicam-se a analisar professores do ensino básico (também invisibilizados), os quais estão, como se diz, no “chão da escola”. A presente investigação anda na contramão deste caminho e volta-se aos professores universitários.

Cabe chamar atenção para um ponto: se as pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia e à formação docente possuem, em grande medida, os professores como sujeitos, por que se está afirmando que são invisibilizados? A fim de evitar contradições, deve-se esclarecer que a invisibilidade se encontra na maneira em que o olhar é lançado para os mesmos. As produções acadêmicas pautadas em um caráter prescritivo que definem o que e como os professores devem ser e agir em suas práticas pedagógicas são um exemplo de tornar estes invisibilizados. Diante disso, deve-se assinalar que a pesquisa (auto)biográfica se fortaleceu no campo da Educação no decorrer da segunda metade do século XX quando buscou a virada de investigações que tratavam de conhecimentos sobre os professores para aquelas que partiam dos conhecimentos dos professores. Portanto, a perspectiva (auto)biográfica defende que “asimismo los docentes poseen un

conjunto de saberes experienciales construídos a lo largo de la vida, que pueden ser objeto de reflexión crítica, al servicio de un desarrollo profesional individual e identidad profesional” (ABRAHÃO, BOLÍVAR, 2014, p. 11).

Isto posto, considera-se que para superar a concretização de um processo de invisibilização, conduzido pelos regimes de visibilidade, não basta mencionar os sujeitos; é preciso o exercício da escuta e dar voz aos mesmos. Dessa maneira, os sujeitos desta pesquisa são oito professores da licenciatura. Poderiam ser outros do mesmo Departamento da mesma universidade, como também poderiam ser de outra instituição. Conhecer a trajetória de vida, de formação e de profissão destes diz respeito somente a história deles, cada qual com a sua singularidade. Ao mesmo tempo, estas não estão deslocadas de uma tessitura social, tendo em vista que o singular e o universal estão imbricados. A escolha destes sujeitos também não quer dizer que suas histórias e geografias são fabulosas e destoantes de qualquer outro sujeito. Não significa que necessariamente estes merecem ser visibilizados, pois fazem parte de um grupo muito mais amplo, de uma categoria, a categoria docente que é composta de uma multiplicidade e diversidade de professores.

O intento consiste em lançar um olhar para o que, à primeira vista, parece comum, banal. No livro de crônicas da jornalista Eliane Brum (2006) que conta histórias de pessoas anônimas que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano da cidade por estarem, sobretudo, marginalizadas diante do sistema socioeconômico vigente, a autora considera que cada Zé é um Ulisses e cada vida é uma Odisséia. Direcionar o olhar para estas pessoas parte da ideia de que “o que esse olhar desvela é que o ordinário da vida é o extraordinário. E o que a rotina faz com a gente é encobrir essa verdade, fazendo com que o milagre do que cada vida é se torne banal” (BRUM, 2006, p. 187). Sendo assim, busca-se inspiração na obra de Brum no que diz respeito à maneira de olhar. Olhar professores para vê-los de fato, uma vez que as vidas de professores importam. As vidas de professores carregam diversas experiências, aprendizados e ensinamentos.

Pesquisar vidas de professores, tendo como alicerce os princípios teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica, tem como finalidade compreender como cada professor se constrói ao longo da existência. Afinal, como nos constituímos como profissionais docentes? De que forma os saberes são produzidos, mobilizados e transformados no decorrer da existência? Quais itinerários possuem uma dimensão formativa significativa no processo de

constituição da identidade docente? São inquietações que a pesquisa (auto)biográfica provoca aos sujeitos e gera tensionamentos no momento em que os mesmos produzem suas narrativas. O olhar para si e o desvelar-se para o outro desencadeia uma aproximação com o autoconhecimento, mas também faz com que o outro (seja a pesquisadora, os leitores ou ouvintes) retorne o olhar para si e reflita por meio da experiência relatada pelo narrador.

É possível que esse processo ocasione um movimento interno nos sujeitos, no sentido de contribuir para o fortalecimento da sua autonomia e, por consequência, propiciar um exercício de empoderamento sobre a sua condição de profissional docente. Por meio das histórias de vida de professores contadas em suas narrativas pelo resgate de memórias, busca-se atingir os objetivos delineados nesta pesquisa. Para além disso, há intenções que a ciência não reconhece, mas também guiam este trabalho. Trata-se de uma ideia semelhante a que instigou a produção do livro de Brum (2006, p. 188), o qual segundo a autora “era, com toda a pretensão que a vida merece, uma proposta de insurgência. Porque nada é mais transformador do que nos percebermos extraordinários – e não ordinários como toda a miopia do mundo nos leva a crer”.

Não está se referindo a uma exaltação egocêntrica do sujeito professor. Ainda que a pós-modernidade tenha como imperativo o reforço das individualidades e a exposição de si a todo o instante, superando as barreiras entre o público e o privado, a perspectiva aqui adotada tem o enfoque no sujeito a fim de que o mesmo se posicione como protagonista de sua história, entendendo-se como um ser em constante devir. Este ser individual está vinculado a uma estrutura social, a partir da qual exerce a função de produto e produtor. Logo, destaca-se que a pesquisa (auto)biográfica “realça uma escuta sensível ao singular, em uma aproximação de trajetórias situadas espaçotemporalmente, ou seja, o singular-plural já que oportuniza a reconstrução do itinerário social, cultural e histórico”. Dessa maneira, consiste em “uma epistemologia que abriga um objetivo libertador/emancipador” (BRAGANÇA, 2016, p. 336).

Realizados estes esclarecimentos introdutórios que situam o momento da pesquisa que é exposto nas próximas linhas, urge apontar o enfoque deste capítulo. A partir desta seção serão conhecidas as vidas dos professores por meio de suas histórias, geografias e trajetórias. Chegou o momento de dar voz e vez a estes sujeitos. Em um de seus contos, Galeano (2009, p. 1) nos faz refletir:

A vida, sem nome, sem memória, estava sozinha. Tinha mãos, mas não tinha em quem tocar. Tinha boca, mas não tinha com quem falar. A vida era uma, e sendo uma era nenhuma. Então o desejo disparou sua flecha. E a flecha do desejo partiu a vida pela metade, e a vida tornou-se duas. As duas metades se encontraram e riram. Ao se ver, riam; e ao se tocar, também.

Esta pesquisa não apresenta uma vida, mas oito narrativas (auto)biográficas docentes. Logo, as construções teóricas são acompanhadas destes sujeitos que compartilharam um pouco de suas histórias de vida e, portanto, não deixam a pesquisadora sozinha neste processo. Mais que isso, são estas narrativas (auto)biográficas únicas e singulares que permitem a compreensão de que o eu só existe porque há o outro. Assim como no conto de Galeano (2009), pretende-se que a caminhada da pesquisa ocorra de forma leve e suave, como as sensações provocadas pelos risos no encontro das metades mencionadas.

Este capítulo dedica-se ao início do tratamento e análise do material produzido por meio da pesquisa de campo. Trata-se do material empírico levantado com os principais sujeitos da investigação, quais sejam: os professores da licenciatura em Geografia de uma universidade pública federal do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, são apresentados alguns pontos do perfil destes sujeitos, bem como o modo como os mesmos se representam. Tais dados e informações foram obtidos por meio do questionário e da entrevista narrativa.

O questionário solicitou dados biográficos, da formação e profissão, como: idade, tempo de docência total, tempo de docência no ensino superior, formação na graduação e instituição, formação na pós-graduação e instituição, disciplinas que leciona na licenciatura em Geografia e semestres do curso que leciona. A entrevista narrativa, como já explicitado na seção “Caminho metodológico: ‘Você me pergunta pela minha paixão, digo que estou encantado com uma nova invenção...’”, foi organizada em três eixos temáticos (História de vida; Memórias de ensino; Formação-profissão). O presente capítulo aborda o questionário com os dados biográficos e o eixo 1 da entrevista concernente à “História de vida”. Cabe ressaltar que o que é retratado neste capítulo está em consonância, em termos metodológicos, com a cena 1 definida por Santamarina e Marinas (1994), a qual aproxima narrador e entrevistadora. É o momento do primeiro contato que “indica las formas de acuerdo y cooperación de la entrevista misma” (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 271).

## 5.1 APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA E DADOS BIOGRÁFICOS

Como já referido na seção dedicada à metodologia desta pesquisa, a proposta inicial e discutida no exame de qualificação era a de contar com a participação de seis professores da licenciatura. Por considerar uma margem de que alguns professores poderiam não aceitar o convite, foram enviados e-mails para oito professores e todos retornaram com uma resposta positiva. Sendo assim, foram realizados os questionários e entrevistas narrativas com os oito professores e, diante das riquezas observadas no diálogo com os mesmos, optou-se em manter todos estes no trabalho.

É preciso esclarecer que a pesquisa de campo com os professores ocorreu ao longo do ano de 2019 após o exame de qualificação, o qual foi realizado em maio do mesmo ano. Finalizada a banca de qualificação, na sequência entrou-se em contato por e-mail com estes oito professores e o encontro foi marcado conforme os horários disponíveis dos mesmos. Com exceção de dois professores que necessitaram remarcar as datas combinadas, os demais estiveram presentes na primeira data em que foi acordado. Salienta-se que a pesquisadora não foi aluna de nenhum dos sujeitos da pesquisa, de modo que nenhum destes a conhecia. Este foi um dos critérios para a escolha destes professores a fim de evitar a interferência na análise das narrativas (auto)biográficas devido a qualquer tipo de vínculo anterior.

Como a pesquisa de campo com os professores foi desenvolvida no ano de 2019, todas as informações referentes ao questionário, bem como seus relatos apresentados na entrevista narrativa correspondem ao ano de 2019. Este é um dado relevante na medida em que a pesquisa (auto)biográfica realça que toda narrativa está situada em um contexto espaço-temporal. Há um professor, por exemplo, que poucos meses depois da entrevista narrativa aposentou-se. Logo, deixou de atuar na graduação. Portanto, os dados biográficos e as narrativas (auto)biográficas aqui apresentadas referem-se a um momento específico e localizado da vida destes sujeitos. Isto é, corresponde ao que foi dito e não-dito durante a data em que o encontro foi realizado com cada um no ano de 2019.

Para registrar como se deu o encontro com os sujeitos da pesquisa, as sensações que se teve, os eventuais atrasos, a impressão sobre a receptividade dos mesmos e as condições do ambiente onde realizou-se a entrevista foi criado um caderno de campo. Este é recomendado por Bertaux (2010, p. 86), para que logo

após o encontro “anote em seu caderno de campo tudo o que você percebeu do contexto da entrevista e de seu desenvolvimento. Tente descrever a atitude geral do sujeito em relação a você, a respeito do tema da entrevista, a respeito de sua própria história”.

Assim foi feito com a finalidade de apontar as primeiras percepções da pesquisadora acerca do diálogo ocorrido. Percepções estas muito mais próximas de uma dimensão emocional do que orientadas por um olhar estritamente científico. Não se teve a preocupação de pensar teoricamente o que havia acabado de ocorrer, pois esta fase necessita de um amadurecimento das ideias e um tratamento atento e cauteloso para a análise do material, o que representa o momento que ora se apresenta. Logo, o caderno foi regido por um olhar para as sensibilidades que emergiram durante o encontro, em que foram apontadas também a postura, os gestos, as pausas, os silêncios, a expressão corporal, os momentos mais emocionantes e comoventes das entrevistas. Observações que o gravador não capta, porém têm uma importância significativa para o processo de compreensão das narrativas dos sujeitos.

Antes de adentrar aos apontamentos registrados no caderno de campo, torna-se necessário apresentar os professores. O quadro 1 organiza alguns dados biográficos (nome fictício, idade, tempo total de docência, tempo de docência no ensino superior) com base nas informações fornecidas pelos sujeitos no ano de 2019. Estes foram levantados a partir do questionário e são relevantes na medida em que “constituem eles próprios um texto a ser interpretado, no sentido de que, entrando diferencialmente no contexto do fenômeno social e do período considerados, formam nele uma figura singular” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 301). A ordem em que estão dispostos os nomes dos professores obedece a ordem em que ocorreram os encontros com os mesmos.

Quadro 1 – Idade e tempo de docência dos professores

Professor(a)	Encontro	Idade	Tempo de docência	Docência no Ensino Superior
Fernando	29/05/19	66 anos	47 anos	41 anos
Pablo	03/06/19	60 anos	27 anos	27 anos
Eduardo	04/06/19	60 anos	34 anos	30 anos
Simone	07/06/19	54 anos	26 anos	10 anos
Cora	10/06/19	52 anos	25 anos	25 anos
Mia	12/06/19	61 anos	38 anos	38 anos
Eliane	17/06/19	34 anos	13 anos	7 anos
Carolina	30/10/19	68 anos	39 anos	34 anos

Fonte: A autora, 2020.

No que diz respeito às datas agendadas, o professor Mia solicitou a remarcação em função de imprevistos de cunho pessoal que lhe acometeram na data combinada. Com a professora Carolina, pode-se perceber que sua entrevista foi realizada meses depois em comparação aos outros sujeitos, pois teve que ser reagendada mais de uma vez devido a viagens, reuniões e afastamento por questão de saúde. Contudo, ainda que tenha sido um processo demorado até acontecer o encontro para a entrevista narrativa, a professora sempre se colocou disposta para tal efetivação.

Quanto à idade dos sujeitos, nota-se um grupo não tão jovem. Com exceção da professora Eliane que é a mais jovem, os demais encontram-se na faixa entre 50 e 70 anos. O tempo de docência ao longo da vida revela que são professores experientes profissionalmente. Quase todos carregam em sua bagagem de atuação a maioria desta realizada no ensino superior, exceto a professora Simone. Assim, caracterizam-se mais como professores universitários do que como professores de instituições escolares, embora parte deles tenha vivenciado em algum momento de sua trajetória a experiência docente no ensino básico.

O professor Fernando atuou como professor de Geografia da escola pública e também como professor de línguas em uma escola particular de idiomas. O professor Pablo possui todo seu tempo de docência desenvolvido no âmbito



universitário. O professor Eduardo atuou em cursinho pré-vestibular, em colégio particular, onde ministrou aulas para as antigas 5ª e 7ª série do Ensino Fundamental e o 2º ano do Ensino médio e supletivo. A partir de 1989 ingressou em uma universidade federal e ficou até o ano de 2002 quando assumiu na instituição universitária que ainda está atuando. A professora Simone tem experiência em universidade particular e também atuou no ensino básico no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) e no Colégio de Aplicação da mesma universidade federal que agora atua como professora do ensino superior.

A professora Cora também atuou inicialmente em universidade privada e há 22 anos exerce sua docência na universidade federal. O professor Mia já atuou por 7 anos em uma universidade comunitária e desde 1988 desenvolve seu trabalho docente na universidade federal. A professora Eliane atuou no ensino básico da rede pública e em 2012 ingressou como professora na universidade federal que se encontra. A professora Carolina possui uma multiplicidade de experiências docentes, visto que atuou em escola estadual, escola particular e como professora universitária, a qual representa sua condição há 34 anos. Deve-se esclarecer que os dados expostos no quadro não significam necessariamente que sejam anos consecutivos, mas dizem sobre o somatório do tempo de docência. Isso porque as trajetórias de alguns professores são marcadas por pausa e/ou afastamentos para cursar uma pós-graduação, por exemplo.

O quadro 2, a ser apresentado na sequência, expõe informações obtidas por meio do questionário a respeito das titulações da formação dos professores, bem como o ano em que ocorreram e a instituição formadora.

Quadro 2 – Graduação, pós-graduação, ano de formação e instituições formativas dos professores

Prof.(a)	Graduação	Inst.	Mestrado	Inst.	Doutorado	Inst.
Fernando	Estudos Sociais - 1974 Licenciatura em	UNIJUÍ	Geografia - 1991	UNESP	Geografia Humana - 2002	USP

	Geografia – 1978					
Pablo	Geologia – 1982	UFRGS	-	-	Glaciologia – 1990	Univ. de Cambridge
Eduardo	Licenciatura em Geografia – 1986	UFRGS	Sociologia Rural – 1994	UFRGS	Geografia Humana – 2000	USP
Simone	Licenciatura em Geografia - 1987 Bacharelado em Geografia – 1989	UFRGS	Geografia - 1995	UFRJ	Geografia – 2009	UFSC
Cora	Bacharelado em Geografia – 1988 Licenciatura em Geografia – 1990	UFRGS	Geografia Física – 1995	USP	Geografia Física – 2001	USP
Mia	Bacharelado em Geografia – 1980	UFRGS	Geografia – 1985	UNESP	Geografia Humana – 1998	USP
Eliane	Licenciatura em	UFRGS	Geologia Marinha –	UFRGS	Geologia Marinha –	UFRGS

	Geografia – 2006		2008		2012	
Carolina	Licenciatura em Geografia - 1978 Bacharelado em Geografia – 1979	UFRGS	Sociologia Rural – 1988	UFRGS	Geografia – 1998	Univ. de Poitiers

Fonte: A autora, 2020.

Diante desse quadro, identifica-se que concluíram sua graduação em um período histórico semelhante, o qual abrange o final da década de setenta até o final da década de oitenta do século passado, com exceção da professora Eliane que é a mais jovem do grupo e, por isso, desenvolveu sua formação em outra temporalidade (anos 2000). Este ponto será importante de ser considerado quando, no capítulo seguinte, forem abordadas as memórias de ensino dos sujeitos reveladas em suas narrativas (eixo 2). Será possível tecer comparações, pois suas trajetórias de escolarização e de formação inicial coincidem no espaço-tempo e, por consequência, no contexto social, histórico, político e econômico.

Além disso, pode-se afirmar que a graduação, no que diz respeito ao modelo de curso de Geografia, também foi similar, uma vez que, exceto Fernando, os demais cursaram na mesma instituição, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No que diz respeito à pós-graduação, sete professores possuem mestrado e todos possuem doutorado. Além disso, há professores que cursaram pós-doutorado, como Fernando (Pós-Doutorado na Université Paris 7 Denis Diderot em 2011), Pablo (Pós-Doutorado pelo Laboratoire de Glaciologie et Géophysique de l'Environnement (LGGE) du CNRS/França em 2001 e pelo Climate Change Institute (CCI), University of Maine/EUA em 2011), Cora (Pós-Doutorado na Michigan State University/EUA em 2015), Mia (Pós-Doutorado pela Universidade Federal Fluminense em 2016) e Carolina (Pós-Doutorado pela Université du Maine/França em 2008). Logo, dos oito professores, cinco deles possuem pós-doutorado, o que permite a afirmação de se tratar de um grupo extremamente qualificado.

Se a grande maioria fez sua graduação na UFRGS, no estado em que nasceram, também pode-se dizer que depois disso os sujeitos buscaram outros rumos e outros espaços para dar sequência à sua formação. Todos aqueles que fizeram mestrado o realizaram em instituições universitárias brasileiras, porém se percebe um deslocamento do ponto inicial (UFRGS). Três professores permaneceram na UFRGS para cursar o mestrado, mas distanciaram-se da Geografia. É o caso de Eduardo, Eliane e Carolina, de maneira que o primeiro e a última optaram pelo mestrado em Sociologia Rural e a segunda escolheu Geologia Marinha. Cabe salientar que este afastamento da Geografia é parcial, pois se referem às subáreas das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza que abordam temáticas também de interesse da Geografia. Representam olhares distintos que dialogam e se complementam.

Nota-se que o professor Pablo não cursou o mestrado, já que o mesmo foi encaminhado diretamente para o doutorado em função do projeto inovador proposto. Os demais professores deslocaram-se para a região Sudeste, concentrando-se nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, o que na época abarcava as universidades de maior referência do país, como as que ingressaram (UNESP, USP, UFRJ). Deve-se pontuar que não há professor que tenha realizado o mestrado em Geografia na UFRGS, visto que no período em que cursaram não havia aberto este curso na referida instituição. O Programa de Pós-Graduação em Geografia<sup>4</sup> da UFRGS em nível de mestrado foi implantado em 1997 e o doutorado implementado em 2004. Este constitui um dos fatores que impulsionaram os professores a buscarem outros espaços, ainda que não seja o único fator e, muitas vezes, também não seja o decisivo, como pode ser percebido no caso da professora Eliane que teria a possibilidade de cursá-lo devido seu ano de formação, mas preferiu lançar-se para outra área.

No que tange ao curso de doutorado, metade dos professores realizou na Universidade de São Paulo (USP), cuja pós-graduação em Geografia é fragmentada em Geografia Humana e Geografia Física. Fernando, Eduardo e Mia cursaram na primeira, ao passo que Cora cursou a segunda. Além da USP, as outras universidades brasileiras que aparecem são a UFRGS (Eliane) e a UFSC (Simone). Já Pablo e Carolina ultrapassaram as fronteiras de seu país de origem e realizaram

---

<sup>4</sup> Informações acerca do histórico do POSGEA – UFRGS estão disponíveis no site: <http://www.ufrgs.br/posgea/institucional/historico>.

seu doutorado no exterior, especificamente no continente europeu. O primeiro foi para a Inglaterra e a segunda foi para a França. Somente Pablo e Eliane não cursaram doutorado na área da Geografia; já o caso de Eduardo e Carolina, que haviam feito o mestrado em Sociologia Rural, retornaram para a Geografia no curso de doutorado.

Por conseguinte, observa-se que todos os professores trilharam um caminho de formação na área da Geografia e áreas correlatas (Sociologia Rural, Geologia Marinha e Glaciologia) e em instituições de ensino de renome, as quais configuram-se como os principais centros de pesquisa do país. A busca pela qualificação em instituições universitárias estrangeiras também ocorreu em doutorados e pós-doutorados de alguns professores. Ao lembrar que os sujeitos da pesquisa são colegas de trabalho e, portanto, fazem parte do mesmo Departamento de Geografia da mesma universidade, evidencia-se que este é constituído por profissionais docentes que já possuem uma caminhada longa na docência e percursos formativos que são reconhecidos por sua qualidade e competência.

Mesmo antes de ouvir e ler os relatos destes professores, apenas este quadro 2 já revela o deslocamento dos mesmos em busca de uma formação de excelência, o que implica, necessariamente, em movimentos na sua vida pessoal. Logo, por detrás destes dados há inúmeros elementos que devem ser considerados, como o contexto sociopolítico da época, a condição socioeconômica de cada um, os esforços empreendidos, as horas infindáveis de estudo, as abdições, a influência dos laços familiares e de amizade, as oportunidades lançadas, os sonhos desejados. Por isso, este trajeto de formação percorrido é resultado de escolhas e tomadas de decisão que são indissociáveis da construção pessoal de cada sujeito. Nesse sentido, a construção de narrativas (auto)biográficas é interessante, visto que:

A narrativa faz essa mediação reflexiva; proporciona, por meio de uma subjetividade que se faz no tempo, enfrentando as vicissitudes da vida, uma identidade pessoal narrativizada e reflexiva, que não se esconde do mundo. Um eu que se faz na caminhada, na passagem do tempo, no confronto com o diverso de si, e com o outro em si. (SANCHES, 2010, p. 112)

O olhar da pesquisa (auto)biográfica visa ir além da descrição possibilitada pelas informações do quadro acerca dos cursos realizados, instituições em que se ingressou e período de formação. Mais do que um currículo admirável e de

notoriedade, estes professores têm uma história de vida marcada por rupturas e continuidades, por conquistas resultantes de muita dedicação. Conquistas estas que abarcam alegrias e sofrimentos, que podem ser planejadas ou realizadas conforme as circunstâncias. Assim, é o sujeito no seu processo de vivência ao longo do tempo que se faz agindo sobre sua individualidade e lidando com seus conflitos. A trajetória de formação acadêmica não se desvincula da trajetória pessoal; estas se retroalimentam, pois fazem parte de uma só vida, de um sujeito. Suas experiências de vida-formação-profissão lhe possibilitam aprender a aprender consigo mesmo e o com o outro. Dessa maneira, as narrativas (auto)biográficas permitem potencializar esse processo de consciência de si.

Dando continuidade ao perfil dos sujeitos da pesquisa, o quadro 3 dispõe as disciplinas que os professores ministram na licenciatura em Geografia e os semestres do curso correspondentes das mesmas.

Quadro 3 – Disciplinas e semestres ministrados pelos professores no curso de licenciatura em Geografia

Professor(a)	Disciplinas na licenciatura	Semestres
Fernando	Geografia Política; Estudos de Regionalização	2º; 6º
Pablo	Geografia Física; Geografia das Regiões Polares	1º; 7º/8º
Eduardo	Introdução ao Pensamento Geográfico; Geografia do RS	1º; 8º
Simone	Geografia Política; Geografias Descoloniais	2º; 8º
Cora	Geomorfologia I; Geomorfologia II; Desastres Naturais	3º; 4º
Mia	Organização do Espaço Mundial; Geografia Cultural*	5º
Eliane	Geografia Física; Geomorfologia I	1º; 3º
Carolina	Geografia Agrária; Geografia Cultural	4º

Fonte: A autora, 2020.

Além destas disciplinas citadas, há professores que também ministram outras disciplinas específicas para o curso de bacharelado em Geografia e não constam neste quadro, pois o enfoque da pesquisa está na licenciatura. No que se refere às subáreas da Geografia, há três professores (Pablo, Cora e Eliane) que ministram disciplinas associadas à temática ambiental, enquanto os demais dedicam-se às disciplinas ligadas à temática territorial. Estas disciplinas mencionadas dizem respeito as que eram de responsabilidade destes professores no ano de 2019, quando foi realizado o questionário e a entrevista narrativa. Isso quer dizer que ao longo de sua carreira profissional, os professores já trabalharam com outros componentes curriculares. Por outro lado, há dentre as disciplinas citadas, algumas que determinados professores fizeram questão de relatar que ministram há muito tempo. Eduardo enfatizou, por exemplo, que trabalha com “Geografia do Rio Grande do Sul” há cerca de dez anos; Carolina, por sua vez, ressaltou que atua com a disciplina de Geografia Agrária desde seu ingresso como professora universitária, o que ocorreu em 1985.

Pelo fato de se tratar, em sua maioria, de um grupo experiente na profissão docente no espaço universitário, não raro muitos deles ministram as disciplinas citadas há alguns anos. Os próprios relatos demonstram, quando forem apresentadas e analisadas as narrativas (auto)biográficas docentes, algo comum entre estes sujeitos: quando ingressam na universidade após a aprovação no concurso, assumem disciplinas que são demandas do curso, ainda sem ou com pouca possibilidade de escolha. À medida que os anos passam, conquistam seu espaço no Departamento e adquirem um poder para decidir e escolher as disciplinas que mais se identificam e, em função disso, preferem ministrar.

Deve-se esclarecer que estas disciplinas lecionadas abrangem as que pertencem ao currículo obrigatório, mas também as de caráter eletivo. Em relação a isso, tanto Mia quanto Carolina que ministram Geografia Cultural, a qual representa uma disciplina não obrigatória, afirmaram não saber para qual semestre é oferecida, mas que uma das condições consiste em que o acadêmico já tenha cursado no mínimo 100 créditos do curso. Pablo, por exemplo, ficou em dúvida se a disciplina também eletiva de Geografia das Regiões Polares é ofertada para o sétimo ou oitavo semestre. Este mesmo professor comentou que não sabia se os alunos que se matriculavam nesta disciplina, a qual é resultante de sua criação, eram da licenciatura e/ou bacharelado. Assim como Pablo, Fernando também demonstrou

dúvidas se a disciplina Estudos de Regionalização era ministrada para a licenciatura ou bacharelado. Chama-se atenção para este ponto, pois evidencia que não há uma clareza quanto a quem são seus alunos, isto é, não se sabe se os alunos com quem está sendo desenvolvido o processo pedagógico pretendem ser professores ou bacharéis ou ambos.

Afinal, quais efeitos podem ser gerados em um processo de ensino-aprendizagem quando não se conhece os sujeitos que participam do mesmo? Como pensar na formação docente e na necessidade de sua qualificação se os professores universitários, ao entrarem nas salas de aula para exercer sua ação pedagógica, desconhecem se lecionarão para acadêmicos da licenciatura ou do bacharelado? Será que as aulas na academia podem ser organizadas da mesma forma e com os mesmos propósitos para os alunos de ambas as modalidades? É preciso compreender o papel dos professores universitários para engendrar reflexões concernentes à formação inicial. Callai (2013, p. 83) apresenta alguns dilemas que envolvem o trabalho destes profissionais:

Entender o significado que é dado ao trabalho do professor no contexto do curso pode ser outro elemento importante para caracterizar e entender o processo de formação docente. De um lado está a perspectiva de ser um professor pesquisador que se dedica a entender o seu ofício, que investiga sobre a sua prática e sobre os conteúdos da sua área de conhecimento, tomando assim consciência das suas ações. Também é importante, porém, a concepção de educação que este professor tem, não em seus discursos apenas, mas na compreensão teórica do que é um professor de Geografia. Quer dizer, entram aqui as questões decorrentes de entendimento da ciência com que trabalha e das teorias de educação e dos aspectos pedagógicos e didáticos que envolvem a sua atuação. Não raro, contudo, a especialização decorrente da pesquisa e da visão formal da ciência geográfica coloca-se como referente para o professor ensinar a sua matéria. Esta é uma questão muito complicada de resolver e se caracteriza realmente como uma das tensões presentes na formação docente. E, para o aluno que está se formando professor, o discurso cai facilmente em 'enquadrar o professor naquele que sabe muito e por isso não sabe ensinar'. Na realidade, a verdade não é esta, e o desafio é ensinar os conteúdos de Geografia guardando a atenção com a especificidade curricular deste conteúdo e com a sua dimensão pedagógica.

A autora aponta que uma das tensões presentes na formação inicial reside na consolidação de um profissional que se aproxima mais da ideia de pesquisador estritamente do que de professor pesquisador. No que concerne ao conceito de professor pesquisador, Becker (2010, p. 20) esclarece que este traz uma característica própria que se diferencia dos demais professores, visto que nesta



perspectiva o professor “transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria (aquilo que ele observa) é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria aprendizagem [...]”. Logo, a pesquisa é inerente à função docente nesta linha de raciocínio.

Entretanto, a especialização do conhecimento e a consequente busca por um crescimento intelectual em sua área específica faz com que alguns professores valorizem de forma significativa a dimensão da pesquisa em detrimento do ensino, além de concebê-las de forma fragmentada. Este é um dos elementos que justifica a despreocupação em estar ciente se as aulas desenvolvidas estão sendo direcionadas para alunos da licenciatura ou do bacharelado. Nesta perspectiva, o que importa mais é *o que* será ensinado e não *para quem* será ensinado. Este *o que* resulta de muita pesquisa, porém, ao estar desvinculado do *para quem*, torna-se carente de sua função social e pedagógica. Por conseguinte, Callai (2013) destaca a necessidade da articulação entre a dimensão técnica, a dimensão pedagógica e a dimensão social na formação docente.

Enfatiza-se que não é possível pensar na melhoria dos cursos de formação inicial se a preocupação pedagógica restringe-se aos professores da linha de ensino de Geografia e da Educação. Por isso que esta pesquisa envolve apenas docentes das áreas específicas da Geografia a fim de compreender como concebem sua ação profissional, o ensino de Geografia e como se constituem professores ao longo de sua trajetória de vida, visto que assumem a responsabilidade de atuar na formação de outros profissionais docentes. Entende-se que é o conjunto de professores como um todo que constrói a licenciatura em Geografia e influencia, por meio de seus discursos e práticas de ensino, a formação dos futuros professores.

Ao compreender que a consideração da dimensão pedagógica e social não é exclusiva dos docentes da Faculdade de Educação e dos professores dedicados às disciplinas referentes ao ensino de Geografia, torna-se fundamental que os demais professores do Departamento se coloquem em uma posição de comprometimento orientada pelo futuro profissional que os acadêmicos almejam. Isso quer dizer que é indispensável conhecer os alunos e suas intencionalidades em relação ao curso que estão realizando. Um acadêmico de licenciatura que está cursando a disciplina de Geomorfologia, por exemplo, não tem como propósito futuro primordial a elaboração de um relatório técnico solicitado por alguma empresa ou órgão governamental. Seu interesse centra-se em, a partir do seu aprendizado sobre

os conceitos de Geomorfologia, pensar em como ensinará para seus futuros alunos do ensino básico. Destarte, ainda que tanto bacharéis quanto licenciados necessitem de saberes geomorfológicos que lhes são comuns, a sua ação sobre os mesmos ocorrerá de forma distinta e isto deve ser levado em consideração na formação universitária.

Isto posto, ratifica-se a necessidade de conhecer os alunos, de modo que deve-se reconhecer a relevância de se ter “como ponto de partida na construção do conhecimento, o respeito ao pensamento e a vivência do sujeito para que, realmente, ocorra a aprendizagem” (COSTELLA, 2008, p. 40). Conhecer o aluno, seja no âmbito escolar ou universitário, extrapola o conhecimento de seus saberes e experiências anteriores; exige também conhecer suas perspectivas futuras. Logo, aos professores universitários é importante estar ciente se suas práticas pedagógicas são planejadas e desenvolvidas para contribuir na formação de bacharéis ou professores de Geografia.

Realizada a apresentação dos dados biográficos dos professores obtidos pelos questionários que fornecem elementos para compreender alguns pontos do perfil dos sujeitos da pesquisa, torna-se necessário partir para as suas narrativas (auto)biográficas. Este é o momento em que os sujeitos assumem sua posição de protagonistas e relatam sobre suas trajetórias de vida, de formação e da carreira profissional. Narram os caminhos percorridos ao longo da existência a partir do exercício de rememoração de suas experiências significativas. Diferentemente do questionário que exige dados mais objetivos, a entrevista narrativa é mais aberta ao possibilitar a fala dos sujeitos de forma mais prolixa. É o que se confere a seguir.

## 5.2 NARRANDO-SE: EIXO HISTÓRIA DE VIDA

É preciso deixar claro que o encontro com cada um dos sujeitos da pesquisa iniciou com a minha apresentação e com a explicação acerca da temática da pesquisa e dos pontos que seriam tocados no questionário e na entrevista narrativa. Enfatizou-se que a entrevista provocaria um diálogo a fim de que os sujeitos narrassem sobre seus itinerários de vida, de formação e de profissão, o que exigiria a busca de memórias. Conforme registrado no caderno de campo, todos os professores se colocaram receptivos para a proposta, ratificando a postura que já

havia adotado em suas respostas ao e-mail enviado que lhes convidava para participar da pesquisa.

Os encontros ocorreram na sala de trabalho de cada um dos professores, conforme decisão dos mesmos. Somente Simone combinou a entrevista em outra sala, a do laboratório de Ensino, devido a facilidade para o seu deslocamento na data combinada. Cabe esclarecer que as salas dos professores estão localizadas no prédio em que se encontra o Departamento de Geografia. Contudo, estas salas são compartilhadas entre três a quatro professores, porém isto não representou um problema tendo em vista que os sujeitos marcaram um horário no qual não havia a presença dos colegas no mesmo ambiente. Isto contribuiu para preservar a privacidade ao momento da entrevista, embora em mais de um caso tenha ocorrido interrupções de colegas ou alunos. Situações estas imprevistas, mas que também não comprometeram o andamento das narrativas.

Deve-se assinalar que tanto a pesquisadora quanto os sujeitos da pesquisa possuíam expectativas para este encontro. Isso porque ambos não se conheciam. Logo, buscou-se ser extremamente transparente para com os sujeitos em relação às intenções e propósitos da pesquisa, pois o encontro envolveria a enunciação de narrativas (auto)biográficas. Tais narrativas expõem muito do íntimo dos sujeitos, revelando sua subjetividade, suas particularidades e, evidentemente, suas imperfeições. Revelar seu âmago constitui uma tarefa difícil em qualquer situação, mas isto se agrava quando se trata de um revelar para um outro desconhecido. Este outro desconhecido é também uma pesquisadora que utilizará as narrativas (auto)biográficas para fins de pesquisa.

Portanto, o encontro com os sujeitos da pesquisa envolveu uma série de sensações e expectativas de ambos os lados que exigiu a criação de um ambiente leve e agradável. Mais que isso, foi essencial criar confiança para que os sujeitos ficassem à vontade para apresentar suas narrativas (auto)biográficas. Há que se destacar que um ponto favorável no estabelecimento desta relação está associado ao fato de que os próprios professores, em função de sua longa trajetória profissional e de desenvolvimento de pesquisas científicas, compreendem este momento com naturalidade. Todos eles já realizaram investigações que envolveram modos semelhantes de pesquisa de campo.

Trata-se de um grupo de professores experientes que valorizam a dimensão da pesquisa em seu trabalho, ainda que esta seja direcionada para seus temas

específicos de interesse. O que se quer salientar é que os sujeitos compreendem o *modus operandi* de uma pesquisa, pois a desenvolvem de forma frequente em seu cotidiano profissional. Todavia, com poucas exceções, é importante considerar que a maioria dos professores geralmente esteve na posição de pesquisadores e não de pesquisados. Assim, mesmo que estejam acostumados com o processo de pesquisa, há aqueles que sentiram um certo desconforto misturado com uma sensação de novidade por estarem na condição de sujeitos da pesquisa.

Todos estes fatores mencionados puderam ser percebidos no decorrer da narrativa (auto)biográfica de cada professor. Foi visível, por exemplo, as tentativas de expor afirmações que pudessem agradar a pesquisadora. Conforme Abrahão (2004, p. 216), algo do que é dito tem o intento de “no afã de nos agradar, desde que – e isso, muitas vezes ficou visível – o narrador tinha um pressuposto daquilo que, na sua perspectiva, gostaríamos de escutar”. A intenção de agradar, muitas vezes, não se restringe a ideia de que se pretende falar algo que não se acredita, mas pensa que pode ser interessante de ser colocado na entrevista visando as análises futuras da pesquisadora. Entende-se que esta intenção de agradar, por vezes, está associada à preocupação dos sujeitos em contribuir para a pesquisa, no sentido de se porem vigilantes à sua fala a fim de não se distanciarem da temática proposta. A postura dos professores em revelarem o que pensam que a pesquisadora gostaria de escutar pode ser identificada em expressões como, por exemplo: “Agora qual é a tua preocupação? Teu objeto é a licenciatura. A licenciatura como se encaixa dentro disso?” (Fernando), “Eu tenho os cadernos, se tu quiser posso te mostrar” (Simone), “[...] tive que fazer no memorial e pensei muito assim sobre muitas dessas coisas que tu está precisando ouvir para tua pesquisa” (Cora), “Onde tu queres chegar?” (Mia), “Realmente não sei se fui bem a ponto do que você queria” (Eliane).

Deve-se ressaltar que não faltou empatia por parte dos sujeitos, pois todos eles têm uma vida agitada com muitos compromissos, tarefas concernentes à profissão docente, incluindo o tratamento com uma série de burocracias que o trabalho envolve e, ainda assim, aceitaram participar da pesquisa. O tempo disponível na vida de professores é precioso devido as suas inúmeras funções, mas dedicaram parte deste tempo para a realização da entrevista, sendo que esta não possuía um limite estabelecido. Apesar de ter um roteiro com questões orientadoras, a duração das narrativas (auto)biográficas depende de como cada um construiu seu

relato no que diz respeito à sua abertura para contar sua trajetória de vida. O quadro na sequência dispõe o tempo de duração de cada entrevista narrativa.

Quadro 4 – Duração das narrativas (auto)biográficas docentes

Professor(a)	Tempo
Fernando	1h 37min
Pablo	58min 30s
Eduardo	1h 40min
Simone	1h 19min
Cora	1h 24min
Mia	2h 18min
Eliane	1h 07min
Carolina	1h 29min

Fonte: A autora, 2020.

Observa-se que o tempo de duração das entrevistas narrativas variou entre os professores, tendo a narrativa de Pablo como a mais curta e a de Mia como a mais longa. A média geral de duração consiste em torno de uma hora e trinta minutos. Deve-se pontuar que há fatores que influenciam no tempo das narrativas, além do fato de que alguns sujeitos são mais diretos e objetivos que outros. Há que se considerar o ritmo de fala, as pausas, os silenciamentos para pensar na narrativa e/ou buscar na mente memórias longínquas e adormecidas, além das divagações de alguns sujeitos que, em determinados momentos, distanciavam-se do assunto em questão.

É inegável que o ato narrativo está associado à dimensão da linguagem. O desvelar-se por meio de narrativas (auto)biográficas ocorre por intermédio da linguagem. De acordo com Ratto (2010, p. 80), “passamos a reconhecer que o sujeito se constitui fundamentalmente pela linguagem, e que ela é uma das grandes, senão a maior, responsável pela constituição do que se é”. Desse modo, a linguagem expressa a representação de si, como o sujeito se enxerga, como pensa que se é. A linguagem torna-se, assim, indispensável para compreender o processo de constituição identitária.

Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas estão diretamente associadas à memória, à linguagem e à identidade. Toda narrativa busca, por meio da rememoração, o resgate de experiências e acontecimentos que foram significativos em sua vida e que possuem influência no processo de modelagem de sua identidade. Estas memórias são narradas por meio dos recursos da linguagem, seja oral ou escrita. Comunicar estas memórias que são reconfiguradas no decorrer do ato narrativo em função da resignificação do vivido possibilita expressar o eu pessoal e o eu profissional que estão imbricados e formam o sujeito como um todo. Portanto, as narrativas (auto)biográficas são compartilhadas por um ato comunicativo que se utiliza da linguagem para a revelação do eu, ou seja, a revelação de como o sujeito constrói sua identidade ao longo da existência. Segundo Larrosa (2004, p. 20),

Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quien somos en relación a lo que nos pasa. [...] Mi identidad, quien soy, no es algo que progresivamente encuentro, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida.

O autor enfatiza que a identidade é produzida, é criada, é formulada pelo próprio sujeito. Processo este que se dá com o auxílio da linguagem. O que se é como sujeito é o que se compreende ser e, por conseguinte, é como se diz ser. A narrativa de si diz respeito a uma interpretação do sujeito sobre si mesmo. Esta enunciação do eu depende da linguagem e, por caracterizar sua identidade, está permanentemente inacabada, aberta e passível de modificações conforme os caminhos que são percorridos ao longo da existência, as relações sociais estabelecidas e os contextos correspondentes.

O primeiro eixo do roteiro da entrevista narrativa, o eixo História de vida, abarca apenas duas questões. A primeira solicita que o sujeito se apresente (quem és, quais teus percursos de vida e de formação) e a segunda indaga: o que te tornou quem és? Trata-se de questionamentos mais gerais que têm o intuito de dar início à entrevista e que os professores comecem a sentirem-se à vontade com a situação e o fato de desvelarem-se para a pesquisadora. Em função do desconhecimento mútuo pesquisadora-pesquisados e da falta de intimidade, a maioria dos sujeitos ainda estavam tímidos de contarem sobre sua vida abertamente. Somado a isso,

compreende-se que narrar a existência não é uma tarefa comum, tampouco fácil, ainda mais por ser uma história inconclusa. Ricoeur (2007, p. 513) aponta: “Sob a história, a memória e o esquecimento. Sob a memória e o esquecimento, a vida. Mas escrever a vida é outra história. Inacabamento”. A partir deste pensamento de Ricoeur que é lançado o olhar analítico para as narrativas (auto)biográficas docentes em questão.

### **5.2.1 Com a palavra, Fernando**

O encontro com o professor Fernando ocorreu em uma data especial, o dia do geógrafo (29/05/2019), no turno da tarde. O caderno de campo facilita a lembrança deste encontro que, em função de uma confraternização que estava ocorrendo entre os professores no Departamento de Geografia da universidade devido à data comemorativa, a entrevista começou após uma hora de atraso. Assim que chegou, o professor demonstrou simpatia e disposição para a entrevista. Além disso, foi atencioso ao propor o envio do seu memorial elaborado para a banca de promoção para a classe de Professor Titular, pois este poderia auxiliar a presente pesquisa ao trazer a descrição e os relatos de sua trajetória acadêmica e profissional. Logo no dia seguinte ao encontro, o professor enviou por e-mail seu memorial. Quanto ao andamento da entrevista, notou-se um professor tranquilo e à vontade com a situação, embora se tenha observado que o mesmo não se abriu muito no tocante à sua vida pessoal.

Fernando relatou no início da entrevista que estava com as memórias muito vivas, pois há pouco tempo havia elaborado o memorial supracitado, assim como outros colegas, o que possibilitou “um momento de rever um pouco sua vida, a trajetória, o que cada um fez, onde é que as vidas de um e de outro se cruzaram” (FERNANDO). Ao apresentar-se (questão 1), contou que é natural de Augusto Pestana, interior de Ijuí/RS. Trata-se do segundo distrito do município que na época de seu nascimento, ocorrido no ano de 1952, se chamava Serra do Cadeado. Em Ijuí realizou suas graduações (Licenciatura em Estudos Sociais e em Geografia) na Fundação de Integração e Desenvolvimento do Noroeste do Estado (FIDENE), uma fundação comunitária que possui um caráter misto, uma vez que é privada, mas de caráter público. Segundo o professor, “elas são construídas pelas forças sociais locais com o apoio das prefeituras, dos sindicatos, dos movimentos sociais, das

cooperativas” e foram a base para universidades grandes como a Universidade de Ijuí (UNIJUÍ). Tinham como propósito o desenvolvimento regional e “foram alavancadoras de transformações destas regiões, diferentemente das universidades públicas, mais estatais, mais enclausuradas dentro das metrópoles e que não tinham enraizamento territorial” (FERNANDO).

O professor discorreu de forma demorada sobre a FIDENE, pois fica evidente que esta exerceu um papel significativo em sua trajetória e, sobretudo, em sua visão de mundo. Resgatou esta experiência por se tratar de um diferencial em sua formação e por ser a raiz de suas concepções de ensino, de pesquisa e de conhecimento, as quais são orientadas por uma preocupação com o local. Já sua atuação profissional na universidade pública estatal lhe propiciou novas oportunidades, as quais, ainda que tenham se ampliado, estão relacionadas a seus interesses antigos. O excerto a seguir elucida esta constatação também percebida pelo próprio professor:

Essa é um pouco a minha origem. O que a universidade pública estatal trouxe? Trouxe outras possibilidades de me alavancar, de alavancar o pensar o local e o regional num nível nacional e internacional. Hoje eu tenho diálogo frequente e trabalho, tenho projetos de pesquisa na União Europeia e com colegas europeus. Então, eu trabalho na França e aqui. Aqui e na França. Todo o debate de desenvolvimento local e regional lá é muito forte. Ele surge de onde? Surge do interior do Rio Grande do Sul na minha vida. (FERNANDO)

A partir disso, Fernando tentou estabelecer as relações com a licenciatura, pois considerou que: “Agora qual é a tua preocupação? Teu objeto é a licenciatura. A licenciatura como se encaixa dentro disso?”. Salientou que apesar de parecer um discurso técnico, o que deve chamar a atenção é a diferença entre uma trajetória realizada em uma universidade pública estatal e uma trajetória desenvolvida em uma fundação comunitária. Na última se tem uma vivência, o que fez com que muitos que cursaram a licenciatura se tornassem lideranças comunitárias, como vereadores, prefeitos, dirigentes de associações de moradores. Essa contextualização de Fernando teve como intenção frisar que “então, a minha concepção de professor não é exatamente o professor sala de aula, é o professor que atua no mundo, na realidade e a escola faz parte dessa realidade. Esse foi o discurso, agora transformar isso em prática obviamente não é tão simples”.

A narrativa de Fernando explicitou sua concepção de professor ao mesmo tempo em que reconheceu a dificuldade de concretizar seu discurso em suas



práticas efetivas. Demonstrou-se cômico de como suas origens estão atreladas à sua concepção de docência e que é este o enfoque que pretende seguir no seu fazer profissional. Logo, depreende-se que a narrativa confere sentido às experiências vividas, bem como compreende o sujeito como um projeto de si. Tais ideias convergem com Bolívar (2016, p. 252) quando afirma que:

Las historias de vida posibilitan la construcción de sentido del proyecto de una vida, construir una identidad (personal y profesional), a partir de ordenar el bagage de acontecimientos, vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida. A la vez que organizan las múltiples experiencias de vida en torno a una trama o argumento, con una dimensión temporal, unas relaciones sociales y un espacio; más radicalmente llegan a constituir la identidad de lo que cada uno es como proyecto.

A preocupação de Fernando com a realidade (e, principalmente, com a mudança da realidade social) proveniente de sua formação orientada para o desenvolvimento local e regional lhe direcionou para o interesse em trabalhar com políticas públicas, com ênfase na dimensão territorial. Ainda que seja licenciado e trabalhe como professor docente ao longo de sua vida, faz questão de desenvolver um diálogo permanente com quem atua nos governos. Isso porque seu foco de interesse centra-se no planejamento territorial, o qual está na origem de sua formação acadêmica e perpassa toda a sua trajetória profissional.

Além da FIDENE, Fernando também teve relações com a Universidade de Passo Fundo. Mudou-se para o município de Passo Fundo, onde iniciou a lecionar como professor do Estado. Na época (década de 1980), se cedia um número de professores do ensino básico para atuar na universidade por meio de convênios e projetos de cooperação entre escola e universidade “para atuar em projetos de interesse pedagógico para as coordenadorias regionais”. Fernando foi cedido, de maneira que lecionava no turno da manhã em escola estadual e nos turnos da tarde e da noite na universidade. De acordo com o professor, “tudo o que nós fazíamos de pesquisa pura era, de certa forma, aplicada na melhoria do ensino”. Então, durante a cedência, Fernando foi liberado por três anos para cursar o mestrado na UNESP – Rio Claro, embora tenha levado cinco anos para concluí-lo. Para Fernando, “através da cedência com a justificativa de melhoria do ensino é que foi possível fazer esta abordagem de construção de conhecimento a partir da realidade regional. Então, as minhas publicações acabaram voltando para a comunidade”.

Durante a caminhada por seus itinerários de formação acadêmica, o professor contou que houve desvios de rota. Iniciou o mestrado em Planejamento Urbano e Regional na UFRGS em 1982, mas não prosseguiu por alguns motivos que não esclareceu. Já havia constituído família, tinha bolsa de pesquisa, mas retornou para Ijuí e depois para Passo Fundo. Na sequência realizou a pós-graduação na UNESP (mestrado) e na USP (doutorado). Ao referir-se sobre seu deslocamento e o modo de agir que contribuiu para tal empreendimento, Fernando associou sua postura com a sua identidade de sujeito do interior que visava os grandes centros: “a nossa vivência era um pé na roça e outro pé no mundo. Isso deu um diferencial, deu um gás na formação, um jeito de buscar as coisas. [...] Aquilo que a gente não tem próximo, a gente busca. A gente busca e vai longe”. Por conseguinte, suas origens e sua realidade sócio-espacial foram decisivas na configuração de sua personalidade e de suas atitudes em seus percursos formativos.

No que tange à questão 2 (o que te tornou quem és?), de imediato Fernando fez referência a Mário Osório Marques, sobre o qual considera um mestre. Este foi fundador da Faculdade de Filosofia em Ijuí, criada por freis capuchinhos, e esteve na linha de frente de um movimento comunitário de base que se desenvolvia no mesmo período das ligas camponesas no Nordeste. Este grupo foi importante, pois disseminava as teses progressistas da Igreja em Ijuí e região que se caracterizavam pela predominância de uma sociedade conservadora. A Faculdade criou um convênio com o Instituto de Educação Permanente visando a educação dos agricultores a fim de que os mesmos trabalhassem em cooperativa para adentrarem no mercado mundial. Para Fernando, essa vivência e o contato com Mário Osório Marques o marcaram profundamente, porque além de fundador da faculdade, este também fundou o movimento todo, assim como sua atuação na transformação da faculdade numa fundação de desenvolvimento regional. O professor ressaltou tal influência positiva: “Aí você quer que uma pessoa saia de lá sem as marcas disso? Impossível. Você vai levar isso para o resto da vida, não é verdade?”.

É evidente a importância que Fernando confere ao vínculo com a realidade local. Isso foi relatado em vários momentos de sua narrativa. O professor contou que iniciou sua docência como professor de inglês em uma escola de idiomas, o que foi sua primeira experiência profissional. No entanto, aos poucos percebeu que não tinha identidade com a língua estrangeira, pois “eu sou filho de colono, neto de

colono. Meu pai não era bem agricultor, meu pai era da cidade, era barbeiro. Mas sou neto, sou descendente de alemães”. O dialeto alemão era desconsiderado em Ijuí, visto que se associava à língua de agricultor, o qual era desvalorizado. Privilegiava-se o inglês, inclusive na escola pública onde estudou. Quanto a esta questão, criticou sua instituição escolar ao compreender que “a escola era a negação de identidade de descendência”. A fim de manter vivas as suas origens, propunha aos colegas da faculdade para conversarem entre eles por meio do dialeto alemão para não esquecerem este valor cultural herdado.

O professor destacou que “tu tem que pensar a tua realidade e não a dos outros. E o que era inglês? Ensinar inglês é a língua dos outros”. Sendo assim, sua memória de escola é negativa nesse sentido, uma vez que “a escola me levava para um lado completamente alienado, ensinar a língua dos outros”. Nem a escola formal nem o ensino de Geografia lhe provocaram a olhar para o seu contexto. Isso ocorreu por meio de outros caminhos: uma viagem pela América do Sul com seus amigos quando tinha 18 anos em um momento histórico preocupante, já que todos os países vizinhos estavam sob ditaduras. A aproximação e o interesse pela Geografia nasceram de sua curiosidade de jovem impulsionada por esta viagem. “Então, a minha iniciação à Geografia se fez por reportagens que eu publiquei sobre a América do Sul, os meus trabalhos de campo, sem ter jamais feito a disciplina de Trabalho de campo. Eu fiz uma Geografia intuitiva”. Foi principalmente esta vivência que lhe encaminhou para o curso de Estudos Sociais. Durante o ato narrativo, o próprio professor refletiu: “Tu está vendo os caminhos indiretos que me levaram à Geografia? Não foi nenhum caminho direto. Por quê? O que a escola tinha a oferecer para ir para a Geografia? Absolutamente nada”.

Portanto, percebe-se claramente a articulação entre trajetória de vida, de formação e de profissão. A inserção de Fernando na Geografia se deu por meio de suas andanças na vida e não por influência de espaços institucionais. Os amigos exerceram um papel importante neste processo, assim como suas “expedições geográficas”, as quais foram realizadas de modo ainda não consciente desta denominação. Além de países da América Latina, Fernando também viajou no ano seguinte durante um mês de carona pelo Nordeste a fim de conhecer a Geografia do Nordeste *in loco*. Aí que surge seu encantamento pela Geografia e por trabalhos de campo. São estes caminhos explicitados em sua narrativa que o tornam quem é.

### 5.2.2 Com a palavra, Pablo

A entrevista narrativa com o professor Pablo ocorreu na tarde de 3 de junho de 2019 e foi a com menor duração entre todos os sujeitos da pesquisa. Assim que chegou em sua sala, onde eu já o aguardava, o professor foi cordial e logo manifestou sua dúvida se iria contribuir para a pesquisa em função de sua formação interdisciplinar e sua pouca inserção na licenciatura. Afirmei que seria enriquecedora sua participação para a pesquisa e, então, Pablo se colocou à disposição, aberto ao diálogo e aceitou a gravação da sua narrativa.

Ao apresentar-se (questão 1), o professor de imediato anunciou: “Eu tive uma formação interdisciplinar desde casa, bastante eclética. Pai militar e intelectual, das comunicações sociais e relações públicas e a mãe também era professora, mas jardineira” do município de Porto Alegre. Sempre teve o hábito da leitura por influência dos pais. Não discorreu sobre sua infância e direcionou sua narrativa para o momento de fazer o vestibular, ao afirmar que “eu estava pensando em vir para a Geografia. Dos trinta e cinco mil candidatos, eu tirei terceiro na prova de Estudos Sociais e a minha base tinha muito dessa área, mas por algum motivo eu não queria ser professor”. Então, escolheu inicialmente o curso de Biologia, o qual não deu continuidade e transferiu-se para o curso de Geologia, “mas sempre com o olho numa visão mais interdisciplinar e também dando atenção às Humanidades e Sociais”. Portanto, Pablo representa o único sujeito da pesquisa que não possui graduação em Geografia.

O professor contou que, assim que se graduou em Geologia, vivenciava-se um momento de poucas oportunidades de emprego nesta área. Por outro lado, estava sendo criado o Programa Antártico Brasileiro “e aí eu tive uma oportunidade única de ter a ideia certa no momento certo. Se nós queremos ter o Programa Antártico Brasileiro de envergadura, nós precisamos conhecer a massa de gelo do planeta”. Assim, elaborou uma proposta que lhe encaminhou direto para o doutorado, sem a necessidade de cursar o mestrado, no Instituto de Pesquisas Polares da Universidade de Cambridge. Este é um ponto chave na história de vida de Pablo, pois depois culminou com o fato de tornar-se o pai da Glaciologia no Brasil. Trata-se, portanto, do que Josso (2014, p. 67) denomina de “momento-charneira”:

Tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários ‘fatos’ considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de ‘momentos-charneira’, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos).

Nesse sentido, o momento-charneira identificado na trajetória de Pablo é relativo à descontinuidade imposta que lhe colocou em uma situação de conflito consigo mesmo. Isso provocou ao professor a necessidade de mudança, o que lhe possibilitou perdas e ganhos. Logo, a dificuldade de emprego na área da Geologia decorrente do contexto histórico da época no país que vivenciava uma crise no setor mineral, acarretou em sua adaptação no sentido de buscar outra oportunidade que lhe gerou muitas conquistas e foi determinante para a sequência dos seus itinerários formativos e profissionais.

Seu interesse pela Glaciologia também está relacionado às suas escolhas. Após a volta ao Brasil, com o término do doutorado, decidiu realizar concurso para professor universitário em seu país de origem, tendo em vista seu objetivo de envolver três comunidades diferentes: “a comunidade científico-acadêmica, fazendo a pesquisa; o Itamaraty, com as Relações Internacionais, representando o Brasil no Tratado da Antártica; e também o meu lado militar de logística, de gestão de pessoas e liderança” num meio agressivo como a Marinha do Brasil. Aqui salienta-se que seu lado militar, destacado como relevante em sua atuação profissional, associa-se com suas relações familiares, pois seu pai era militar e é apontado em outros momentos da narrativa (auto)biográfica como uma de suas principais influências na vida.

No seu ato narrativo, Pablo começou a desvelar-se: “a partir daí, como diria a história, resumindo: basicamente, a minha proposta sempre foi de ser que eu gosto de ter liderança, de criar, ser criativo e criar uma área nova”. Em 1992, ingressou na universidade federal como professor efetivo e já criou o laboratório de Glaciologia e Clima, que ao longo dos anos cresceu e se transformou em um centro interdisciplinar, o Centro Polar Climático. Este é formado por profissionais de diferentes áreas, incluindo alunos de graduação e pós-graduação, professores e

técnicos. Pablo assinalou que o viés multidisciplinar do Centro representa a visão que possui de ciência, a qual defende a integração entre áreas distintas.

O professor acrescentou que sua caminhada acadêmica e profissional lhe permitiu criar a disciplina no Brasil denominada de Geografia das Regiões Polares voltada na sua concepção para a licenciatura, ainda que também seja ofertada para o bacharelado. Segundo Pablo, “para levar isso, [...] eu sempre apostei muito e valorizo muito a divulgação científica e a inserção social do conhecimento. O melhor caminho aqui dentro nosso é onde? É o professor do ensino básico”. A atuação na área da Glaciologia também permitiu as expedições para a Antártica. Pablo reconheceu que seu trabalho, sobretudo no que diz respeito à sua concepção de ciência e Geografia, ocasionou implicações no curso de Geografia que leciona, pois “os colegas também começaram a mudar a estrutura do curso da parte da Geografia Física que faltava, ainda estava muito tradicional e descrição sem compreensão de processos”. Dessa forma, observa-se como o narrador, no decorrer de sua narrativa (auto)biográfica, se percebe como sujeito de sua história enquanto uma caminhada individual, mas que também se reverbera na coletividade, isto é, em uma dimensão social.

Além de sua visão de Geografia, entendida como ciência ambiental, Pablo também manifestou sua concepção de professor e de docência. Esta é uma das potencialidades das narrativas (auto)biográficas docentes, pois apresentam as representações dos professores acerca da profissão, das relações de ensino-aprendizagem e da identidade profissional. Nesse sentido, Garcia (1995, p. 60) ressalta a “importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a prática de ensino. Verifica-se, assim, que os professores possuem teorias (teorias práticas, implícitas, de ação) sobre o que é o ensino”. No seguinte excerto, Pablo expõe suas concepções:

Estou ciente, muito ciente, eu diria, do papel do professor que vai mudar. Ele vai ter que ser cada vez mais um... e algo que eu aprendi em Cambridge que é muito mais um sistema de tutor, de apontar caminhos, nós já sabíamos isso há mais de vinte anos, do que estar passando a informação. A informação está lá. Tem que treinar o aluno, se for geógrafo, para saber, obter essa informação, saber onde que é que ela está, saber criticar e analisar e treinar as pessoas, mais do que a informação per si. Então, esse é o outro desafio que nós temos hoje com as mídias, novas mídias, o ensino nós estamos tentando colocar alguma coisa na parte eletrônica, dinamizar o máximo possível e vê se cada um... essa é outra coisa que para mim sempre foi frustrante, eu fui ensinado a valorizar a

vocação de cada pessoa e também de não repetir ideias, tentar evitar o máximo possível, que é uma coisa que eu sou muito crítico à Geografia Humana no Brasil, que é a idolatria. (PABLO)

Chama a atenção a expressão utilizada por Pablo no tocante ao papel do professor, qual seja: treinar o aluno. Este é um termo utilizado de forma recorrente pelo professor e pode estar associado à influência da questão militar em sua formação, seja por meio de seu pai ou de suas próprias vivências no exército, onde se valoriza a obediência e a disciplina. A expressão carrega um sentido que está em consonância com os princípios de uma epistemologia da Educação empirista e de uma pedagogia diretiva, as quais entendem que o professor ensina e o aluno aprende. O educando, portanto, deveria ser treinado. Por outro lado, nota-se uma contradição no seu discurso ao criticar a reprodução do conhecimento e estimular sua criação, ideias que se aproximam da vertente construtivista e da pedagogia relacional, pautadas na perspectiva da construção do conhecimento por uma relação dialógica. Outro ponto reside na constatação que o professor não se referiu ao “conhecimento”, mas à “informação”. Por conseguinte, a narrativa indica a incidência das experiências de vida no seu discurso pedagógico, bem como nas orientações que regem suas práticas de ensino.

Ao ser questionado sobre “o que te tornou quem és?” (questão 2), Pablo considerou que “a gente chega nessa idade e, evidentemente, é mais amadurecido em reconhecer limites das dificuldades. Evidentemente, a percepção que temos da realidade vem do teu histórico, da classe social, do que tu aprendeu, do que entrou em contato”. O professor entendeu que sua história de vida atua sobre a constituição de si, mas destacou o lado profissional em vez do lado pessoal. Sua narrativa focaliza o professor e intelectual Pablo e não o ser humano Pablo. Isto torna-se perceptível nesta fala: “eu creio que eu cheguei no sucesso profissional hoje de ser certamente o cientista mais conhecido de todo o Instituto, ser membro da Academia Brasileira de Ciência”, além de líder intelectual do Programa Antártico Brasileiro e vice-presidente do Comitê Internacional de Pesquisa Antártica. Reconheceu que ao longo da carreira esperava visualizar avanços no país, como a diminuição da desigualdade socioeconômica. Também compreendeu que o país vive um retrocesso, mas que este já vem acontecendo há anos e faz parte de um processo global. Por isso, reiterou a necessidade de mudança do papel docente, que deve atentar para o exemplo, “antes de tudo o exemplo mais do que passar informação”.

Pablo, portanto, é sucinto nas palavras. Assim como Fernando, fez poucas menções à família e aos amigos. Sua vida pessoal é reservada, sobretudo neste primeiro momento da narrativa, de modo que selecionou para contar sobre suas experiências de formação e de atuação profissional. Contudo, nas entrelinhas de seu relato é possível perceber que suas conquistas profissionais destacadas em sua fala estão entrelaçadas com sua história de vida, sua condição social, sua matriz familiar e seus espaços de vivência.

### **5.2.3 Com a palavra, Eduardo**

A entrevista narrativa com o professor Eduardo ocorreu em 4 de junho de 2019 no período da tarde. O professor me recebeu de forma afetuosa e gentil. Assim que foi explicada a proposta da entrevista, não apresentou nenhum questionamento e imediatamente aceitou, inclusive sua gravação. Chamou a atenção a sua expressão corporal intensa, pois gesticulava e se movimentava pela sala para mostrar registros de alguns fatos marcantes de sua trajetória, como fotos e publicação em revista. Além disso, em comparação aos professores anteriores (Fernando e Pablo), Eduardo colocou-se mais aberto em sua narrativa ao resgatar e expor muitas memórias de sua vida pessoal. Portanto, percebe-se que o professor despiu-se sem receio em sua narrativa (auto)biográfica.

Eduardo iniciou a contar sua história de vida (questão 1) fazendo menção à sua matriz familiar e classe social: “filho da classe média, minha mãe professora, trabalhou no jardim de infância. Na época, eram jardineiras, né?! E um pai arquiteto bastante, digamos assim, viajadão. Ambos funcionários públicos”. Nota-se um ponto em comum entre Eduardo e Pablo, que diz respeito ao fato de que ambos são filhos de mães professoras do jardim de infância. Logo, já possuíam um exemplo de profissional docente bem próximo. Eduardo salientou que estudou quase toda a sua vida em escola pública de Porto Alegre, cuja escolarização considerou ter propiciado uma formação completa. No Ensino Médio havia os “Estudos Profissionalizantes”, o que lhe permitiu tornar-se auxiliar de laboratório em análise química. Esta experiência lhe impulsionou para cursar Engenharia Química na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Logo, a Geografia não foi sua primeira opção, mas a docência já havia sido considerada uma possibilidade assim que terminou o Ensino Médio.



Contudo, as circunstâncias da vida incidiram sobre seus caminhos. Após cursar dois anos e meio da Engenharia Química, tentou realizar um estágio, porém “como não consegui o estágio, me desencantei com a PUC, meu pai faleceu e aí minha história mudou. Naquele ano, fiz vestibular para Química já com a ideia de ser professor. Mas aí eu entrei atravessado no curso, não deu certo”. Aqui há a menção à morte de seu pai como determinante nos caminhos que assumiu na sequência, o que corresponde a um momento-charneira (JOSSO, 2014). Este ponto será melhor explorado no próximo capítulo, em que o professor relaciona os acontecimentos da sua vida pessoal com as memórias de ensino e seu processo de formação.

Então, Eduardo ingressou na licenciatura em Química na UFRGS com o propósito de ser professor e, inclusive, imaginava-se como professor da escola em que cursou o Ensino Médio. No entanto, realizou uma viagem com amigos para o Peru e um destes cursava Geografia. Foi a experiência da viagem e a relação com estes amigos que lhe instigou a transferir-se para o curso de Geografia. Situação semelhante com a ocorrida com o outro sujeito da pesquisa, Fernando, tendo em vista que a escolha pela Geografia não foi por influência das vivências na escola, mas sim devido a uma viagem com amigos.

Eduardo ingressou na Geografia em 1983, período em que se fortalecia o movimento de Geografia Crítica no país. Seu encantamento pela área foi resgatado em suas memórias: “teve um lançamento de um livro, ‘O que é Geografia’ do Ruy Moreira e *(ele)* veio dar uma palestra. Aí nós fomos assistir e eu disse assim: aqui é meu chão. Ali eu abracei a Geografia. Eu e mais outros colegas”. Sua narrativa carrega de forma significativa a sua identificação com a Geografia Crítica, mas esse seu interesse lhe colocou, assim como a outros colegas, no que considera “um curso paralelo” (o qual será melhor explicado no próximo capítulo que aborda, entre outros pontos, as memórias que os sujeitos possuem da universidade de quando eram acadêmicos.) A graduação em Geografia da UFRGS na época era conservadora e dificultava a abertura para as discussões em voga concernentes ao movimento da Geografia Crítica. A linha do curso, segundo Eduardo, pautava-se nas formulações teóricas de Pierre George e no viés quantitativo, de maneira que a discussão marxista era desconsiderada por ser concebida como um modismo da época.

O compromisso de Eduardo com as questões sociais e ambientais lhe direcionou para a realização do mestrado em Sociologia Rural. Neste mesmo período, após ter feito concurso para professor no Estado e na Universidade Federal

do Rio Grande (FURG), foi convocado em ambos. Optou pela FURG, pois sua esposa também queria fazer a experiência de viver no interior do Estado. Ingressou em 1989 e permaneceu até 2002, ano em que se transferiu para a universidade em que trabalha. Neste ínterim, ainda durante o seu vínculo com a FURG, afastou-se para cursar o doutorado na USP.

O professor abordou em sua narrativa muitos aspectos que envolveram seu trabalho na FURG, destacando os projetos de pesquisa desenvolvidos e chamou a atenção para a importância do trabalho de campo, pois “Geografia e campo, para mim, têm que andar junto”. Este é um ponto a ser assinalado, tendo em vista os reflexos que produz em sua prática docente, como será identificado no eixo 3 da entrevista narrativa (Formação-profissão). Além disso, Eduardo constatou durante a enunciação que seu interesse pelo trabalho de campo foi gestado ainda antes de seu ingresso na licenciatura em Geografia, ou seja, é oriundo de sua viagem (também entendida como expedição geográfica) para o Peru com seus amigos. O professor percebeu que: “Eu comecei assim e disso eu concordo plenamente com o Pierre George: a Geografia leva o geógrafo para o campo. Então, isso é importante, o contato com as pessoas”. Por conseguinte, uma experiência da vida pessoal que não estava vinculada à trajetória de escolarização foi significativa a ponto de ser decisiva na sua escolha profissional, bem como na sua maneira de desenvolver suas práticas de ensino.

A narrativa (auto)biográfica de Eduardo evidencia a relevância dos contextos ao longo das trilhas percorridas pelo sujeito. Trata-se dos mais variados contextos em suas diferentes facetas, seja familiar, das relações de amizade (determinante em sua escolha pela Geografia), histórico e suas implicações na academia (a efervescência da Geografia Crítica e a identificação do professor com esta vertente). Esta linha de raciocínio está em consonância com o que Alliaud (2010, p. 43) verificou em sua pesquisa:

La forma y contenido que asumen las narraciones expresan, además, la relación entre la persona y ‘su’ contexto ‘experiencial’ inmediato, ligado (en nuestro caso) a recorridos formativos diferenciales por los que transitaron los distintos maestros. Los relatos producidos contienen hechos, sucesos, personajes escolares y también familiares. La persona aparece en su red de relaciones e interacciones con otros; en este sentido, las producciones biográficas nunca son ‘unipersonales’, los sujetos se perciben y se describen dentro de una colectividad.

Depreende-se que a narrativa (auto)biográfica, ainda que seja uma produção individual na qual o narrador é sujeito autor e ator, diz respeito a uma história de vida que se faz na coletividade por meio das relações sociais, assim como implica-se mutuamente à história social. Logo, os contextos são indissociáveis à narrativa de si e indispensáveis para a compreensão dos itinerários de vida, de formação e de profissão dos sujeitos. Estes contextos caracterizam-se por sua natureza espaço-temporal. Nesse sentido, Abrahão e Bolívar (2014, p. 21) argumentam que “los relatos (auto)biográficos precisam ser situados en las geografías sociales en que están inmersos, inscribiéndolos en las condiciones sociales y procesos históricos en que se han construido.”

O deslocamento de Eduardo e esposa da capital para o interior (Rio Grande) para trabalhar na FURG lhe colocou, no tocante à sua vida pessoal, no que o professor denominou de “um processo de ajustamento e desajustamento”. O sentimento de solidão e a falta de uma diversidade de atividades culturais fizeram com que Eduardo realizasse novo concurso e se deslocasse para a universidade que está lecionando. Isto lhe provocou algumas desvantagens no local de trabalho, pois “sabia que aqui eu ia estar no fim da fila. A gente sabe como é que funciona e lá eu já tinha uma estrutura de trabalho. Quer dizer, mais de ocupar o espaço. [...] Então, aqui até eu chegar nessas disciplinas, eu demorei um pouco também”. Assim, Eduardo relatou sobre as disciplinas que ministrou e as que ministra e, principalmente, dedicou-se a contar sobre suas temáticas de interesse, discorrendo de forma detalhada a respeito de sua tese de doutorado. Todavia, esta fala direciona para a sua concepção de professor:

Então, isso aí que eu venho trabalhando há bastante tempo, mas se tu perguntar para mim: a pesquisa é importante? Sim, muito importante. Mas, para mim, só pesquisar não é o meu prato predileto. Isso aqui para mim é para levar para a sala de aula. Sabe, isso aqui faz parte do ensino. Há um objetivo maior, trazer exemplos, mostrar processos, mostrar metodologia e o resultado. Acho que tanto o bacharel quanto o licenciado, isso na graduação a Geografia Crítica cobrou muito, em especial naquela época o Ruy Moreira que a gente tinha um contato maior com ele... Ele cobrava muito do licenciado um pesquisador. Tem que pesquisar para produzir teu material de aula. Isso deve ser fruto de pesquisa. Naquele começo dos anos 80, havia aquilo do bacharel que pesquisa, o professor é o que reproduz. Tinha muito isso e a gente teve que romper com isso aí, até porque tinham pessoas que faziam isso, mas não como um movimento. A Geografia Crítica, a chamada Geografia Crítica dos anos 1980 é interessante por isso, porque ela é um movimento, do qual aquele pessoal ali já fez algo maior, não era isolado. A minha geração, boa parte dela,

seguiu esse caminho de questionar o que se aprendia e de produzir também pesquisa e material. (EDUARDO)

Eduardo deixou claro um discurso que converge com a concepção de professor pesquisador. De acordo com Silva (2010, p. 64), “o professor-pesquisador, na ideia construtivista, será aquele que planeja, organiza, problematiza, orienta e procura, junto com o aluno, o conhecimento novo”. Sendo assim, a narrativa de Eduardo expressou que, mais do que sua concepção de ciência geográfica, a sua concepção de ensino é fortemente influenciada pelos pressupostos teóricos próprios da Geografia Crítica. Compreende que o papel docente envolve a pesquisa e, em função disso, não se restringe à reprodução de conhecimentos.

Esta sua visão de professor pesquisador foi uma das questões centrais que mobilizou alguns embates travados em sua experiência profissional na FURG. Quando questionado “o que te tornou quem és?” (questão 2), o professor destacou dois momentos mais relevantes. Um deles diz respeito a estes enfrentamentos que vivenciou na FURG devido aos esforços de qualificar o curso de graduação em Geografia e a defesa de tornar obrigatória a construção de um trabalho de conclusão de curso na licenciatura e não somente no bacharelado, a fim de que a pesquisa também estivesse presente na formação de professores. Além desta, outras vivências nesta universidade também lhe marcaram, “quer dizer, a minha construção como professor, como profissional, aonde eu pude colocar também as minhas inquietações da minha personalidade, enfim”. O outro momento se refere à sua vinda à universidade em que se encontra. Definiu que “esse conflito aqui dentro é bem menor ou, pelo menos, é mais diluído. Nós não temos discordância... o nosso fazer pode ser diferente, mas não quanto o que deve ser o curso. Isso aí nós concordamos”.

Ainda que o questionamento à Eduardo não tenha sido orientado para o eu profissional, sua resposta abarcou esta dimensão. Os momentos marcantes na constituição de si que apontou estão atrelados às experiências da trajetória da carreira docente. Nota-se a vinculação que estabeleceu em sua narrativa entre o ser pessoal e o ser profissional. Isto foi ratificado no excerto: “Mas eu considero o meu ser, quando eu chego no hotel e perguntam a profissão eu falo professor. Só. Não coloco universitário, Ensino Superior e tal. Eu sou professor. É isso que eu realmente sou aqui e fora daqui. O hábito faz o monge”. Logo, sua identidade pessoal se confunde com sua identidade docente. Este apreço pela profissão é

ênfatisado ao afirmar que não se arrepende de ter feito a troca de curso no passado, apesar de sua mãe ter ficado apavorada. Esta revelação provocou uma inquietação na pesquisadora, pois a mãe de Eduardo era professora.

Então, o professor contou que sua mãe não queria que ele se tornasse professor, ainda que a mesma exercesse com prazer sua profissão, o que demonstra que a desvalorização da docência não é algo recente. Nesse momento da narrativa, Eduardo refletiu se sua decisão pela docência teve influência da mãe: “talvez vendo ela trabalhar, enfim... mas foi uma coisa assim que deu um clique e eu tentei pela Química, não deu e pela Geografia me formei por acaso”. A trajetória de vida e os caminhos trilhados por Eduardo revelam a pertinência dos princípios defendidos pelo campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação, ao desconstruir o discurso vocacional e elucidar que a constituição docente ocorre ao longo da existência com interferência de diversos fatores, como os contextos, as tomadas de decisão e os percursos de vida.

#### **5.2.4 Com a palavra, Simone**

A narrativa (auto)biográfica da professora Simone foi construída em 7 de junho de 2019 no período da manhã no laboratório de ensino de Geografia da universidade. A professora chegou demonstrando disposição em participar da entrevista e se colocou de forma muito aberta durante seu relato. Comunicativa, Simone narrou suas trajetórias sem parecer ter cautela com o que estava sendo dito. Manifestou interesse na pesquisa quando ao final da entrevista questionou quantos professores seriam entrevistados e apresentou proposições de caráter conceitual e metodológico que poderiam ser adotados. Além disso, se colocou à disposição para esclarecer eventuais dúvidas decorrentes de sua narrativa e foi gentil ao afirmar que poderia compartilhar materiais, boletins e outros documentos que possuía de sua época de escola.

No início de sua narrativa (questão 1), Simone pontuou seu ano de nascimento e naturalidade: nascida em 1965 em Porto Alegre. Segundo a professora, “acho que essa data é bem marcante, porque tem a ver justamente com a Revolução, o Golpe. Minha família era bem engajada politicamente. Então, não foi uma coisa indiferente”. Sua mãe trabalhava no Pronto Socorro Municipal em uma época que não era comum mulher trabalhar fora de casa e seu pai era técnico da

universidade em que Simone atua, o que fez com que a mesma sempre tivesse a convivência com a academia e, especialmente, com esta instituição que trabalharia futuramente.

Simone salientou que sempre estudou em escola pública e resgatou de forma detalhada algumas memórias da época em que estava na creche, inclusive lembrando o nome de sua antiga professora. Adorava a creche e atribuiu a esta experiência a gênese do seu prazer por conhecer: “Tu tem uma pergunta, o negócio te cutuca assim e tu fica entretida com aquela coisa, é maravilhoso. É um gozo intelectual que eu tenho desde pequenininha assim que foi desenvolvido nesses processos de escolarização”. Escolarização esta que considerou ter realizado de forma tranquila, sem lembrar de maiores dramas.

A professora afirmou que sua mudança de escola no sexto ano foi interessante, quando matriculou-se no Colégio de Aplicação da universidade em que seu pai trabalhava, pois “nessa época eu já era muito boa aluna. Mas aí eu cheguei aqui e era normal”. Além disso, havia o serviço de orientação educacional que “representava a coisa da repressão assim. Tinha umas pessoas bem rígidas. Então, na sexta série foi essa mudança”. Contudo, a mudança mais significativa em sua vida ocorreu em 1977, quando seu pai decidiu cursar o doutorado na área de Engenharia Agrônoma em Israel, o que “foi muito importante para mim por várias razões. Eu sou judia, minha mãe veio da Alemanha com três anos de idade, fugida da guerra. A família dela toda, pai, mãe e irmã. E aí depois ir para Israel”. Nessa época, segundo Simone, Israel tinha expectativas de construir um país menos segregado e laico. Isso era perceptível nas suas vivências na escola deste país, onde cursou a sétima série do Ensino Fundamental.

Teve dificuldade inicialmente, sobretudo com a língua hebraica, estranhou a relação professor-aluno que era mais distante do que estava acostumada em suas vivências escolares no Brasil e fazia parte de uma turma na escola com colegas de diferentes nacionalidades: “tinha russo, tinha pessoas da Letônia, que na época a gente nem sabia que existia, tinha uruguaios, marroquinos, holandeses, americanos, espanhóis, que eu me lembro assim agora. [...] Muito legal assim, tipo uma ONU”. Deve-se destacar que esta sua vivência teve efeitos sobre seus interesses de pesquisa futuros, como será evidenciado na sequência da narrativa ao tratar de sua formação acadêmica e de sua atuação profissional. Simone revelou que seu trabalho e pesquisas são dedicados às temáticas relacionadas à Geografia Política e

Estudos Fronteiriços. Logo, torna-se evidente que as andanças e experiências de vida da professora, iniciadas ainda na infância, foram marcantes e influenciadoras aos caminhos trilhados na sua vida já adulta enquanto profissional docente. Verificam-se os fios do eu pessoal e do eu profissional trançados. Nesse sentido, Delory-Momberger (2016, p. 51) argumenta:

A formação profissional não assume os saberes-fazer técnicos que podemos adquirir nas aprendizagens codificadas e idênticas para todos, ela se inscreve na vivência e na história de vida individual, envolve dimensões extraprofissionais (sociais, familiares, pessoais) e deve ser pensada nas dinâmicas das trajetórias que são sempre singulares.

Simone e família retornaram ao Brasil no ano seguinte no período de abertura política do país. Este contexto contribuiu para que logo participasse da reabertura do centro acadêmico do Colégio de Aplicação que estudava. Envolveu-se no movimento estudantil, o que representa um aspecto importante na constituição de sua identidade, tendo em vista que sua veia militante irá acompanhá-la ao longo da existência, como sua narrativa (auto)biográfica permitiu enxergar.

No segundo ano do Ensino Médio voltou a Israel, mas cursou o terceiro ano no Brasil. Assim, fez o vestibular e foi aprovada no curso de Geografia. De acordo com a professora, “fiz quatro anos de Geografia sem nem olhar para o lado. Me formei na licenciatura. Sem nem olhar para o lado é modo de dizer. Quero dizer que nunca contestei se eu ia fazer Geografia ou ia fazer outra coisa. Tive dúvida nenhuma”. Percebe-se que, diferentemente dos outros sujeitos da pesquisa cujos aspectos da história de vida já foram explicitados, esta é a primeira professora que declarou a convicção pela escolha da Geografia como primeira opção.

Sua decisão pelo curso de Geografia foi justificada pela concepção que possui acerca desta ciência: “Então, a Geografia é essa síntese, olha que parece que não tem nada que ver. Mas tudo a ver. Talvez fosse assim, a diversidade das representações sociais, a diversidade do mundo, entendeu? O mundo infinito. Até hoje”. Depreende-se que sua visão de Geografia associa-se às suas vivências, principalmente no que tange às suas andanças que lhe propiciaram uma noção ampla de mundo, a relação com a diversidade, o contato com a alteridade. Além disso, sua leitura de mundo também foi relacionada pela própria Simone às aprendizagens que construiu no Ensino Fundamental na disciplina de Matemática: “uma coisa que me marcou muito, a coisa da matemática moderna, como

organização de pensamento, os sistemas, as coisas que estão umas dentro das outras, os elementos, os conjuntos... isso ficou no meu entendimento do mundo, é verdade. Total.”.

Nota-se o exercício reflexivo de Simone ao resgatar em suas memórias elementos que compõem a raiz de sua concepção de mundo. Concepção esta que abrange sua visão de conhecimento, de Geografia, de ensino. Por isso, as narrativas são potentes ao revelar a complexidade do processo de formação do sujeito, uma vez que na medida em que se constrói como ser, também constitui sua profissionalidade. Profissionalidade esta que é regida por concepções que conduzem a determinados comportamentos. Desse modo, as narrativas (auto)biográficas contribuem para instigar a autorreflexão do narrador no que diz respeito a estes processos. Conforme Brito (2010, p. 61), “o pensar reflexivo, por um lado, favorece o autoconhecimento, a tomada de consciência acerca dos processos formativos, da profissão docente, dos modos de pensar, de ser e da construção da professoralidade”.

Na segunda questão orientadora da entrevista (o que te tornou quem és?), a professora comentou: “Mas aí vai longe. Tu está vendo como é tanta coisa? É muita história”. Simone continuou relatando os seus itinerários de vida, o que inclui muitos deslocamentos tanto no interior do país quanto para o exterior. Após a conclusão da graduação, viajou para os Estados Unidos, Tailândia, Nepal, Índia e novamente a Israel. Desenvolveu trabalhos para sobreviver nestes lugares, mas que não estavam relacionados diretamente à sua área de formação.

Retornou ao Brasil e foi morar no Rio de Janeiro, onde cursou o mestrado e viveu por 11 anos. Durante esse período casou, nasceu um de seus filhos e iniciou a exercer a docência. Primeiramente, lecionou na Fundação Educacional Duque de Caxias, a qual foi sua primeira experiência docente e representa um início de certa forma chocante, pois quando foi entregar o currículo para o coordenador, o mesmo já aprovou e a direcionou imediatamente para a sala de aula: “Então, foi cinco minutos para pensar no assunto que nem deu chance. Foi no choque. Ali aquela vida de professora universitária que as pessoas às vezes glamourizam, tu pode imaginar que nesse caso não tinha tanto glamour mesmo”.

Também atuou como professora substituta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e na sequência fez concurso e foi aprovada como professora efetiva do Colégio Pedro II, onde lecionou de 1994 até 2001, ano em que foi redistribuída



para exercer a docência no mesmo Colégio de Aplicação em que estudou parte do seu Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por conseguinte, Simone teve muitos anos de vivência profissional no ensino básico e destacou seu período no Colégio Pedro II como extremamente relevante na constituição da sua professoralidade: “é um colégio altamente estruturado e com clareza de procedimentos. Isso foi muito bom para mim. Me ensinou muito como trabalhar como professora, porque começa pela avaliação. A avaliação tem uma pontuação clara”. Trata-se do que Tardif (2014, p. 21) define como saberes da experiência, os quais, ainda que relevantes, consistem em apenas uma das fontes dos saberes profissionais, visto que “a experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes”.

Devido a questões de ordem pessoal, como o adoecimento de sua mãe e problemas no casamento, Simone transferiu-se para o Colégio de Aplicação, cursou o doutorado e, quando abriu concurso para o Departamento de Geografia da universidade, participou e foi aprovada. Representa uma mudança muito significativa em sua vida, nos mais diversos aspectos, como relatou:

Que mundo se abriu, entende? A diferença que existe de prestígio, de oportunidade, tudo. Eu sempre fiz pesquisa, entende? Eu era doutora no ensino básico, mas não tem comparação. Não tem comparação os recursos, o respeito. Bah! E hoje eu tenho uma carreira que me esgota. Dá para ver que eu não estou muito tranquila, que eu sou meia tensa, assim. Mas, ao mesmo tempo, ela é muito recompensante. Ela é muito prazerosa. Os desafios seguem assim, tenho que agradecer a tudo e a todos e também a mim, sabe? Porque, pelo amor de Deus, eu não podia imaginar um emprego melhor. (SIMONE)

Esta alegria e gratidão demonstrada por Simone por ter se tornado professora efetiva do ensino superior é decorrente da comparação com sua experiência no ensino básico, sobre a qual considerou mais complicada em relação à outra. Justificou sua visão pela falta de autonomia docente que há no ensino básico em função das políticas educacionais que exigem a adequação das práticas docentes conforme as orientações determinadas atrelado ao fato das mesmas modificarem-se constantemente, o que para Simone servem “só para enlouquecer o cabeça da gente, porque nem faz diferença nenhuma”. Ainda destacou que o ensino superior, para além do reconhecimento profissional, lhe abriu muitas oportunidades, como o desenvolvimento de pesquisas, a parceria com outras universidades, os convites para palestras, entre outros.

Portanto, a história de vida de Simone explicitada neste primeiro eixo da entrevista narrativa torna visível o conceito de geo(bio)grafização, cunhado por Portugal (2013, p. 229):

A geo(BIO)grafização, grafia da vida, modo de apreensão, narração e interpretação das experiências vividas a partir da concepção, percepção e apropriação do lugar, cenário-referência, onde são construídas a cartografia das experiências singulares e plurais, cuja narração dos enredos das histórias acontecem e onde, também, se desenrolam os saberes profissionais e as práticas sociais dos professores, [...].

A narrativa (auto)biográfica da professora foi marcada por muitos deslocamentos, o contato com diferentes culturas, de modo que a importância do lugar torna-se evidente. Lugar que é entendido nas mais diversas escalas, desde as menores como a casa, escolas e universidades, até mais amplas como as vivências em diferentes estados e países. Ainda que a professora tenha o sentimento de ser a mesma, os outros a enxergam de forma diferente dependendo do lugar. Assim como a professora age sobre o lugar, este também lhe influencia. Isto posto, ressalta-se que a dimensão espacial foi destacada na narrativa de Simone, pois seu processo de biografização se dá por meio de uma geo(bio)grafização, já que houve uma apropriação dos lugares para narrar suas histórias pessoais, formativas e profissionais.

Esta linha de pensamento converge com o que Ricoeur (2007) denomina de “lugares de memória”, visto que além dos lugares serem identificados como cenários da narração e relevantes para a constituição da identidade, estes também funcionam como apoio para o resgate da memória. De acordo com Ricoeur (2007, p. 57), “as ‘coisas’ lembradas são intrinsecamente associadas a lugares. E não é por acaso que dizemos, sobre uma coisa que aconteceu, que ela teve lugar”. Logo, Simone se utilizou dos lugares que marcaram seus itinerários para a narrativa de si, assim como estes lugares são fundamentais ao impactarem a sua caminhada existencial, de formação e de profissão.

### **5.2.5 Com a palavra, Cora**

A entrevista narrativa com a professora Cora foi realizada no dia 10 de junho de 2019 no turno da tarde em sua sala, onde já me aguardava. De forma simpática e atenciosa, a professora aceitou produzir sua narrativa e permitiu a gravação. Uma

observação inusitada refere-se ao momento de preenchimento do questionário que solicita os dados biográficos, o qual precede a entrevista. Durante esse momento, a mesma pegou o roteiro de entrevista e conferiu as questões norteadoras. Isso chamou a atenção da pesquisadora, pois destoou dos demais sujeitos da pesquisa que não tomaram esta atitude. Todavia, a entrevista narrativa se desenvolveu de forma tranquila, de modo que Cora não ofereceu resistência em expor-se em sua narrativa (auto)biográfica. Além disso, destaca-se que a professora se emocionou em alguns momentos, os quais são explicitados ao longo da análise.

Ao iniciar sua narrativa (questão 1), Cora apresentou-se como professora do Departamento de Geografia da universidade que trabalha desde 1997 e salientou que obteve o título de professora titular, o que auxiliou na entrevista “porque muitas destas reflexões que tu está me pedindo, eu também tive que fazer no memorial”, assim como ocorreu com o professor Fernando. Cora é natural de Alegrete, interior do Rio Grande do Sul, onde viveu até ser aprovada no vestibular na UFRGS quando se mudou para Porto Alegre. Sempre estudou em escola pública, sendo a primeira série do Ensino Fundamental em escola municipal e o restante da escolarização em escola estadual.

Cora contou que sempre quis ser professora, ainda que tenha esquecido disso por um tempo, mas segundo ela, “ficou só no meu inconsciente”. Esta memória foi acionada ao encontrar uma amiga da época de Ensino Fundamental depois de trinta anos e, ao contar para esta que é uma profissional docente, a amiga a lembrou: “Ah bem que tu dizia que tu ia ser professora”. No entanto, Cora salientou que a escolha pelo curso de Geografia não estava diretamente relacionada à escolha pela docência, pois optou pela Geografia “porque eu pensava assim: eu não tenho dinheiro para viajar, não tenho dinheiro para conhecer todos os lugares que eu quero, mas então, pelo menos, pelos livros eu vou conhecer. Lendo, estudando, eu vou conhecer”. E isso ocorreu, não somente por meio dos livros, como também a possibilidade de conhecer pessoalmente muitos lugares. Para Cora: “eu escolhi Geografia por isso, pelo meu desejo enorme de viajar, conhecer coisas diferentes e culturas diferentes. E eu achava realmente que eu ia fazer só pelos livros, que eu não ia ter condições de outra maneira”. Isso porque a professora provém de uma classe social não privilegiada, tanto que só poderia fazer o vestibular para uma universidade pública, visto que “meu pai falava: tu tem que passar naquela universidade que não paga, porque eu não tenho dinheiro para te manter lá”.

Abrem-se parênteses aqui para enfatizar a origem do profissional docente. O fato de Cora provir de uma classe menos privilegiada é comum à maioria dos demais sujeitos da pesquisa e representa um recorte, nesse aspecto, de uma realidade mais ampla. Um estudo da UNESCO de 2004 acerca do perfil dos professores brasileiros revelou que a escolaridade dos pais destes é bastante precária, o que tem relação com sua classe social desfavorecida. Sendo assim, ainda no contexto hodierno este quadro da maioria dos professores serem oriundos das camadas mais baixas da sociedade se reproduz e a sua mobilidade social é dificultada, sobretudo aos professores do ensino básico em função da desvalorização da profissão. Tornar-se professor universitário representa, para muitos, um salto em termos de reconhecimento e valorização salarial.

Retornando à história de vida de Cora, a mesma foi aprovada no seu primeiro vestibular em 1984 e, primeiramente, entrou no bacharelado devido à experiência que teve logo no segundo semestre do curso com uma professora de Fotointerpretação que a convidou para um projeto e isso lhe encaminhou para o mapeamento e a pesquisa. No fim do curso, percebeu que também seria importante graduar-se na licenciatura devido as opções de trabalho serem maiores do que para bacharéis. Então, cursou também a licenciatura, mas, assim que concluiu, conseguiu um emprego na Secretaria do Meio Ambiente. Logo, suas primeiras experiências profissionais estão vinculadas à sua atuação enquanto geógrafa bacharel.

Entre seus itinerários, há sua mudança para São Paulo, onde fez o mestrado e trabalhou no Instituto Geológico, ligado à Secretaria do Meio Ambiente deste Estado, após aprovação em concurso. Em seguida, além de trabalhar no Instituto durante o dia, iniciou a atuar como professora da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) no turno da noite. Sua primeira experiência docente foi com a formação de professores no ensino superior com disciplinas relacionadas à Geografia Física. Cora resgatou suas vivências durante esse período e o quanto sua primeira experiência lhe conferiu gosto pela docência: “A gente fez maquete na época, fez Cartografia. Trabalhei com as maquetes e aí eles já estavam fazendo estágio, trouxeram os alunos deles. Era muito legal. Então, aí que eu comecei a gostar mesmo e aí me deu vontade de ser professora, mas da universidade”. A professora ressaltou que nunca se imaginou lecionando para crianças, pois o que sempre gostou foi do ensino superior.

Ainda em São Paulo, Cora cursou o doutorado e durante o período de realização deste eis que alguns fatores provocaram mudanças em sua vida, algo que não era planejado, visto que estava bem adaptada na cidade e pensava que viveria nesta durante a vida inteira, pois “estava com apartamento, casada e com emprego”. Em 1996, realizou o concurso para professora da universidade em que se encontra e foi aprovada em segundo lugar. Somente foi chamada no ano seguinte. Segundo a professora, “fazia o doutorado no mesmo tempo de lecionar aqui e com casa nova aqui, marido e engravidei ainda. É, 1997 eu tive minha filha. Tudo aconteceu (risos). 1997 tudo aconteceu, eu vim para cá, comecei a dar aula aqui”. Verifica-se o momento-charneira, de maneira que nestes momentos “o ser é vítima de contradições, de oposições, supostas ou reais, que uma decisão pode desanuviar ou tornar de novo suportável” (JOSSO, 2002, p. 175). Assim, estes acontecimentos resultantes de uma decisão provocaram profundas transformações na vida da professora nos mais diversos aspectos, seja na vida pessoal (mudança de cidade, gravidez), acadêmica (a continuidade do doutorado em outro Estado - São Paulo) e profissional (de geógrafa tornou-se professora efetiva de uma universidade federal).

A sua carreira nesta universidade que está até hoje apresentou dificuldades no início por trabalhar com disciplinas que não eram de sua área de interesse, como ocorreu com os professores Pablo e Eduardo. Após o doutorado, conseguiu ocupar as disciplinas de sua área e foi a partir daí que “me achei mais como professora da minha área, trazendo toda a trajetória que eu tinha de experiência como geógrafa [...]. Então, eu me achava uma geógrafa aprendendo a ser professora, apesar do meu tempo de professora”. Os próprios colegas a viam com este diferencial, qual seja: ter uma experiência anterior fora da área do ensino. Na visão de Cora, sua atuação como geógrafa contribui para seu trabalho docente na universidade. Ainda que no início, “eu me sentia uma péssima professora”, suas experiências anteriores lhe propiciaram aprendizados que também foram importantes na constituição de sua concepção de conhecimento, a qual representa um suporte para as concepções que construiu atreladas ao trabalho docente, como sua visão de ensino.

Nesse sentido, enfatizou a importância do olhar interdisciplinar. De acordo com Cora, “lidei muito com outros profissionais, com engenheiro, com geólogo, agrônomo, sociólogo. Então, aprendi a [...] cruzar com outras áreas. Muito interdisciplinar. Eu sempre aprendi assim, a grande questão que nos une é que nós temos um problema em comum”. Essa sua visão interdisciplinar originada na sua

experiência profissional como geógrafa foi absorvida também para orientar seu fazer profissional docente, como, por exemplo, a criação de um curso à distância de Ciências da Natureza para formar professores, do qual também atuou como coordenadora. Este foi destacado na questão 2 (o que te tornou quem és?): “é um curso que foi muito importante para mim. Acho que ele sintetiza assim um pouco de toda a minha trajetória enquanto professora”.

A criação deste curso que abrange as áreas da Biologia, da Física, da Química e da Geografia evidencia o entendimento de Cora acerca da ciência geográfica, a qual segundo ela, faz parte das Ciências da Natureza, visto que a dimensão natural é extremamente relevante para a Geografia. Outro ponto que sublinhou é o fato do curso ser à distância, o que o torna inclusivo: “Todos os alunos das Ciências da Natureza, a maioria, se não fosse EAD eles não estariam estudando por ‘n’ motivos”. Cora concluiu que atualmente o que mais gosta de fazer é ministrar aulas, pois “o maior prazer que eu tenho na universidade hoje é entrar na sala de aula”. Isso é mencionado em função de diferentes experiências ao longo de sua carreira. Experiências estas muitas vezes atreladas a cargos de coordenação e chefia, o que não pretende mais realizar devido ao desgaste que provoca, ainda que sejam tarefas importantes.

Chama a atenção a afirmação de Cora de que “se eu pudesse só fazer o que eu gosto, eu só daria aula”, pois iniciou sua carreira como geógrafa por opção e prazer, mas ao longo da existência foi constituindo-se professora. Cora reconheceu que “foi mudando os interesses ao longo da caminhada”. Isso ratifica a concepção de formação própria da abordagem (auto)biográfica, ou seja, “como uma iniciação e como um processo, por revelar conexões com as experiências que se constroem ao longo da vida, através da singularidades das histórias de vida e dos percursos de formação” (SOUZA, 2010, p. 169). Nota-se que o desejo de ser professora advém de sua infância, mas ficou adormecido de modo que Cora buscou outros percursos profissionais. Contudo, a caminhada de vida caracterizada por surpresas, tomadas de decisão e transformações lhe colocou na trilha da profissão docente e é o que na atual fase da vida considera como uma de suas fontes de realização pessoal. Sendo assim, Cora se descobriu e se constrói como profissional docente ao longo de sua existência.

A narrativa (auto)biográfica da professora demonstra que sua identidade docente é constituída por meio de uma articulação que estabeleceu entre sua

experiência como geógrafa e como professora. Isso revela que o trabalho como bacharel lhe proporcionou o que Josso (2002, p. 34) denomina de experiências formadoras, as quais tiveram reverberações no seu trabalho docente:

Falar das suas experiências formadoras é, pois, uma certa maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Mas é também uma certa maneira de representarmos o facto que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência da qual ela extrairá as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso meio humano e natural.

As experiências formadoras estão ligadas ao que a autora considera de "recordações-referência", que diz respeito às experiências que servem de referência para outros acontecimentos, transformações, ideias e que agem na orientação da vida. Cora teceu um diálogo entre os saberes construídos na sua atuação como bacharel e como licenciada e é este ponto que a professora entende como seu diferencial em comparação aos outros professores do Departamento de Geografia. Portanto, as recordações-referência engendradas pelas experiências formadoras expostas na narrativa (auto)biográfica de Cora que revelam um pouco de sua história de vida "contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida" (JOSSO, 2002, p. 31).

### **5.2.6 Com a palavra, Mia**

O encontro com o professor Mia precisou ser remarcado em relação a data inicial devido a imprevistos que surgiram para o mesmo. Assim, a entrevista narrativa ocorreu de fato no dia 12 de junho de 2019 em sua sala no Departamento de Geografia no turno da tarde. Quando cheguei, o professor já estava na sala e pediu para eu aguardar, pois estava finalizando um trabalho no computador. Em seguida, se colocou à disposição gentilmente e aceitou a gravação de sua narrativa. A entrevista foi tranquila e longa, a mais demorada entre os sujeitos da pesquisa. Notou-se sua fala calma, serena e num tom de voz baixo, o que de certa forma gerou dificuldades na fase de transcrição.

Durante a entrevista houve interrupções rápidas com a entrada de dois colegas professores na sala, os quais não fazem parte do universo de pesquisa. Verificou-se pouca abertura de Mia em relação a sua vida pessoal e percebeu-se

seus esforços de lembrar e citar vivências suas relacionadas ao ensino ao longo da trajetória. Considera-se que esta sua atitude se deve ao fato de estar consciente da proposta de pesquisa e das intencionalidades da entrevista narrativa, conforme foi informado por mim no início do encontro. Ao fim da narrativa, Mia agradeceu e desejou sucesso à pesquisa.

Ao iniciar a contar seus itinerários de vida e de formação (questão 1), Mia apresentou-se como professor da universidade que atua, o que ocorre desde 1988. Antes disso, trabalhou por sete anos na Universidade de Ijuí que era vinculada a FIDENE, a mesma já citada pelo professor Fernando. Mia destacou essa sua experiência profissional ao entendê-la como “uma espécie de formação. Por ser uma instituição comunitária, diferente de uma universidade maior como a nossa, as pessoas precisavam se ajudar muito e puxar os colegas para dividir e abrir frentes de trabalho”.

Na época em que lecionava na FIDENE, Mia estava cursando o mestrado e tinha em Ijuí sua área de estudo. O professor contou que graduou-se em bacharel e não se imaginava professor. Entretanto, era um período que a profissão de bacharel recém havia sido regulamentada e não havia muitas perspectivas de atuação profissional nesta área mais técnica. Segundo Mia:

Não me via atuando como professor. Porém, era um período em que tínhamos poucas perspectivas de atuação técnico-científica. Mas o trabalho com ensino foi aparecendo. Como se fosse assim, em vez de você planejar as coisas, as coisas te planejam (risos). Durante o mestrado apareceram alguns convites em outras regiões, mas optei por ficar no Rio Grande do Sul por questões pessoais e pela área de pesquisa também. Na FIDENE havia tradição nas áreas de Educação e Filosofia. A Educação, envolvida com uma mobilização de agricultores, uma mobilização social, foi bastante protagonista no Movimento Comunitário de Base, de Ijuí. Havia forte envolvimento para acompanhar agricultores familiares em organização cooperativa. (MIA)

De forma semelhante ao professor Fernando, o professor Mia envolveu-se com o movimento de base de Ijuí. Esta vivência teve repercussões sobre seus temas de pesquisa de interesse, bem como projetos de pesquisa e de extensão que realizou ao longo da carreira. O professor atribuiu a esta experiência com os agricultores visando um desenvolvimento integrado entre cinco comunidades do norte do Estado como a gênese de seu envolvimento com um processo que carregava em sua essência a relação com a Educação. Mia apontou como se aproximou do campo da Educação durante este período e explicou que atuava na



licenciatura e fazia parte de uma equipe que desenvolvia cursos de formação continuada, produção de material didático e coordenou um curso de especialização. O professor destacou que o diferencial era o “espírito do lugar”, qual seja: a atuação da Geografia no lugar, a preocupação com o desenvolvimento regional e a formação de professores. Desse modo, Mia assinalou: “Isso entrou em mim, entrou em mim. Eu passei a me ver completamente professor assim”.

O que antes Mia não imaginava, que era seguir a carreira docente, se modificou a partir de sua experiência profissional na FIDENE. Na sua narrativa (auto)biográfica evidencia-se a construção da representação de si, isto é, como o professor passa a se enxergar e descobrir-se professor ao lançar o olhar para sua história de vida. Nessa perspectiva, Catani e Vicentini (2004, p. 271) argumentam que:

Ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente. Quando os sujeitos se voltam para o passado, eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de serem divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência.

Como Mia contou, não houve uma escolha consciente, tampouco um desejo de tornar-se professor, o mesmo que já foi identificado em outros sujeitos da pesquisa ao desconstruírem o discurso vocacional da docência. As circunstâncias da vida lhe encaminharam para o exercício da docência por meio de uma experiência pouco comum, como a atuação em uma universidade comunitária e sua consequente relação com a realidade local. O professor reconheceu que sua identidade docente é constituída ao longo da trajetória, o que acarretou em modificações na sua concepção de ensino com o decorrer dos seus itinerários.

Há uma virada epistemológica na concepção de ensino de Mia quando afirmou que “se no início imaginava que deveria ‘organizar um conhecimento para mostrar como que é’, hoje compreendo que devemos ‘permitir que possa ser acessado, trabalhado, disponibilizado’”. No início de sua carreira havia uma preocupação com a ideia de que “deveria saber o conteúdo e transmiti-lo ao grupo de pessoas que está estudando” e aos poucos sua visão mudou para permitir,

oferecer possibilidades para o aluno acessar o conhecimento e aprender a estudar. Nota-se que essa virada epistemológica de sua concepção caracteriza-se por um deslocamento da postura do professor: do principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem como uma figura de detentor de saber (epistemologia empirista) passa a se abrir para uma troca com os alunos (epistemologia construtivista). Cabe assinalar que esta percepção é relatada em termos de discurso, visto que, neste momento da narrativa Mia, não explicitou como desenvolve estas concepções em suas práticas de ensino.

Diante disso, urge questionar: quais são os impactos destas transformações da visão de docência de Mia em sua atuação na formação de professores? Como esta modificação do seu olhar no que diz respeito ao seu papel se refletiu em seu fazer docente e influenciou na formação dos futuros professores de Geografia? A compreensão do professor Mia vai ao encontro da ideia preconizada por Azambuja e Callai (2003) de que a ciência para o cientista é considerada como um fim, ao passo que para o professor é concebida como um meio. Para estes autores, “na especificidade da formação do professor e do aluno das licenciaturas deve dominar a metodologia da ciência, aprender a estudar os conteúdos para daí capacitarem-se, também, a ensiná-los” (AZAMBUJA; CALLAI, 2003, p. 191).

Em sua narrativa, Mia considerou que se sentiu plenamente professor somente na fase atual da carreira em que se encontrava prestes a se aposentar<sup>5</sup>. Isso porque compreendeu que a profissão é marcada por uma formação continuada. O professor afirmou que, embora não tivesse lidado com um estudo direto das teorias pedagógicas, foi aprendendo ao longo da experiência, além de ressaltar a relação com a sua esposa que é professora de Geografia do Magistério estadual. Por conseguinte, a convivência em casa com uma professora lhe permite também discutir questões referentes ao ensino de Geografia. Mia citou ainda algumas experiências que lhe aproximaram do ensino de Geografia no espaço escolar, como o que ele denomina de “experimento de ensino” no Colégio de Aplicação da FIDENE, onde desenvolveu uma prática de aprendizagem relacionada à cartografia. Foi um projeto de “eu como professor do Ensino Superior junto com professores da escola fazendo experiências assim, montando globinhos, fazendo experiências em relação ao pau da vassoura e palito de fósforo para trabalhar escala”.

---

<sup>5</sup> Ainda no ano de 2019, após a realização da entrevista narrativa, o professor Mia aposentou-se da graduação, mas segue atuando na pós-graduação em Geografia.

Ao ingressar como professor efetivo na universidade que se encontra, Mia enfrentou a mesma dificuldade relatada por Pablo, Eduardo e Cora: o trabalho inicial com disciplinas destoantes de sua área de interesse da Geografia. Mia fez questão de frisar que a questão do ensino de Geografia, apesar de não representar seu principal tema de estudo, perpassa suas vivências profissionais. O professor destacou um projeto de extensão que coordenou denominado “Experimentos de Ensino em Geografia”, o qual visava que os alunos das disciplinas que lecionava criassem um experimento de sala de aula. E o outro projeto de extensão citado diz respeito ao trabalho com a Geografia em uma escola itinerante, a qual tratava-se da escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este projeto teve inspiração nas suas vivências na FIDENE e teve como produto a elaboração de uma cartilha com o intuito de justificar a necessidade da Secretaria de Educação manter a escola aberta. Sendo assim, percebe-se que as experiências com Educação destacadas por Mia estão mais relacionadas àquelas ligadas à educação popular, o envolvimento com os agricultores, com movimentos sociais.

Além destas, o professor referiu-se a uma vivência em que se tornou coordenador da comissão de graduação em um período que havia vagas ociosas no curso de Geografia. Como proposta de resolução deste problema, a equipe foi para as escolas para comunicar a possibilidade do ingresso de diplomados com a finalidade de “acolher os professores que estão lidando com Geografia e a formação não está completa”. Nesta longa carreira docente, Mia listou uma série de desafios que enfrentou com vistas a qualificar o curso de graduação e buscar a criação da pós-graduação. Ao fazer este balanço, enfatizou: “assim, eu me vejo professor com gosto, com gosto de ser professor”.

Ao ser indagado sobre o que o tornou quem é (questão 2), Mia afirmou: “um pouco é isso, ser professor. Mas tem vivências que são outras, paralelas”. Entre estas outras vivências, elencou a meditação, a ioga, o vegetarianismo e a participação em um grupo de Filosofia sócio-espiritual. Mia entende que este conjunto lhe fez perceber que “a razão de ser é fazer para o outro e daí você começa a mexer na sala de aula também, começa a mexer na orientação, começa a mexer na pesquisa, no dia-a-dia em casa, como pai, na família à distância”. Desse modo, pode-se visualizar como seu processo identitário é construído. Segundo Vasconcelos (2003, p, 12):

Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classes, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros -, cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Cada um deles apresenta linguagem, gramaticalidade, temporalidade e territorialidade específicas. Cada um deles colabora para tecer, numa trama complexa, as vidas de professores/professoras.

Portanto, a identidade docente foi ressaltada por Mia, mas também reconhecida como parte de um todo, isto é, do seu eu pessoal. Este, por sua vez, abarca diversas influências que alimentam o ser pessoal, bem como geram efeitos sobre o ser docente. Dessa maneira, fica claro que a constituição identitária se desenvolve ao longo da existência, se modifica constantemente e age nos modos de ser, pensar e atuar tanto na vida cotidiana quanto na vida profissional. O próprio professor Mia, por meio de sua autorreflexão durante a narrativa (auto)biográfica, constatou que a sua professoralidade é construída pouco a pouco conforme os caminhos trilhados e a experiências vividas no decorrer de sua existência.

### **5.2.7 Com a palavra, Eliane**

Foi em 17 de junho de 2019 no turno da tarde a entrevista narrativa com a professora Eliane em sua sala de trabalho no prédio do Departamento de Geografia. A professora havia deixado um bilhete na porta avisando que estava em almoço e logo retornaria. Assim que chegou foi educada, simpática e escutou atentamente a proposta de pesquisa e da entrevista, de modo que aceitou participar e gravar sua fala. Salientou que sua aceitação, mesmo diante de tanto trabalho e falta de tempo, se deve à admiração que tem pela professora Roselane, orientadora deste trabalho. Aparentou um pouco de nervosismo e preocupação durante sua narrativa e, como ela mesma manifestou em determinado momento, buscou falar o que eu queria ouvir, no sentido de me ajudar na investigação. Em mais de uma ocasião demonstrou receio se estava dispersando do intuito central da entrevista narrativa.

A professora foi bem objetiva, mas abriu sua vida claramente, revelou suas memórias, suas angústias, suas dificuldades, suas fraquezas sem pudor. Dentre os sujeitos já apresentados, esta é a primeira que não deslocou sua fala para discorrer sobre suas pesquisas, suas temáticas de estudo. Concentrou-se para pensar a si e a profissão. Demonstrou sua autorreflexão ao longo da entrevista ao perceber que estava pensando e dizendo pontos que não havia reparado ou pensado antes de

elaborar esta narrativa (auto)biográfica. Foi uma entrevista relativamente breve, mas extremamente produtiva, com uma professora sensível e que aparentava em constante reflexão sobre sua história de vida.

No início da narrativa (auto)biográfica (questão 1), a professora Eliane se apresentou informando que atua profissionalmente com o curso de licenciatura em Geografia e, então, começou a contar seu percurso de vida. Nasceu em Trindade do Sul, interior do Rio Grande do Sul, onde viveu até mudar-se para Porto Alegre após aprovação no vestibular para cursar a graduação. A escolha do curso era condicionada por sua oferta em Porto Alegre, pois nesta capital tinha familiares e, assim, a oportunidade de morar com os mesmos. Eliane destacou esta mudança em sua vida, o que pode ser entendida como um momento-chaveira (JOSSO, 2002, 2014): “teria que se ter obrigatoriamente um curso que tivesse em uma universidade pública, a UFRGS, mas se eu conseguisse passar também e também não é fácil. E é isso, tive o privilégio de poder passar e isso mudou a minha vida. Foi bem importante” (ELIANE).

A professora fez toda sua formação institucional em escola pública e se considerou privilegiada por ter uma mãe que era professora alfabetizadora, de modo que lecionava para a primeira a quarta série do Ensino Fundamental. A partir de sua mãe que Eliane demonstrou sua inspiração sobre a docência, suas principais referências e representações sobre o ser professor: “Então, já tinha essa experiência com ela de ser professor e essa idealização de que era uma profissão assim muito bonita da mãe. Sempre no cotidiano ela tendo que fazer a formação dela, sempre estudando e isso era muito bonito”. Percebe-se a influência que a mãe exerceu na escolha da profissão de Eliane, observação esta também constatada em pesquisa de Souza (2006, p. 136):

No que se refere à influência familiar em relação ao processo de escolarização e escolha da profissão, apreendo que no conjunto das narrativas, o acompanhamento materno e a figura exemplar de mães ou irmãs professoras exercem implicações na escolarização e opção pela profissão.

Eliane ressaltou os esforços de sua mãe para deslocar-se até a escola que trabalhava e sua dedicação visando a qualificação profissional. Ela sustentava a família, visto que o pai de Eliane era agricultor sem terra e, em função disso, não tinha uma renda definida e garantida. Apontou que seu pai sempre enfatizou a importância de estudar e que “ele talvez sofresse menos se tivesse estudado, como

todos dizem isso que vivem na agricultura que as condições seriam melhores de vida, de trabalho”. Atribuiu ao suporte fornecido pela mãe a sua possibilidade de somente estudar durante o ensino básico e não trabalhar na roça, o que não era comum em sua realidade. Este ponto é recorrente na fala de Eliane e verifica-se que é decisivo na sua formação. A professora se referiu às vivências no espaço escolar: “Mas tinha na biblioteca os livros. Eu gostava muito, lembro que a gente ficava estudando para poder fugir um pouco da lida da agricultura. Então, estudar é mais confortável do que lidar na agricultura”.

Dentre suas referências em termos de profissional docente, além da mãe há uma tia professora que também é um exemplo a ser seguido por Eliane. Esta tia criou a primeira escola de assentamento rural, o acampamento Anonni. Segundo Eliane: “Ela era uma estrela para nós. [...]. Ela gostava muito de saber as minhas notas e dizia, reafirmava que eu era, que eu tinha potencial. Isso animava bastante e me dava sonhos. Ficava sonhando ela vir de novo e contar o que ela estava fazendo”. A narrativa da professora evidencia dois pontos relevantes na sua constituição: as figuras docentes familiares (mãe e tia) e a relação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (pai e tia).

Na época de realizar o vestibular, a primeira opção de Eliane foi Pedagogia, pois queria ser professora. Porém, não foi aprovada. Também tinha interesse na questão ambiental, devido a sua vivência no meio rural e com a agricultura, onde percebia nitidamente a influência do ambiente em sua vida. Assim, no ano seguinte tentou o vestibular para a licenciatura em Geografia e foi aprovada na UFRGS. Eliane relatou suas dificuldades financeiras que foram agravadas com sua mudança para Porto Alegre para estudar na universidade. Durante a graduação, a professora trabalhou em casas de família, conseguiu bolsas de auxílio da universidade, alimentava-se no Restaurante Universitário e dividia o aluguel de um apartamento com suas tias. Um total de seis pessoas que viviam no mesmo espaço, trabalhavam e estudavam.

Eliane contou que no início de sua estada na capital era recorrente sentir-se mal e ficar doente: “Eu não sei o que era, mas me dava muito problema de infecções assim e eu quase desisti, quase voltei, mas aí voltar.... minha mãe queria, mas não queria. Então, ao mesmo tempo eu tinha um sonho, uma coisa assim alimentada durante a infância, mas aí não voltei”. A professora contou que estranhou a cidade, o fato de ter muitos prédios lhe deixava tonta, uma vez que não se tratava de uma

paisagem que estava acostumada, pois a zona rural tem uma outra configuração espacial e outro ritmo de vida. Esta mudança lhe proporcionou relações com outras pessoas, ou seja, com os colegas que tinham outras origens e vivências. Isso contribuiu na constituição de sua identidade e na formação de sua leitura de mundo. Este aspecto é salientado por Fonseca (2003, p. 117), ao afirmar que:

As mudanças de cidade ou bairro são significativas para a formação dos professores. O modo de inserção dos professores e de suas famílias nos diferentes espaços, o envolvimento cultural com os grupos aos quais pertencem, orientam, limitam ou ampliam as suas opções, confrontos e visões do mundo no correr do tempo.

Eliane narrou que na metade do curso de graduação conseguiu uma bolsa de iniciação científica e inseriu-se no mundo da pesquisa relacionada à temática da Antártica. Neste período, começou a fazer concursos públicos para professora e assim que se graduou foi convocada em um concurso municipal. Lecionou em escolas de dois municípios da região metropolitana para o Ensino Fundamental e para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Confessou que preferia ministrar aulas para crianças por encontrar nas mesmas o brilho por aprender, ao passo que o ensino com adolescentes representava um desafio. Lecionou no ensino básico durante três anos, período em que também realizou o mestrado.

Ao iniciar o doutorado, teve oportunidade de bolsa e preferiu esta em vez de permanecer atuando profissionalmente. Não foi uma escolha fácil: “Eu já estava inserida profissionalmente. Faria aquilo para o resto da vida. Mas eu escolhi assim, porque realmente eu achei que depois voltaria, tanto que eu continuei fazendo concurso”. Outro elemento decisivo na sua escolha está relacionado a dificuldades que teve durante o mestrado para conseguir liberação das escolas em que trabalhava para poder realizar sua pesquisa de campo. Uma escola lhe liberou, mas a outra não e isso lhe causou decepção, pois entendeu que foi “uma falta de visão, porque poderia ter voltado e dado aquele retorno aos alunos. Então, seria realmente o que faria sentido (risos). Não entendo até hoje”.

A segunda questão orientadora da entrevista narrativa (o que te tornou quem és?) desestabilizou Eliane, desencadeando um processo de autorreflexão: “Eu acho que seria assim mais um verbo. Mais no sentido do que me move. Seria buscar. Mas o buscar, não no sentido assim, penso talvez, não sei, não no sentido ganancioso assim, tentando me podar um pouco. Mas é o buscar ser feliz”. Esta felicidade é direcionada, primeiramente, a seus pais. Buscou graduar-se, aprovar em concurso

público e pós-graduar-se com o intuito maior de deixar seus familiares felizes. Contudo, durante seu ato narrativo reconheceu que seus percursos foram desenvolvidos de forma acelerada e as suas escolhas também lhe provocaram algumas tristezas:

E eu comecei a ver, olhar para trás que às vezes a gente quer ser feliz, quer ver os outros felizes, mas não fiquei tão feliz (risos). A gente acha que, por um lado, aquilo dá felicidade, mas não é, porque a gente corre tanto atrás das coisas um tempo e as coisas vão surgindo, a gente abraça as oportunidades. Mas ao mesmo tempo se o que me faz feliz é a família, eu me distanciei bastante. Eu me distanciei dos meus pais e não vejo como isso mudar. Eu convivo bastante com eles, eu vejo eles, agora eu tenho filho bebê. E eu sou filha única (mostra a foto do bebê que há num porta-retrato em cima de sua mesa de trabalho). Então, eu estou num momento muito família, claro, mas eu sempre fui. (ELIANE)

O pensar e o dizer de Eliane para este questionamento da entrevista narrativa diferenciam-se dos demais sujeitos da pesquisa. A professora buscou um olhar mais aprofundado para o seu interior ao refletir como seus itinerários lhe atingiram no que considerou o mais importante da existência: ser feliz. Destarte, a narrativa (auto)biográfica, como observado em Eliane, permite explicitar um saber de vida decorrente da consciência de si. De acordo com Santamarina e Marinas (1994, p. 261), “la historia de vida como historia particular es fundamentalmente la comunicación de una sabiduría práctica, de un saber de vida y de experiencia”.

### **5.2.8 Com a palavra, Carolina**

O encontro com Carolina ocorreu somente em 30 de outubro de 2019 devido a algumas remarcações de data em função de viagens e licença-saúde da professora. A entrevista ocorreu em sua sala no prédio do Departamento de Geografia da universidade em que atua no turno da tarde. Carolina demonstrou cansaço ao chegar devido a dores físicas e ao fato de neste mesmo dia estar envolvida na banca de seleção do Programa de Pós-Graduação no qual faz parte como docente. Após escutar a proposta da pesquisa e da entrevista narrativa, a professora apenas perguntou o tempo que demoraria e permitiu a gravação.

Carolina esteve à vontade durante sua narrativa, não demonstrou pressa em contar suas trajetórias e memórias e também se emocionou ao falar de uma de suas referências de vida. Durante a entrevista houve a entrada de uma colega professora



(não participante da pesquisa) que divide a sala com Carolina e direcionou-se para trabalhar em sua mesa em silêncio, sem afetar o andamento, tampouco a postura de Carolina. Com a finalização da entrevista que ocorreu de forma tranquila, a professora agradeceu e se colocou à disposição.

Carolina iniciou a contar seus percursos de vida e de formação (questão 1), relatando que sua formação é em Geografia, mas na época de adolescente alimentava o desejo de ser médica. Contudo, durante o Ginásio fez um teste vocacional que demonstrou sua não ligação com a área da saúde e sim com algo ligado a viagens, a lugares diferentes, o que mexeu com a professora e a estimulou a cursar o Clássico, caracterizado pela formação humanista. A partir disso fez seu primeiro vestibular para o curso de História, mas reprovou. No ano seguinte, matriculou-se em um cursinho pré-vestibular e depois de tanta dedicação e estudo foi aprovada para Geografia no ano de 1975.

Quanto à sua origem, Carolina é natural de Porto Alegre, embora sua família seja de São Sebastião do Caí/RS. Sua mãe era dona de casa e muito ligada às atividades da igreja, serviço comunitário e envolvida com a questão da saúde, pois auxiliava a enfermagem de um ambulatório da igreja voltado à população carente. Seu pai trabalhou toda a vida em uma empresa de ônibus urbano da capital do Estado. Fica nítida na narrativa de Carolina a interferência do contexto social em sua formação, visto que vivenciou o período de ditadura militar. Os efeitos deste contexto histórico agiram diretamente na constituição da pessoa-professora, seja no espaço de casa ou da universidade.

E esse período era bem difícil, porque tinha professores assim que estavam sendo vigiados. Nós tivemos um professor que foi colocado pelo sistema dentro da Geografia. E aluno, aluno. Eventualmente apareciam colegas militares. Era um período assim bem difícil, muito complicado. E hoje, quando eu vejo as pessoas falando: “ah porque o sistema, os militares resolveram...” Não resolveram nada. Era uma opressão enorme. Só quem passou por aquilo ali. E eu tive, o meu pai era da Carris. Desde o início do período militar, desde adolescente, o meu pai passou muito trabalho, porque a Carris tinha um sindicato, um dos sindicatos mais fortes. E o meu pai trabalhava no escritório, ali na estação de bondes. [...] E essas pessoas eram muito perseguidas. Aí chegava o DOPS, chegava nele. [...] Era uma pessoa que tinha uma pressão e eu vivi isso aí em casa. Então, eu sabia como era essa coisa, essa pressão toda. Na universidade depois eu lembro que eu tinha um professor que dizia assim: “se fosse outro tempo, eu diria de outra forma. Mas como é neste momento, só posso falar assim”. E assim foi. Um curso de Geografia com algumas carências, porque Milton Santos, por exemplo, surge em 1978 naquele evento de Fortaleza. [...] E ali começa a surgir, mas

no nosso curso ninguém falava do Milton Santos. Eu só passo a ver, claro que a gente teve contato por fora com algumas coisas, quando eu vou para o mestrado. (CAROLINA)

Carolina é filha de um sindicalista e acompanhou de perto toda a repressão instaurada pelo regime militar. Isso a levou a buscar os estudos concernentes à visão de uma Geografia Crítica, ainda que sua graduação não tenha apresentado estes referenciais, como também foi apontado por outro sujeito da pesquisa, Eduardo. De forma semelhante, ambos buscaram de maneira autônoma estudar sobre o movimento que efervescia na ciência geográfica a partir da década de 70 do século XX. A trajetória destes sujeitos também coincide quanto ao itinerário formativo, visto que realizaram o mestrado em Sociologia Rural na mesma universidade, apesar de ter sido em períodos distintos. O contato com os teóricos desta área foi destacado como extremamente relevante em suas formações acadêmicas, concebido como complementar às suas formações em Geografia.

A narrativa (auto)biográfica da professora Carolina é, dentre todos os sujeitos da pesquisa, a que mais emerge fortemente a relação entre a história individual e a história social. Conforme Vasconcelos (2003, p. 9):

Resgatar histórias de vida permite voos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação.

As vivências durante o período de vigência da ditadura militar no país marcam de forma significativa as memórias da professora nas mais diversas esferas de sua vida, pessoal (familiar), acadêmica e profissional. Nesse sentido, torna-se facilmente perceptível o aspecto universal singular próprio de narrativas (auto)biográficas, como salienta Ferrarotti (2014). Segundo o autor, toda narrativa (auto)biográfica é uma práxis humana individual, “totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas” (FERRAROTTI, 2014, p. 41). A vida humana é assim concebida como síntese de uma história social, de forma que a narrativa permite enxergar este processo que é marcado pela subjetividade do sujeito. O autor acrescenta que “mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo,

projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade” (FERRAROTTI, 2014, p. 42).

A análise e interpretação das narrativas não podem ocorrer de forma descontextualizada, tendo em vista que “la historia de las prácticas discursivas de la autonarración es también una historia social y una historia política” (LARROSA, 2004, p. 20). Isso remete à necessidade de considerar os tempos e espaços vividos pelos narradores a fim de compreender sua história de vida e, no caso desta pesquisa, o processo de constituição docente dos sujeitos. Além disso, cabe destacar que as narrativas apresentam sua validade científica associada especialmente ao seu caráter universal singular, pois a relação que tece entre individual-social possibilita partir de histórias de vida singulares de professores para buscar elementos com a finalidade de compreender o objeto social, como preconiza a perspectiva etnossociológica. Isto é, compreender como nos tornamos e nos formamos professores ao longo da existência e, por intermédio destas pistas fornecidas pelas narrativas (auto)biográficas docentes, repensar a formação inicial de professores.

Na sequência de sua narrativa, Carolina contou que sua decisão pelo curso de Geografia ocorreu por influência de um professor do cursinho pré-vestibular, o qual era apaixonado pela área e fazia “propaganda” da mesma. A professora finalizou a graduação e iniciou sua atuação profissional no ensino básico, de maneira que lecionou tanto em escola privada quanto em escola pública. Ao narrar suas experiências docentes, Carolina também assinalou as reverberações do regime militar no seu trabalho, uma vez que teve que ministrar a disciplina de Educação Moral e Cívica. Entretanto, a diretora da escola privada lhe garantiu liberdade de ensinar e assim “a gente começou a trabalhar coisas que eram do interesse deles também e questões políticas. Foi muito bom!”. O mesmo ocorreu na escola estadual em que Carolina privilegiou trabalhar com o lugar dos alunos, cujo bairro era periférico e marcado por diversas carências.

Quando iniciou a trabalhar na universidade em que atua ainda lecionava na escola estadual, mas em seguida exonerou-se desta para ter dedicação exclusiva à universidade. O curso de doutorado foi realizado em um período de mudanças em sua vida pessoal. Em 1992, faleceram seus pais, o que a magoou profundamente e decidiu que gostaria de fazer o doutorado no exterior. Começou a buscar possibilidades até que em 1994 iniciou a pós-graduação na França. Na sua

narrativa, Carolina demonstrou uma memória muito clara deste período, com a lembrança de datas: “E eu fui em outubro de 1994. Eu fui sozinha e no final de janeiro, 30 de janeiro, aí foi meu marido com os filhos. Eu viajei dia 17 de outubro para a França e o interessante que eu fui 17 de outubro e voltei 17 de outubro de 1998. Mera casualidade”.

Carolina salientou que seu orientador e a esposa do mesmo foram pessoas extremamente importantes na sua acolhida na França, mas além disso, em sua vida-formação. Estes são citados em diversos momentos ao longo da narrativa (auto)biográfica, o que fica claro, sobretudo, a influência de seu orientador na constituição da sua identidade docente: “foi uma pessoa maravilhosa, tanto como orientador, aprender essa coisa de fazer campo que é típico dos franceses, mas ele tinha isso muito, muito presente. E uma orientação muito criteriosa, de acompanhar de perto”. No decorrer da narrativa torna-se possível identificar que a postura de Carolina no trabalho docente e na relação com seus alunos provém, em grande parte, do exemplo de seu orientador.

Esta percepção é ratificada quando Carolina foi questionada sobre o que a tornou quem é (questão 2). Seu relato voltou-se à sua construção como professora, onde ressaltou o papel dos seus orientadores em sua vida como figuras afetivas e acolhedoras: “têm coisas que têm muito de como, desse processo do orientador que tu vai tendo ao longo da tua caminhada. [...] Isso tudo assim te faz e eu sempre fui essa pessoa de agregar, de somar, de juntar todo mundo. Eles me chamam muito de mãezona aqui”. Assim, a professora citou suas realizações profissionais, como as conquistas de seus orientandos, a parceria com universidades estrangeiras e a construção do Núcleo de Estudos Agrários, o qual foi de difícil concretização “porque a universidade nem sempre é essa maravilha. Há uma disputa interna muito grande. Eu até te diria assim que tem vaidades e é difícil. É difícil tu conquistar esses espaços, construir, mas a gente não pode desistir”. Ao partir do princípio de que a narrativa (auto)biográfica propicia o resgate da memória “cuja essência é a representação que o sujeito faz de si” (PEREIRA, 2010, p. 131), percebe-se em Carolina a conscientização de si por meio do olhar para a sua longa trajetória, visto que a mesma conclui: “Mas assim, são várias coisas que vão se somando ao longo da nossa trajetória. Constroem, nos leva a ser o que somos”.

### 5.3 OS ENTRECRUZAMENTOS DAS NARRATIVAS DOCENTES

Diante das histórias de vida narradas no primeiro eixo da entrevista com os sujeitos da pesquisa, devem-se indicar alguns pontos que permitem sistematizar a análise até aqui empreendida. A primeira questão refere-se ao fato de que a maioria dos professores tem a docência como única profissão ao longo da vida, embora isso não queira dizer que os mesmos sonhavam em serem professores. A escolha pela Geografia também não diz respeito à primeira opção de todos estes sujeitos. Sendo assim, com exceção de Pablo (conforme explicitado nos capítulos que seguem), o discurso vocacional concernente à profissão docente em Geografia não apareceu nas narrativas (auto)biográficas. Dessa forma, evidencia-se a construção do ser professor de Geografia no decorrer dos percursos trilhados pelos sujeitos em seu processo existencial. Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas são potentes ao estimular “o sujeito a refletir sobre seu projeto pessoal de vida e de profissão, sobretudo no que concerne à construção da profissionalidade” (OLIVEIRA; REIS, 2013, p. 80).

São os ditos e não-ditos que produzem as narrativas (auto)biográficas dos professores. Ao serem instigados a contar sua história de vida, seus itinerários de vida e de formação, os professores, ainda em momento inicial da entrevista, pareciam tímidos. Percebe-se que o conteúdo e detalhamento dos relatos diferenciam-se entre os mesmos. Enquanto uns buscaram memórias de sua origem, de sua família, de seus espaços de vivência, outros seguiram uma linha voltada a explicitar sua trajetória acadêmica e profissional, sem mencionar acontecimentos de sua vida pessoal. Esta última foi a opção mais adotada e revelou um aspecto interessante: há uma distinção entre as narrativas de mulheres e de homens.

Verificou-se a presença de uma questão de gênero na composição das narrativas, de modo que as mulheres traziam mais memórias de sua vida e de forma detalhada, apresentando uma postura aberta para falar de sua vida pessoal, ao passo que os homens foram mais contidos e raramente expunham aspectos de sua vida privada, pouco se referindo à sua casa, sua família, sua infância. Diante disso, pode-se afirmar que há uma diferença entre a memória das mulheres e a memória dos homens? Perrot, uma historiadora que fez uma pesquisa na década de 80 do século passado sobre as práticas feministas de conservação da memória no século XIX, identificou que a memória feminina seria a memória do privado, relacionada ao

lar, à família, às crianças, enquanto a memória masculina estaria ligada à memória do público, sobretudo associada às esferas econômica e política. Isso remete ao questionamento: a presente pesquisa desenvolvida na primeira metade do século XXI não apresenta traços análogos em termos de questão de gênero a esta constatação de Perrot, a qual se refere a uma sociedade de um contexto do século XIX?

É digno de nota que as mulheres que compõem o universo desta pesquisa nasceram e vivem em outra realidade social, em outro tempo-espço e contexto histórico comparados ao universo de pesquisa de Perrot. As narrativas aqui apresentadas elucidam mulheres empoderadas, incansáveis na busca de seus objetivos de vida e reconhecidas no âmbito acadêmico-profissional. Ao mesmo tempo, torna-se visível em seus relatos o vínculo com a memória do privado, a manifestação do íntimo, prática esta enraizada no comportamento feminino devido a consolidação de uma sociedade historicamente pautada no patriarcado. Isto posto, a análise realizada reitera que “forma de relação com o tempo e com o espaço, a memória, como a existência da qual ela é o prolongamento, é profundamente sexuada” (PERROT, 1989, p. 18).

Entre as memórias e os esquecimentos, os dizeres e silenciamentos há a seleção de memórias. Mais que isso, como já mencionado, as narrativas (auto)biográficas abrangem metamemórias, ou seja, a representação das memórias. Estas metamemórias, ao serem narradas, dependem do foco conferido pelo narrador, o qual é orientado por suas intencionalidades no momento da enunciação. É possível traçar um paralelo com o filme “Narradores de Javé” (2003). Neste, os moradores do vilarejo de Javé se unem para escrever a história do mesmo a fim de comprovar que este constitui um patrimônio histórico para evitar que seja construída uma usina hidrelétrica e, por consequência, que o vilarejo desapareça. Contudo, a maioria da comunidade é analfabeta e o livro é escrito por um dos únicos que sabia ler e escrever, o qual escuta os relatos orais dos demais.

No filme, cada um dos personagens, ao contar a história de Javé, apresenta o seu olhar, expressando uma perspectiva que vai ao encontro de si, dos seus interesses e valores. O que é retratado no filme está em consonância com o que foi constatado na análise das narrativas (auto)biográficas dos professores, os quais direcionaram seu relato para falar de suas pesquisas, de suas conquistas profissionais e o que mais lhe garante reconhecimento, mesmo que não tenham sido

instigados com perguntas voltadas a estes temas. Assim como no filme, também se identificou nas narrativas docentes o que o protagonista desta obra cinematográfica, Biá, diz: “o fato acontecido não é o mesmo do fato escrito”. Pode-se aqui afirmar que o fato acontecido não é o mesmo do fato narrado. Logo, a narrativa mediada pelo processo de rememoração abarca reconfigurações, ressignificações, complementos e invenções. Trata-se do que Candau (2016, p. 73) conceitua de “ilusão biográfica, ficção unificadora”.

Outra questão a ser salientada diz respeito ao tempo das narrativas, o que não obedece a uma cronologia. Refere-se ao tempo humano, não linear, concebido como “o tempo da intensidade, da significação do vivido” (JESUS, 2003, p. 23). Durante a narrativa, o sujeito não ordena os acontecimentos segundo sua datação do tempo histórico, mas sim a partir de uma lógica assentada nos sentidos atribuídos às suas vivências. Isto é, há uma coerência relacionada ao que se torna significativo para o sujeito no momento narrativo. De acordo com Delory-Momberger (2014, p. 304) o sujeito “(re)totaliza sua experiência dando de si (e para si), uma imagem síncrona: a reconstrução que realiza não é a ‘reconstituição histórica’ de seu passado”.

Sendo assim, buscou-se neste capítulo apresentar os aspectos da história de vida dos professores da mesma maneira como foram narrados, respeitando a lógica criada por cada um. Isso explica a diferença entre os dados, fatos e acontecimentos revelados por cada sujeito. Logo, não se teve a pretensão de remontar a trajetória de vida de cada professor seguindo os mesmos critérios resultantes de decisão da pesquisadora. Como já apontado, teve-se a finalidade de dar voz aos professores, de modo que a análise e interpretação das narrativas ocorrem em cima do que foi produzido pelos mesmos a seu modo e lógica própria. Esta escolha metodológica tem inspiração na música de Jorge Drexler (2009), o qual canta: “*amar la trama más que el desenlace*”. O que interessa são as narrativas (auto)biográficas da maneira como são contadas e as possibilidades reflexivas que produzem ao narrador, pesquisadora e leitor. Segundo Ricoeur (1997, p. 304), “embora o problema da refiguração do tempo pela narrativa se enlace na narrativa, ele não encontra nela o seu desenlace”.

A articulação entre a história individual e a história social consiste em outro ponto a ser ressaltado. Os caminhos percorridos pelos sujeitos, suas oportunidades, suas escolhas, suas decisões são indissociáveis aos contextos vividos. A realidade

histórica, política, econômica e social de cada fase da trajetória de vida dos professores exerce influência na sua constituição enquanto ser. A construção identitária traduz as marcas do contexto social. Por conseguinte, se o eu pessoal é indissociável ao eu profissional, o mesmo se verifica entre a história individual e social. O sujeito se constitui e se forma na relação com o outro e com o meio, de modo a produzir sua identidade pessoal e, mesclado a esta, sua identidade profissional, a qual sintetiza seus saberes e fazeres docentes.

Ao entender a identidade como uma construção decorrente do entrecruzamento do individual e do social facilita-se a compreensão do processo formativo docente. Se a identidade não é fixa e acabada, a formação docente também não é. Formar-se professor envolve um processo contínuo, marcado por mudanças, transformações, aprendizados, desaprendizados, experiências diversas e em espaços institucionais e não institucionais. Formar-se professor representa uma caminhada que coincide com a trajetória de vida. Na perspectiva aqui adotada, a história de vida por si só é pedagógica. Segundo Dominicé (2014a, p. 188), “a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, [...] mas de considerar a vida como o espaço da educação”. A vida ensina. Isto é, a vida ensina como o profissional docente se constitui e quais os diferentes tempos e espaços em que seus saberes profissionais são produzidos, mobilizados e transformados.

Portanto, este capítulo teve o intuito de aproximar a compreensão de “*quantos caminhos se tem que andar antes de tornar-se alguém...*” (ZÉ RAMALHO, 2008). Este alguém são professores. São professores formadores da licenciatura em Geografia. Ao tratar do primeiro eixo da entrevista narrativa, estes sujeitos puderam introduzir-se no processo do que Josso denomina de “caminhar para si”. Este é um processo de ir ao encontro de si e apresenta-se como um projeto que pressupõe o “projeto de conhecimento daquilo que somos, daquilo que pensamos, daquilo que fazemos, daquilo que valorizamos e daquilo que desejamos na nossa relação conosco próprios, com os outros, com o meio humano e natural” (JOSSO, 2002, p. 43).

Caminhar para si é adentrar-se no seu interior, lançar o olhar pouco comum para uma reflexão existencial. Quando professores pensam a existência, como as narrativas (auto)biográficas demonstram nesta pesquisa, percebe-se que docência e existência se confundem, como Kaercher (2013a, p. 178) já assinalou: “docenciando



me existencio. Docenciando explicito quem sou, o que penso, no que creio. [...] Existenciando penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. [...] Refazendo a docência me refaço como ser”. Dentre as identidades do sujeito professor, uma delas é a identidade docente. Por isso, há uma relação mútua, tendo em vista que a docência alimenta a existência, assim como a existência também se desenvolve na docência.

O que somos como sujeito se reflete no que somos como professores e vice-versa. Somos, então, como um mosaico (que está representado na capa deste trabalho). De longe forma uma imagem homogênea, isto é, nossa identidade que é única e singular, mas de perto somos um conjunto de pedacinhos que revelam nossa relação com o mundo. Somos constituídos por um conjunto de pedacinhos que representam as pessoas que nos relacionamos, os lugares vividos, as experiências e as viagens que realizamos. Ou seja, nosso mosaico nada mais é do que o conjunto de itinerários de vida, de formação e de profissão que nos fazem e refazem o que somos, o que pensamos, o que praticamos na vida e na docência. Destes itinerários, o que marca e é significativo é aquilo que é rememorado. Nos constituímos professores principalmente pelas memórias de ensino que temos? Quais memórias são estas? O próximo capítulo direciona-se no sentido de desvendar estas inquietações.

## 6 “NOSSOS ÍDOLOS AINDA SÃO OS MESMOS...”?

O que somos e/ou pensamos ser senão uma seleção de memórias e, por consequência, de esquecimentos? Como nos representamos para nós mesmos e para os outros? Para pensar na identidade única e singular de cada um deve-se ter claro que o processo identitário caminha por uma linha tênue entre a identidade individual e coletiva. O sujeito não é, no sentido de existir, no vazio, mas porque está e se relaciona com os outros e com o mundo. Logo, se a identidade é uma construção social, pode-se afirmar que se trata de uma ação do sujeito sobre si e sobre os outros mediado pelas relações sociais.

No capítulo anterior, concluiu-se a partir das histórias de vida dos professores da pesquisa que somos como um mosaico constituído por um conjunto de pedrinhas que representam experiências e pessoas marcantes. Estas são relatadas nas narrativas, pois têm significado e, portanto, permeiam as memórias dos sujeitos. Tais memórias resgatadas durante o ato narrativo expressam a representação que o sujeito faz de si no exato momento em que se revela e desvela para a pesquisadora. A epígrafe de “Viver para contar” de Gabriel Garcia Marquez (2005, p. 5) alerta: “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”. Nesse sentido, a memória assume um papel essencial para a representação de si e a consciência de si. Se a vida é o que se recorda sobre o que se viveu, a vida se confunde com as memórias significativas da trajetória existencial.

Vida, memória e identidade estão entrelaçadas. A vida que concebemos resulta de um conjunto de memórias selecionadas e reconfiguradas que manifesta uma identidade. Esta construção é exposta em narrativas (auto)biográficas que provocam o olhar para si mesmo e os percursos trilhados ao longo da existência. Contudo, esta identidade construída e revelada é fugaz, visto que a narrativa corresponde à verdade para o narrador apenas no instante em que é enunciada. A seleção e ressignificação de memórias também variam conforme o momento, o contexto e os objetivos do narrador. Isso não exclui o fato de que as memórias que os sujeitos carregam indicam muitos aspectos das crenças, valores, pensamentos e ações defendidas pelos mesmos, ainda que sejam efêmeras.

De acordo com Candau (2016, p. 16), é a memória “que vem fortalecer a identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo: assim, restituir a memória

desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade”. Memória e identidade estão imbricadas e se retroalimentam, tendo em vista que uma não existe sem a outra. Ao partir do pressuposto de que a memória permite o direito de ser, pois compõe a identidade e esta se (re)faz pela busca memorial, enfatiza-se a natureza existencial da memória. Todavia, o direito de ser exige mais do que memória e identidade, mas também o registro através da manifestação destas. Isso coloca a necessidade da narrativa como uma questão fundamental.

Verifica-se um caráter eminentemente político da narrativa (auto)biográfica ao entendê-la como via de acesso à memória e identidade do sujeito, o que implica na possibilidade do mesmo tomar consciência de sua historicidade e de seus itinerários. Nessa linha de pensamento, Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 29) salientam que perder “ou sofrer a interdição da memória é como levar na amplidão abissal do não-ser. Quer queiramos ou não, poder reabrir o passado e inventar o porvir, pela mediação da palavra, constituem a inefável condição biográfica do humano”. Biografar consiste em reafirmar o direito de ser, tomar posição no mundo.

Biografar também é geografar, isto é, grafar a terra, ocupar seu espaço. A trajetória existencial se constitui por meio da história e da geografia do sujeito. Sua caminhada ao longo do tempo e nos mais diversos espaços influencia sua identidade e marca sua biografia, como pode ser percebido no capítulo anterior. Os tempos e espaços vividos se mesclam e fornecem ao sujeito experiências que atuam nos seus modos de ser-estar no/com o mundo. Vida, memória e identidade estão mutuamente implicadas, assim como existenciar, geografar e biografar. Estes dois tripés também se associam, pois *biografar* consiste na ação de expressar o que e como se *geografou* ao longo da *existência*, revelando uma história de *vida* que traduz as *memórias* significativas geradoras de *identidade*.

As narrativas (auto)biográficas compreendem um testemunho de vida. Além de contribuírem para a autonomia do sujeito que consolida o direito de ser e se coloca em um processo de reflexividade acerca dos seus percursos de vida, as narrativas constituem registros de vida. Registros estes que apresentam experiências formadoras e, por isso, constituem um saber. Trata-se de um saber construído por meio da interpretação das memórias do que se vivenciou e passa a conferir uma dimensão formativa aos serem narradas. Tal dimensão formativa

impacta o próprio narrador, especialmente, ao ser o protagonista e autor da narrativa, como também produz efeitos sobre o leitor ou ouvinte.

Esta característica de registro como um testemunho de vida assegura um valor relevante às narrativas (auto)biográficas sobretudo em tempos pós-modernos, em que há pouco espaço e interesse para a escuta e a interação efetiva entre os sujeitos. Os contadores de história tão presentes e necessários no passado, onde a história oral era determinante na construção das comunidades e propagação de saberes, têm desaparecido. Vive-se em um tempo cujos dizeres são muitos e a escuta é rara. Segundo Benjamin (1980, p. 57), “é como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências”. Há uma perda do valor da narrativa em termos de possibilidade de aproximação entre sujeitos e construção coletiva de conhecimentos. Esta deve ser restaurada na medida em que a troca de experiências pode configurar um saber. Nesse sentido, o autor acrescenta que “o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história” (BENJAMIN, 1980, p. 60).

Isto posto, deve-se esclarecer que o presente capítulo visa focalizar as memórias dos sujeitos da pesquisa. Quais memórias? O fio condutor desta produção científico-acadêmica levanta a questão referente à influência das memórias dos professores da licenciatura em Geografia sobre sua identidade docente e sobre a formação dos seus alunos licenciandos. Dentre as memórias de vida dos sujeitos, atribui-se às memórias de ensino (escolar e universitário) um papel de destaque para a compreensão do processo de constituir-se professor. Logo, considera-se a memória como o conceito central para desenvolver as reflexões que são tecidas nesta seção com ênfase para as memórias de ensino e, sobretudo, aquelas referentes à trajetória de escolarização.

O capítulo anterior apresentou os dados biográficos e aspectos da história de vida dos sujeitos da pesquisa, os quais dizem respeito ao eixo 1 da entrevista narrativa. Buscou-se conhecer os professores de forma mais geral, os quais ainda se colocavam, em sua maioria, de forma tímida por se tratar do momento inicial da entrevista. Já a presente seção pretende discorrer sobre o material produzido correspondente ao eixo 2 (Memórias de ensino). Trata-se de um momento de maior aprofundamento, em que os sujeitos foram instigados a abrirem o baú de suas memórias concernentes aos itinerários de escolarização e de formação acadêmica.

Notaram-se os esforços dos mesmos pela busca memorial e a maior riqueza de detalhes nos fatos narrados.

Parte-se da premissa de que as memórias de ensino, sobretudo escolar, têm um peso considerável nas concepções de ensino e de Geografia, além de repercussões no exercício docente. Esta premissa é investigada a partir da análise do eixo 2 das narrativas (auto)biográficas dos sujeitos da pesquisa. Contudo, mais do que comprovar ou não determinadas premissas, tem-se o intento de propor linhas de raciocínio que possibilitem pensar o processo formativo docente de forma menos mecânica. Ou seja, salientar a importância das memórias na constituição do eu pessoal e do eu profissional, ultrapassando a noção de formação docente que se limita à formação profissional e à carreira. Para além disso, pretende-se adentrar nas memórias dos professores entendendo-as como fontes de conhecimento sobre a constituição da professoralidade em Geografia. Depreende-se que as memórias são vestígios de múltiplos elementos que configuram a identidade docente dos sujeitos. Portanto, torna-se necessário buscar estes rastros potentes de revelações.

Segundo Bragança (2014, p. 97), “los escritos de (auto)biografías educativas por profesores/as, además del dispositivo de investigación y de formación, contribuyeron para el registro e socialización de una ‘herencia’ de saberes potentes e instituyentes”. Isso quer dizer que as memórias narradas também constituem o registro de uma geração. A prática de elaborar e socializar narrativas (auto)biográficas possibilita compor um arcabouço de testemunhos de diferentes gerações. Tal esforço contribui para que seja possível investigar e analisar como os saberes docentes, a identidade profissional e a Geografia escolar são produzidos ao longo do tempo.

A presente pesquisa segue sua caminhada com Belchior ao questionar um trecho de sua canção, como consta no título deste capítulo: “nossos ídolos ainda são os mesmos...”? O que é transmitido de geração para geração é marcado mais por permanências ou transformações? Nossas memórias de escola carregam nossos ídolos e estes ainda são os mesmos? Isto é, as mesmas práticas, o mesmo modelo de ensino, as mesmas concepções epistemológicas e pedagógicas? Afinal, quais ídolos nossas memórias revelam e como estes interferem na nossa maneira de pensar e fazer a docência em Geografia? Em se tratando de professores formadores, quais os efeitos destas memórias nas práticas pedagógicas desenvolvidas na licenciatura em Geografia?

De acordo com Abrahão (2004, p. 202),

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição sine qua non. [...] A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma 'arqueologia da memória'.

Destarte, este capítulo objetiva caminhar no sentido de aproximar-se desta arqueologia da memória com a finalidade de identificar possíveis elementos que relacionam as memórias de ensino dos professores às suas maneiras de conceber e exercer a profissão docente. Esta arqueologia pauta-se nos vestígios, isto é, nos rastros deixados pelas vivências significativas trazidas à tona pelo esforço de rememoração. Cabe salientar que as descobertas proporcionadas por estes vestígios de memórias ocorrem durante a produção da narrativa (auto)biográfica e envolve os narradores que refletem sobre o narrado e, por vezes, se espantam com as marcas que foram deixadas de sua trajetória de escolarização e de formação profissional. De forma semelhante, envolve a pesquisadora que tem o acesso a estas fontes que lhe fornecem achados sobre o processo de formação docente na medida em que intenta tecer relações entre as memórias e a identidade docente a partir de análises interpretativas orientadas por um determinado referencial teórico. Assim, as memórias de ensino concebidas enquanto vestígios são ressignificadas pelos professores em sua narrativa, passam por outra ressignificação devido a interpretação da autora e encaminham possibilidades múltiplas para mobilizar o pensar e o refletir de eventuais leitores.

Conforme já explicitado, o foco deste capítulo encontra-se nas memórias de ensino dos sujeitos da pesquisa. No entanto, cabe esclarecer que estas foram compreendidas com base no conceito de metamemória de Candau (2016). Este conceito refere-se às representações que o sujeito elabora sobre suas próprias memórias. Logo, se as narrativas (auto)biográficas não expressam as memórias dos acontecimentos de maneira fiel ao ocorrido, visto que são ressignificadas no tempo presente (durante a enunciação), é porque revelam metamemórias. Para o autor, “a

metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva” (CANDAU, 2016, p. 23).

A análise das narrativas (auto)biográficas dos professores nesta seção abarca o eixo 2 (Memórias de ensino) da entrevista e se distingue do modo de organização comparado ao capítulo anterior. A seção precedente apresentou e analisou os aspectos relativos ao eixo 1 (História de vida) de cada sujeito a partir de um olhar analítico vertical, isto é, de forma ordenada, um de cada vez. Tinha-se o intuito de inicialmente conhecer cada sujeito da pesquisa de maneira mais geral. O presente capítulo lança um olhar analítico horizontal, pois as narrativas serão investigadas de forma relacional. Isso quer dizer que as subseções que seguem representam as quatro questões orientadoras do eixo 2 da entrevista e apresentam as narrativas dos professores de maneira a promover uma tessitura entre suas falas, com vistas a salientar os pontos convergentes e divergentes de suas metamemórias relatadas. Esta opção se justifica por estar assentada teoricamente no princípio de articulação entre identidade individual e identidade coletiva, além do objetivo de compreender como as memórias docentes se aliam ao processo de construção da professoralidade em Geografia.

O ponto central são as memórias e é em torno destas que se organiza a análise deste eixo da entrevista narrativa. As quatro questões norteadoras indagam: as memórias de escola e dos professores do ensino básico; as memórias da universidade e dos professores universitários; as memórias do ensino escolar e universitário; o que foi feito com estas memórias ao tornar-se professor. Dessa maneira, parte-se de questionamentos mais amplos sobre as memórias do espaço escolar e universitário, depois direciona-se para pensar no modelo de ensino e, por último, provoca-se a refletir sobre as reverberações destas memórias no seu ser-fazer professor. Urge, então, mergulhar no baú de memórias dos sujeitos da pesquisa.

## 6.1 AS MEMÓRIAS DE ESCOLA

Os professores foram questionados sobre as memórias que tinham da escola e dos seus professores do ensino básico. Fernando reiterou o que tinha sido apontado no eixo anterior a respeito da pouca importância que a instituição escolar possuía em sua vida: “O que a escola trouxe para mim? O ensino formal e a

iniciação ao inglês que foi muito importante, isso sim. Mas a escola como provocadora de análise da realidade, de zero a dez, a nota é zero”. O termo “realidade” é um dos mais citados ao longo da narrativa de Fernando, evidenciando seu interesse e preocupação de desenvolver ensino e pesquisa atrelados à realidade local, o que tem origem em suas experiências na universidade comunitária. Na escola ocorria o contrário, isto é, a desconsideração do local e a valorização de outras culturas, como a prioridade ao ensino de inglês em vez do alemão em um município cuja maioria das famílias possuía descendência alemã.

Entre os professores marcantes, Fernando citou apenas seu professor de línguas, o qual lhe convidou para trabalhar e atuar como professor de inglês. Justamente a língua que mais tarde Fernando buscou se distanciar, pois considerava a “língua dos outros” e não se relacionava a sua matriz. Esse momento coincidiu com sua viagem pela América do Sul aos 18 anos de idade, o que depois lhe permitiu retornar à sua escola de outra forma: “Saí com um mapa na mão e meus livros de Antropologia e uma máquina fotográfica (risadas). Registrei tudo, tudo. [...] As escolas me chamavam direto para dar palestra sobre a viagem. Isso foi legal, foi um retorno à minha escola e outras”. Por conseguinte, apesar das marcas pouco positivas que a escola lhe deixou, Fernando retornou na mesma para contribuir com seus relatos de viagem aos então alunos da sua antiga escola, bem como de outras instituições de ensino.

Já o professor Pablo, ao recordar sua trajetória de escolarização apontou que: “Eu fui a geração que peguei exatamente a passagem do bom ensino na escola pública. Eu estudei em escola pública até o quarto ano. No quarto ano, meus pais, evidentemente, perceberam que ela estava caindo ladeira abaixo”. Ao longo de seu período de escolarização, Pablo vivenciou mudanças, pois morou em Porto Alegre, Rio de Janeiro e Pelotas. A partir do quarto ano do Ensino Fundamental estudou em escola particular. O professor salientou que nos anos finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio estudou em uma escola Marista, o que lhe possibilitou uma formação essencialmente humanista: “Os Maristas sempre deram Filosofia, deram História. Eu tive cursos de História e Geografia muito bons. Depois eu tive que estudar, mas se eu tivesse pego a escola mais forte em Física e Matemática teria sido muito importante”. Pablo percebeu que suas carências e dificuldades com as Ciências Exatas provêm de seu ensino escolar.



Contudo, o professor ressaltou que era excepcional em Conhecimentos Gerais e, desde os tempos de escola, assumiu uma postura autônoma nos estudos e na busca de leituras, as quais sempre abarcaram diversas temáticas. Pablo afirmou: “Se tu olhar meus livros aqui, vai desde Filosofia da Ciência, religiosidade, espiritualidade geral até modelos matemáticos. É claro que eu tenho grandes limitações, principalmente na Matemática, mas eu acho que tu tem que estar aberto a isso”. Esta sua abertura para diferentes temas e campos de conhecimento, a qual nasceu de sua curiosidade ainda na condição de jovem aluno na escola, culminou em sua profissão na medida em que enfatizou a relevância da interdisciplinaridade na pesquisa e, mais que isso, na sua compreensão de mundo. Nesse sentido, a revelação de metamemórias por meio das narrativas (auto)biográficas evidenciam que “las ‘narrativas implícitas’ forman parte de las prácticas, las informan. Es por eso que, al recuperarlas, hacemos algo más que registrar hechos del pasado, estamos más bién contribuyendo a comprender el presente” (ALLIAUD, 2010, p. 46).

No tocante aos professores que recordou do ensino básico, Pablo citou somente o professor de História desta última escola particular que estudou: “Ele foi muito professor, uns vinte, trinta anos professor de História. Era muito bom. Acho que é o que mais me motivava. Tu podia ter discussões mais profundas. É o que mais me lembro. Depois, tem os médios e também tem porcaria”. Cabe destacar que Pablo desenvolveu uma formação na área da Geologia e leciona disciplinas na licenciatura em Geografia ligadas aos estudos ambientais. No entanto, chama a atenção a prevalência de sua formação humanista e até a marca positiva de um professor da área da História e não das Ciências da Natureza. Embora num primeiro momento pareça contraditória a relação entre as memórias significativas e a trajetória realizada, aos poucos os vestígios direcionam para possíveis cruzamentos.

Esta trama torna-se visível quando Pablo contou que seu interesse pela Geografia nasceu na escola: “Sempre tive (interesse), tanto da Geografia como da História. Hoje a minha grande área de interesse, e às vezes funciona até como hobby, é entender a história ambiental”. Desse modo, seu gosto pela Geografia e pela História (com destaque para a influência do professor marcante) é oriundo de sua trajetória de escolarização e foi alimentado ao longo do tempo, o que resultou no seu foco de interesse ao longo da carreira docente, qual seja: “Tu une a Ciência Física com processos históricos. Isso a Geografia te dá essa oportunidade única. Esse interesse que tu vê, essa interface”. Assim, diferentemente de Fernando, Pablo

tem na escola boas memórias, tanto em termos de formação, sobretudo voltada para as Ciências Humanas, bem como a gênese de seu apreço pela Geografia.

Por sua vez, o professor Eduardo revelou memórias caracterizadas por uma forte dimensão emocional. Contou que lembra com carinho de quase todas as professoras que teve nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois eram amigas de sua mãe (professora jardineira). O professor comentou sobre a relação com estas professoras, bem como detalhes do espaço escolar:

Eram pessoas, muitas delas, da família assim. Então, eu tenho uma relação muito afetiva. Tinha uma, na verdade naquela época era cozinheira, uma merendeira, ela fazia uns canudinhos recheados. Eu era louco por aquilo. Sou louco até hoje. Faço em casa até. Sempre memórias muito afetivas. Tinha um morrinho que a gente brincava com carrinho, um campinho que a gente jogava futebol. Então, tudo isso aí é muito afetivo. (EDUARDO)

Cabe esclarecer que a dimensão afetiva é inerente ao processo de rememoração, uma vez que os acontecimentos são lembrados à luz da emoção. O fato de primeiramente questionar os sujeitos acerca de suas memórias de escola e na sequência sobre as memórias de ensino foi proposital, pois se visava investigar o que vem à mente de imediato ao pensar na escola em que estudou. Verificou-se que os professores resgatam primeiramente memórias carregadas de sentimentos e associadas às relações interpessoais e ao espaço vivido, com pouca ou nenhuma referência ao ensino e às aulas. Tal observação converge com as formulações de Delory-Momberger (2016, p. 52), a qual assevera que:

Os documentos biográficos têm amplamente demonstrado: o que os adultos em formação se lembram da escola, o que eles sinalizam como sendo significativo para seus percursos de formação de seus períodos escolares, são, muito mais que os conteúdos de conhecimento, as experiências relacionais, afetivas, sociais, onde a escola representou para eles um campo em que a polaridade emocional marcou sua relação com a aprendizagem e o saber.

Eduardo contou que mudou de escola a partir da quinta série do Ensino Fundamental e nesta nova instituição viveu um período conturbado. Estava nos anos 70 do século XX, um contexto de ditadura no país e a escola era somente masculina e extremamente rígida. Segundo Eduardo, “parecia os anos de chumbo aquilo ali para mim. Sabe, porque tinha uma disciplina, uma coisa que eu não gostei daquele colégio. Eu me tornei um bad boy, me tornei um aluno péssimo”. O interessante de sua narrativa foi a menção de que sua postura se modificou ao transferir-se para outra escola no final do Ensino Médio, como Eduardo definiu que “era como sair de

uma sala escura e ver o sol. Foi outra coisa. Na verdade, voltei para um tipo de colégio com outro relacionamento com professor, outro tipo de colega. Aí eu imediatamente me tornei um aluno normal. Não o primeiro da classe, mas com boas notas”. Assim, este excerto elucidava que sua experiência como aluno demonstrou o quanto uma estrutura rígida e autoritária da escola tende a sufocar os alunos, os quais reagem muitas vezes de forma negativa. Além disso, destacou a relevância da relação professor-aluno. Isto posto, emerge o questionamento: como estas vivências na escola de Eduardo interferiram em suas maneiras de ser professor? Algumas pistas podem ser identificadas na sequência da sua narrativa (auto)biográfica, quando apresentou a seguinte afirmação no eixo 3 (que é explorado no próximo capítulo): “Eu acho que tem que ter todo respeito com o aluno. [...] Tu não precisa repetir o que tu aprendeu, sabe? Tu pode mudar”. Há, portanto, uma ressignificação da vivência, de modo a não reproduzir enquanto docente um modo de se relacionar com os alunos que tanto lhe desagradou em sua época de escolarização.

No que diz respeito ao seu interesse pela Geografia, assim como Fernando, Eduardo também não teve influência da escola. Foi justamente a escassa formação voltada para as Ciências Humanas que desencadeou sua vontade de saber mais sobre esta área: “Não tive Filosofia, Sociologia, Geografia era o mínimo, História muito pouco. Então, tu não tinha, na verdade, conhecimento”. Apesar de inicialmente ter cursado parte da graduação em Engenharia Química e depois Licenciatura em Química, Eduardo encontrou-se realizado na Geografia e destacou que este direcionamento para as Ciências Humanas também ocorreu de forma semelhante com colegas seus de escola, uma vez que tiveram uma frágil formação escolar nesta área.

A motivação da busca pelas Humanidades e, especificamente, pela Geografia foi explicada por Eduardo como o sentimento de: “Vamos ver como é, mais a questão de curiosidade”. Entretanto, o professor esclareceu que a sua escolha e permanência na licenciatura em Geografia está associada à forte influência de outros fatores, sobretudo em termos pessoais e familiares. Assim que fez o vestibular, seu pai foi hospitalizado, o que acarretou em uma série de mudanças na vida de Eduardo.

Então, foi turbulento aquilo ali tudo na minha vida. Foi uma mudança completa. Meu castelo cor-de-rosa foi embora. Então, na Geografia é também um pouco disso. Tive que me segurar e ir à luta. Então, não seria na Geografia que eu não faria isso. Esse meu comportamento

naquela época para tentar fazer esse tipo de Geografia também tem a ver com a minha sobrevivência. Não foi só ideológico ou simpatia, também estava dentro de mim uma questão de luta, de entrar no mundo como ele era. Então, o ser professor, agora sim acho que posso te responder a tua pergunta, ele vem junto com isso. O professor, ser professor viabilizou a minha sobrevivência. Não financeira, mas a minha entrada na sociedade como pessoa, a minha transição adolescente para adulto. Me tornei adulto como professor. Então, isso se confunde realmente comigo. Não foi falta de opção. Me construí professor. (EDUARDO)

Fica evidente a indissociabilidade entre a construção pessoal e profissional. A constituição de Eduardo enquanto professor, especialmente no início de sua formação profissional, está intimamente ligada à sua trajetória de vida pessoal. A escolha pela Geografia e pela docência representa mais que uma curiosidade por algo que lhe fez falta na formação escolar, mas significa uma possibilidade de sobrevivência e de assumir responsabilidades que se impunham no seu contexto familiar. Ao referir-se a uma “questão de luta”, Eduardo carregou nesta expressão uma multiplicidade de sentidos que atribuiu à opção pela docência em Geografia. Ser professor de Geografia com uma visão alinhada aos pressupostos da Geografia Crítica numa época marcada pelo conservadorismo e repressão da ditadura simbolizava seu enfrentamento com a realidade social na busca de construir um outro modelo de sociedade, bem como sua luta interior para superar as tristezas e as dificuldades de ordem pessoal e familiar. Assim, a identidade de Eduardo se constrói, confundindo sua constituição docente com sua constituição pessoal em um processo de amadurecimento em grande parte pressionado pelas circunstâncias da vida.

As memórias evocadas por Simone estão em consonância com o tipo de memórias narradas por Eduardo, pois ambos ressaltam as memórias afetivas ligadas ao espaço da escola e às relações com professores e colegas. A riqueza de detalhes manifestada por Simone impressiona, pois recuperou suas vivências na creche, ainda antes de iniciar o ensino básico.

Eu me lembro assim lá na creche, me lembro bem pequenininha. Lembro de uma árvore que tinha, uma figueira, tinha um balanço na figueira, o pátio, areia bem grossa. Me lembro da Terezinha que era bem cabeluda, enfim. Até porque era uma escola bem perto da minha casa, chamada Carrossel. Então, me lembro de passar ali. Aí depois, o Anne Frank, eu me lembro que a gente fazia fila no pátio para entrar. Tinha uma mulher, não sei qual era o cargo dela, mas era tipo a supervisora. [...] Como se ela fosse bedel com a sineta. Eu era baixinha, ficava na frente da fila. Ela batia aquela sineta assim

(alto) na orelha, eu lembro bem disso assim. Me lembro da Luísa que foi professora alfabetizadora, importantíssima. Me lembro de uma outra que depois ela era meio minha vizinha que era professora de Educação Física. Eu odiava Educação Física. (SIMONE)

Simone citou tanto o exemplo positivo quanto negativo de professoras que teve ao longo da escolarização. Outro ponto a ser salientado diz respeito ao fato de que as memórias da creche transbordaram uma dimensão afetiva, ao passo que as memórias do Ensino Fundamental foram atreladas ao ensino escolar, como se visualiza neste excerto: “Me lembro ainda no Anne Frank de fazer uma pesquisa sobre plantas epífitas (risos). Era para pesquisar na National Geographic, [...]. Me lembro bem disso. Aí na sexta série me lembro que teve um trabalho que a gente fez que era a cidade do futuro”. Simone evocou memórias de atividades e trabalhos escolares realizados durante o Ensino Fundamental e, dentre estas, mais uma vez mencionou a importância da disciplina de Matemática na composição de sua leitura de mundo a partir da ideia de sistemas interligados, conforme apresentado no capítulo anterior.

Durante seu esforço rememorativo, chama atenção a afirmação de Simone: “me lembro mais por escolas, não tanto pelos períodos”. Novamente percebem-se os “lugares de memória”, como assinala Ricoeur (2007), nos quais as memórias narradas são acionadas através da recordação dos lugares em que ocorreram. Além disso, não privilegia o tempo cronológico, tendo em vista que “a construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2004, p. 411). Trata-se da ação do sujeito sobre sua história de vida, em que algumas memórias são selecionadas em detrimento de outras e expressam a consciência de si mediante um processo de ressignificação das experiências passadas no tempo presente.

Simone citou a memória positiva de sua professora de História da oitava série que a considerou excelente e lembrou de um trabalho de pesquisa sobre as mudanças na Educação até a ditadura militar que esta propôs à sua turma, cuja reação de Simone com o resultado da pesquisa foi de decepção devido às poucas mudanças identificadas. A mesma ainda destacou como memória importante de escola sua participação no movimento estudantil e suas vivências no Colégio de Aplicação da universidade, o que lhe proporcionou o contato com os universitários e a proximidade com a dinâmica de funcionamento da academia.

Estes aspectos são relevantes na medida em que ingressar na universidade para Simone era como seguir o curso natural das coisas, visto que convivia com este ambiente, além do exemplo de seu pai que trabalhou como técnico da universidade e cursou a graduação e pós-graduação. A vinculação ao movimento estudantil desde os tempos de escola também constitui um fator influenciador na postura engajada e na visão de mundo que Simone assumiu ao longo de sua vida, gerando reflexos em seu fazer profissional. É digno de nota que a professora apresentou memórias ricas em detalhes de suas experiências nas diferentes instituições de ensino ao longo de seu itinerário de escolarização, porém não fez menção nesta parte da entrevista sobre as vivências escolares em Israel, como havia revelado no eixo 1, de modo que deteve-se a contar acerca das memórias das escolas brasileiras em que estudou.

A professora Cora é a primeira até aqui que, ao ser provocada a resgatar as memórias de escola, imediatamente citou uma professora de Geografia que teve no Ensino Fundamental. Esta professora foi salientada não pelos aspectos afetivos e de personalidade, mas pela sua metodologia de ensino que Cora considerou interessante e frutífera. Em sua narrativa (auto)biográfica, Cora afirmou:

Eu tenho uma memória ótima de uma professora de Geografia, sem dúvida. Eu tinha uma professora chamava Odete, mas até hoje eu acho que não vou conseguir fazer muito a aula dela, porque são outros tempos. Mas eu acredito que com os novos tempos é a aula que eu imagino que é a ideal. Essa professora, ela fazia assim: ela falava do tema, ela explicava um tema, digamos voçoroca, processos de erosão. No final, ela fazia uma pergunta e a gente respondia aquela pergunta. Aquela pergunta, ao ser respondida, era o conteúdo registrado. [...] Desta professora de Geografia eu não me lembro de livro didático, mas as outras tinham livro, Matemática, História. Mas eu lembro que dessa não tinha, talvez por isso eu gostasse dela. E gostava do jeito que ela construía conhecimento. Essa história: ela construía o conhecimento. Ela fazia a gente construir e a gente construía, a gente registrava num parágrafo. Esse registro a partir da criação nossa. No final da aula, um lia o parágrafo e aí o outro completava e aí nós íamos completando, íamos construindo aquele texto junto. Era muito legal. (CORA)

Cora frisou sua admiração pelo fazer pedagógico de sua professora do ensino básico, a qual representa uma inspiração, o que considerou como uma aula ideal. Este excerto evidenciou a identificação de Cora com a epistemologia construtivista e um ensino caracterizado pela criação e não reprodução de conhecimentos. Entretanto, embora tenha destacado o construtivismo, a professora Cora reconheceu que este modelo de aula é de difícil concretização por se tratar de

outros tempos. Indaga-se: que tempos são estes? Por que a dificuldade de desenvolver um ensino pautado na epistemologia construtivista? Cora não esclareceu este ponto, porém a afirmação de serem outros tempos que inviabilizariam o construtivismo em sala de aula remete a ideia de que as concepções teóricas não necessariamente se coadunam às suas práticas de ensino realizadas.

A narrativa de Cora elucidou que sua concepção de ensino está ligada às memórias de escola, uma vez que se criou no período de escolarização um imaginário sobre a docência. Nessa linha de pensamento, Souza (2004, p. 412) argumenta que:

Através da narrativa (auto)biográfica da vivência escolar torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do(a) professor/professora em formação. Isto porque o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

Cora ainda acrescentou as memórias que possuía de um professor de História, cujas aulas também lhe agradavam, pois: “olha, eu gostava muito dessas aulas de que a gente discutia as coisas, que a gente botava para discutir um tema. [...] Isso até hoje eu faço, até. [...] eu faço isso, inspirada nele, eu faço isso”. Neste momento da narrativa foi possível perceber pela sua expressão e seu ritmo de fala que Cora constatou a gênese de um de seus modos de ação pedagógica, algo até então não pensado se não fosse a produção de sua narrativa (auto)biográfica. A partir desta percepção de si, Cora ainda relatou que este seu professor de História desenvolvia com sua turma uma atividade semelhante a um tribunal, em que uma questão problemática deveria ser debatida a partir de diferentes visões. Então, a professora citou exemplos de práticas que desenvolve com seus alunos que são inspiradas naquela atividade que seu professor de História da escola realizava.

Cora observou a semelhança de suas práticas com o que vivenciou no ensino escolar e concluiu: “A gente sentava para discutir isso. É verdade, é tu que está fazendo eu me dar conta”. Depreende-se que esta afirmação imprime um processo de autorreflexão no decorrer do ato narrativo. Mesmo com sua longa carreira docente, a professora não havia se colocado em uma posição que lhe fizesse recordar memórias e interpretá-las de modo a associar com seu fazer profissional. Em meio ao ato narrativo, Cora constatou como suas vivências

escolares afetam de alguma forma quem é, o que e como faz em seu exercício docente. Denota-se a relevância da trajetória de escolarização nas representações e modelos construídos referentes ao ensino e à figura do professor. Cabe ressaltar que para além da observação da pesquisadora, esta questão também é identificada pela própria autora da narrativa. Desse modo, o processo reflexivo sobre os significados das memórias de escola e a consequente repercussão destas na atuação profissional é forjado pela narrativa (auto)biográfica.

De acordo com Josso (2002, p. 117), a narrativa (auto)biográfica possibilita “a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação através da mediação de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental e existencial”. Isto ficou explícito na narrativa de Cora por meio de sua ação autorreflexiva que a movimentou para uma posição de sujeito da formação ao compreender o caráter formativo de sua trajetória de escolarização em termos de saberes docentes. A consciência de si é edificada ao longo do ato de narrar-se, de maneira a propiciar uma aproximação com o autoconhecimento.

Assim, a autora afirma que a narrativa (auto)biográfica promove uma mudança na relação do sujeito consigo, pois há uma reapropriação de si ao assumir-se enquanto autor e ator de sua própria vida. Envolve um novo olhar sobre a relação com o eu, visto que as memórias revelam experiências formadoras que auxiliam na autocompreensão. Esta perspectiva está em consonância com as considerações de Chené (2014, p. 130), a qual argumenta que “a compreensão da experiência de formação é a compreensão do eu. A construção do eu é reencontrada na compreensão da transformação da narrativa ao nível profundo do texto”.

Na narrativa de Mia no tocante às memórias de escola, o professor contou que estudou a maior parte de seu ensino básico em escola pública e os poucos anos que estudou em escola particular possuía bolsa-auxílio. Relatou que no seu Ensino Médio fez o curso profissionalizante em Química, de maneira que se formou como Laboratorista. Até pensou em cursar a graduação em Engenharia Química, mas preferiu optar pela Geografia e Geologia. Desta última não gostou em função das disciplinas exigirem a memorização de nomes e não lhe provocar a compreender processos. Diferentemente ocorreu com a Geografia, cujas disciplinas de Climatologia e Cartografia “foram me encantando. Eu conseguia fazer relações boas



assim. Gostava muito de mapa e de ver a cidade, de ver as ligações regionais, as especializações. Achava que ia ser por aí uma compreensão da Geografia”.

Ao ser questionado se seu interesse por mapas provinha da escola, Mia contou que desde criança encantava-se por mapa e cartão postal, pois seu pai lhe trazia de suas viagens. Somente na parte final da entrevista narrativa, Mia revelou que seu pai trabalhava em uma empresa de avião no setor de reposição de peças, o que lhe exigia muitas viagens para outras fábricas a fim de encomendar este material. Por isso, trazia para Mia os mapas e cartões postais, os quais foram citados como relevantes no seu gosto pela Geografia reiteradas vezes durante a narrativa. No que tange ao papel da escola pelo seu interesse na Geografia, Mia rememorou o encantamento que tinha pela prática de um professor, por este apresentar a temática através de uma lógica bem articulada, e citou o conteúdo, o qual tratava-se da comparação entre Brasil e Argentina quanto à organização espacial. Assim como observado nas memórias evocadas de Cora, Mia também destacou a maneira como seu professor ensinava o conteúdo.

Deve-se salientar que esta ideia de processos que Mia sentiu falta na Geologia e encontrou na Geografia é valorizada desde suas experiências escolares, como a prática mencionada do seu professor marcante da escola. Este olhar para a compreensão de processos perpassa a trajetória de vida de Mia, pois tal preocupação também é central em sua leitura de mundo e em sua atuação profissional. Quando relatou sobre suas pesquisas na pós-graduação e também em seu contexto de trabalho docente ficou perceptível o quanto suas concepções de conhecimento, de ciência e de ensino têm na noção de processo um caráter relevante.

Mesmo evocando um exemplo de memória positiva do ensino de Geografia em seu período escolar, Mia não atribuiu à escola a responsabilidade única e determinante por sua escolha pelo curso de Geografia:

Isso ficou na lembrança, isso ficou na lembrança. Se a gente começa a juntar essa experiência, os mapas que o pai trazia, os mapas, postais, saber de um outro mundo, uma que outra aula de Geografia, a experiência com a Química. Tu não sabe por que tu faz as escolhas bem certo, mas essas coisas foram, foram, vamos dizer assim, conspirando, contaminando. (MIA)

Conforme o excerto, Mia apontou um somatório de fatores que podem ter acarretado na sua opção pela Geografia. Contudo, os mapas e cartões postais

trazidos por seu pai foram extremamente importantes para o que o professor definiu como “imaginar o mundo”. De forma precedente e paralela às vivências escolares, Mia foi estimulado ao encantamento por questões geográficas. Considera-se ainda que o professor não apresentou muitas memórias de sua trajetória de escolarização nem em relação à dimensão afetiva de suas experiências no ensino básico. Foi sucinto e não abordou qual o papel que a escola representou em sua vida.

Diferentemente de Mia, a professora Eliane tinha uma relação muito próxima com a instituição escolar. A narrativa desta realçou a relevância da escola em sua vida por diferentes motivos, além da formação educacional. Eliane frisou que seus professores sempre foram muito dedicados a começar pela sua mãe, a qual também foi sua professora. No entanto, não considerou esta situação de ser aluna de sua mãe como um privilégio. Pelo contrário, sentia-se prejudicada em função da preocupação de sua mãe em não mostrar que poderia favorecê-la. Além disso, mais do que o ensino e a relação com sua mãe transposta também como figura docente, Eliane considerava a escola como um lar:

E teve um tempo que a minha rotina era a escola. Ir de manhã limpar a escola e arrumar o almoço. Para as crianças que tinha lanche de tarde era comida. E de tarde era a aula. Então, eu ia com ela de manhã e minha rotina era a escola. A gente morou um tempo na escola. A gente perdeu a casa num temporal. Na primeira a quarta série. Então, a escola virou além do cotidiano, a casa. Brincar com o quadro, fazer chamada. Aquela chamada que ela descartava, porque errava. Eu brincava de professora. Sempre, a vida toda. Então, é com muita alegria a profissão. (ELIANE)

Justamente por ser filha de professora, a relação de Eliane com o espaço escolar era diferenciada se comparada aos seus colegas. Ainda houve o agravante de que a destruição de sua casa no temporal transformou a escola, que até então era somente um espaço de ensino, em sua casa, literalmente. Esta intimidade com a instituição escolar, sua dinâmica, seu funcionamento e a referência da mãe como professora alimentou um desejo de Eliane pela docência. Destarte, criou-se um imaginário de si, conforme argumenta Josso (2002, p. 200):

Em formação, as histórias de vida tocam as fronteiras do racional e do imaginário. Por um lado, a sua perspectivação temporal impõe a organização sinérgica de uma herança revisitada, aqui e agora, à luz dos desejos e das questões do presente, e de um devir em invenção povoado por múltiplas expectativas projetadas desde a infância; por outro, a encenação de uma itinerância ou de uma errância em história, a partir de uma escolha de referências, sem dúvida objetiváveis e racionalizadas, mas numa forma narrativa que lhe prefigura o sentido (direção e significação), leva o indivíduo a

compor uma visão imaginária de si próprio. E é precisamente esse caráter, simultaneamente autêntico e imaginário, que surge de articulação 'poiética' de um sentido retrospectivamente construído e de uma busca, que me parece justificar o interesse em nos inspirarmos na experiência dos artistas para nos ajudarem a 'pensar o sensível na formação', os elos entre herança cultural e singularidade criadora na pluralidade de interpretações oferecidas por todas as vias do conhecimento.

Portanto, a narrativa (auto)biográfica de Eliane elucidou um imaginário de si que é construído a partir das memórias das vivências escolares. O relato da professora demonstrou o quanto sua trajetória de escolarização está entrelaçada à sua trajetória de vida. Durante um período de sua história, a escola era sua vida. Viver era habitar a escola, organizar a escola, arrumar a escola, estudar na escola, brincar na escola. Somado a isso até mesmo sua mãe assumiu dois papéis: o de mãe e o de professora. Trata-se de marcas significativas na constituição da identidade de Eliane que se refletem em sua identidade docente. Por conseguinte, representam memórias que produziram um duplo imaginário: o imaginário de si e o imaginário da docência, os quais estão intimamente ligados.

A construção do imaginário é inerente ao processo de produção de uma narrativa (auto)biográfica. O imaginário consiste em um reservatório de imagens, sentimentos e vivências atrelados às memórias do que se experienciou. Se a narrativa não representa o real vivido é porque há a presença forte do imaginário no ato narrativo. Este não é concebido como um problema para a análise das narrativas, pois o que é válido para o campo da pesquisa (auto)biográfica é a "verdade para a autora de fatos que lhes foram caros e, por essa razão, ressignificados no processo autorreflexivo" (ABRAHÃO, 2016, p. 47).

Nesse sentido, o imaginário elaborado por Eliane demonstrou as referências e raízes da representação de si. Por meio da narrativa (auto)biográfica pode-se compreender como o imaginário gera reflexos sobre o modo de ser, agir, conceber e estar no mundo. Tais reflexos são impactantes na trajetória de vida-formação-profissão de Eliane. Dessa forma, investigar narrativas (auto)biográficas de professores permite considerar como as memórias, sobretudo de formação (escolar e universitária), compõem um imaginário de si e se reverbera em sua profissionalidade. Segundo Peres e Assunção (2010, p. 147), "o imaginário, como um reservatório do vivido, aponta para outra modalidade de compreensão sobre

como vamos nos tornando. Abre-se um espaço de reflexão, no sentido de que o futuro professor possa pensar-se enquanto aprendiz de si – formando/formador”.

Eliane ainda contou que estudou em três escolas públicas, sendo uma municipal e duas estaduais. Destacou a diferença entre estas, em que a municipal tinha refeição, ao passo que as estaduais não tinham, assim como contavam com a falta de professores e livros didáticos para os alunos. Era preciso comprar livro didático, mas a família de Eliane não tinha condições. Diante disso, tentava conseguir os livros emprestados, porém: “Eu não conseguia todos os livros. Geralmente, eu conseguia um livro só. Mas aquele que eu conseguisse era precioso. Eu olhava todos os dias as páginas (risos)”.

O encantamento da professora pelo livro didático em função da sua dificuldade de aquisição é uma marca importante que é ressaltada na sequência quando se referiu às memórias do ensino escolar, em que é possível perceber uma representação que criou sobre a docência. Além disso, a questão do livro didático provocava também uma segregação na sua turma, entre os alunos do rural (que abarcava os filhos de fazendeiros e os de família sem terra, como Eliane) e os alunos do urbano. Estes últimos possuíam os livros didáticos necessários. As desigualdades emergiam também na sala de aula e constituem a fonte de memórias negativas que Eliane carregou da escola:

Então, era um ambiente degradado, era meio pesado o ambiente. Lembro de ir para o banheiro chorar. Aquelas coisas de adolescente que se importava com isso. Coisas assim comuns do rural. Havia uma desigualdade do rural e do urbano. Como quem tem barro no pé não pode sentar perto de quem não tem. Aquela coisa, mas até hoje. Mas foi bem bom conviver com diversos grupos. (ELIANE)

Inferese-se que as memórias de escola de Eliane envolveram tanto marcas positivas, como sua rotina de vida no espaço escolar que se tornou sua casa por determinado período, sua mãe docente e suas brincadeiras como professora, quanto negativas, devido à segregação entre os habitantes do rural e do urbano simbolizada na desigualdade de acesso ao livro didático. Portanto, as memórias afetivas associadas às relações sociais de Eliane no ambiente escolar são múltiplas e contraditórias, pois em alguns momentos representava um lugar no sentido de identidade e pertencimento, enquanto em outros momentos provocava tristeza e rejeição às experiências que vivenciava neste espaço institucional.

As memórias de escola da professora Carolina caracterizam-se por um aspecto peculiar de sua narrativa (auto)biográfica: a ênfase da influência do contexto social gerado pela ditadura militar em sua história de vida. A professora esclareceu que estudou o primeiro ano do Ensino Fundamental em escola pública, onde foi alfabetizada. A partir do segundo ano ingressou no que define “colégio de freiras”, instituição privada que lhe oferecia bolsa de estudos, visto que seus pais não tinham condição de pagar as mensalidades. Os efeitos do período histórico-político vigente durante seu itinerário de escolarização atingiam sua postura como aluna:

Na infância assim, a gente passa...era um período que a gente era muito reprimido. E eu sempre fui muito preocupada em ter as minhas atividades prontas. Eu lembro que uma vez eu esqueci, eu estava no terceiro ano, eu esqueci de fazer um tema. Meu Deus! Eu chorei tanto, tanto. Aquilo ficou. Eu parecia que tinha perdido o mundo, porque eu tinha cometido uma falha que não podia ter feito.  
(CAROLINA)

A cobrança e repressão do contexto social se refletiram na personalidade cunhada por Carolina, a qual se configurava em uma aluna dedicada, estudiosa, responsável e perfeccionista, características estas que a professora trouxe ao longo de sua vida e assume no seu fazer profissional docente, como relatou na sequência da entrevista. Trata-se do processo identitário que é construído por intermédio das relações entre a história individual e a história social, de modo que não é possível compreender uma sem considerar a outra. Assim, verifica-se a partir de Carolina que as narrativas (auto)biográficas possibilitam “um mergulho, uma viagem em diferentes universos sociais, históricos e culturais, numa confluência de pessoas, lugares, acontecimentos, sentimentos – experiências que mediatizam o coletivo ao mais pessoal e o pessoal às tramas coletivas” (BRAGANÇA, 2012, p. 217).

Ao reafirmar que “tu imagina, eu terminei o ginásio em 1966. Então assim, no auge do período militar. Essas coisas assim são tudo muito sufocantes, nada se fazia”, a professora citou uma memória de escola referente ao grêmio estudantil, o qual colocou a música “Pra não dizer que não falei das flores”<sup>6</sup> para tocar a fim de recepcionar os alunos e no dia seguinte o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) fechou o grêmio. Estas memórias foram impactantes de forma negativa em seu percurso de escolarização. Quanto às professoras do ensino básico que ainda

---

<sup>6</sup> Música composta por Geraldo Vandré e que teve execução proibida durante anos por sua mensagem de resistência à ditadura civil-militar do Brasil.

lembra, Carolina referiu-se aos exemplos positivos, como uma professora de Latim e outra de Português e Literatura, a qual era “extremamente organizada. [...] Isso aí me marcou muito, porque até hoje eu sou chata para escrever e na correção de português, porque aprendi muito com ela isso. Acho que é Neli, bem pequenininha, agitada, agitadaíssima”.

Por conseguinte, as professoras que deixaram marcas importantes em Carolina não o fizeram devido ao destaque da dimensão emocional, mas sim aos aprendizados que as mesmas lhe proporcionaram, além de sua maneira de exercer o trabalho, identificado pela sua organização exemplar. Ao narrar acerca de suas experiências escolares, Carolina constatou que “era assim uma relação muito diferente, relação professor-aluno naquela época do que é hoje. Coisas mais afetivas ficavam muito distantes. No segundo grau já era um pouco melhor”. Este excerto demonstra o processo de resignificação no presente das memórias do passado, fazendo com que a professora visualize de forma reflexiva as discrepâncias entre os modos de relação professor-aluno na época em que estava na condição de aluna com o período desde em que assumiu a condição de professora.

Diante da análise das memórias de escola e de professores marcantes do ensino básico dos sujeitos da pesquisa, torna-se possível sistematizar ideias resultantes deste olhar analítico. Para tanto, elaborou-se a figura a seguir a fim de construir uma representação que visa uma síntese.

Figura 2 – Síntese das memórias de escola dos professores



Fonte: A autora, 2020.

A partir das memórias da trajetória de escolarização explicitadas nas narrativas (auto)biográficas dos professores, foram reunidos os pontos convergentes e identificados os pontos divergentes. Observou-se a existência de cinco dimensões: afetiva, formativa, professor-modelo, lugar e espaço. A dimensão afetiva está associada às memórias que realçam as relações tecidas na escola, como o exemplo de Eduardo que apontou as recordações de suas professoras com carinho devido à proximidade por serem amigas de sua mãe, também professora. Esta dimensão também é visível na narrativa de Simone que destacou o contato e as relações que desenvolviam com os universitários na época em que estudava no Colégio de Aplicação de uma universidade.

A dimensão formativa diz respeito ao ensino escolar, propriamente dito, o qual provocou aprendizagens que foram rememoradas pelos sujeitos. Pablo salientou sua formação humanista no ensino básico, o que contribuiu para o seu interesse pela Geografia. Simone também se referiu à dimensão formativa ao elencar com detalhes pesquisas e trabalhos escolares desenvolvidos, além de mencionar conteúdos marcantes, como os de Matemática moderna. Já em Eliane esta dimensão apareceu de forma mais sutil no momento em que contou que teve professores muito dedicados e preocupados com o seu processo de aprendizagem.

A dimensão professor-modelo apresenta os exemplos positivos e negativos de professores que os sujeitos da pesquisa tiveram ao longo de sua escolarização. Pablo indicou um professor marcante que assim o considera, pois este provocava a discussão em sala de aula. Nessa mesma linha, Cora destacou um professor de História que provocava o debate e desenvolvia uma prática sobre a qual constatou ser fonte de inspiração para o seu fazer docente. Além deste, também citou uma professora de Geografia que considerou desenvolver o tipo de aula ideal, visto que objetivava a construção do conhecimento. Simone apresentou de forma breve duas professoras, uma que lhe marcou de forma positiva (alfabetizadora) e outra de forma negativa. Mia, assim como Cora, fez referência a um professor de Geografia e rememorou o conteúdo e o modo como este o ensinou, o que lhe encantou. Carolina mencionou marcas positivas de duas professoras e sua justificativa centrava-se no perfil organizado de uma professora e nas aprendizagens propiciadas pela outra (disciplina de Português). Portanto, quando questionados sobre os professores que se sobressaem em suas memórias, os sujeitos mencionaram principalmente aqueles que foram importantes no sentido do tipo de ensino que desenvolviam, como o

estímulo ao debate, à criação e construção do conhecimento e a realização de práticas estruturadas de uma maneira que lhes facilitava o processo do aprender.

A dimensão lugar concerne às memórias de escola que são concebidas a partir de uma ideia de topofilia e/ou topofobia. De acordo com Tuan (1980, p. 5), geógrafo humanista, “topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”. Trata-se do sentimento da pessoa ao lugar. Este é percebido na narrativa de Eduardo ao citar o morrinho em que brincava e o campinho em que jogava futebol na escola, de modo que o próprio professor definiu como “memórias afetivas”. Por outro lado, Eduardo também expôs a dimensão lugar por meio da topofobia quando afirmou que tornou-se um péssimo aluno ao trocar para a escola somente de alunos homens e extremamente rígida, o que se acentuava devido ao período da ditadura. Nessa época, o professor rejeitava a escola e confrontava os sujeitos que pertenciam a ela. A narrativa de Eliane também mistura topofilia e topofobia. A primeira é claramente percebida devido aos laços afetivos que a professora criou com a instituição, a qual também foi sua casa durante um período. A escola era um lugar pelo qual Eliane tinha um sentimento de pertencimento, pois vivia, estudava, brincava, cuidava e ainda tinha sua mãe como professora. Contudo, a escola também representou uma topofobia em função da aversão e do sentimento de repugnância que Eliane passou a ter na medida em que percebia a diferença entre classes materializadas em sala de aula pela sua dificuldade de acesso ao livro didático e as desigualdades visíveis entre os colegas do meio urbano e do meio rural. Se para Eduardo e Eliane a escola, em sua dimensão lugar, variou entre topofilia e topofobia, para Fernando representou apenas topofobia, por não ter deixado marcas significativas, sobretudo, por causa do ensino da “língua dos outros”, como definiu o professor, e o fato de não incentivar a criticidade e a análise da realidade local.

A dimensão espaço apropria-se do conceito geográfico de espaço pautado na corrente materialista dialética. Segundo Santos (2009, p. 22), o espaço é “como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”. Não se limita ao espaço físico, pois abrange as “formas mais a vida que as anima” (SANTOS, 2009, p. 103). Abarca o conjunto de relações sociais, uma vez que há uma interação entre espaço e sociedade, de modo que ambos são produto e produtores um do outro. A narrativa de Simone não trouxe claramente um laço afetivo ao ambiente escolar (o que implicaria a dimensão lugar), mas sim memórias



da figueira e do pátio da escola associados às situações como a organização de fila e a presença da supervisora tocando a sineta, o que denota as relações desenvolvidas no espaço, sem evidenciar um apego ao lugar. Isso também foi percebido em suas memórias de participação no movimento estudantil, conferindo à escola a natureza dos objetos e das ações. A dimensão espaço também está presente na narrativa de Carolina quando a mesma ressaltou as interferências do contexto sociopolítico na vida cotidiana da escola, como a atuação do DOPS, por exemplo. Sendo assim, a escola não está isolada, constitui um espaço que reflete os tensionamentos vigentes na sociedade.

Por conseguinte, as cinco dimensões apontadas visaram organizar a leitura e interpretação das memórias de escola manifestadas nas narrativas (auto)biográficas dos professores. Representam uma lente possível para enxergar como as memórias se apresentam e podem auxiliar nas ligações que pretende-se traçar com o eixo 3 (Formação-profissão) da entrevista. Assim, tem-se o intuito de caminhar na direção de aprofundar a análise de como as memórias de formação (escolar e universitária) influenciam na constituição da identidade docente destes sujeitos e da formação de seus alunos da licenciatura. A subseção que segue discorre acerca das memórias de universidade e de professores universitários que os sujeitos da pesquisa narraram nas entrevistas realizadas.

## 6.2 AS MEMÓRIAS DE UNIVERSIDADE

Neste momento da narrativa em que os sujeitos são provocados a resgatar suas memórias de universidade, Fernando comentou “aí é difícil. Aí tu tem que ver as etapas, os momentos, os nomes”. O professor contou que fez Antropologia e Sociologia de ouvinte e destacou os aportes da primeira como essenciais à sua formação, além de acrescentar que: “A Geografia nesse aspecto era pobre. Se você me perguntar qual foi o trabalho de campo que eu fiz no meu curso de Geografia licenciatura noturna, eu diria zero”. Contudo, Fernando esclareceu que se tornou pesquisador voltado à análise regional, “porque eu podia trabalhar na faculdade, no instituto de pesquisa com meus professores e fazer pesquisas aplicadas que eram demandas das prefeituras”.

Entre os professores marcantes, citou um que foi "o primeiro professor com doutorado em Geografia que eu conheci. História do Pensamento Geográfico,

nossa! Fantástico! Absolutamente maravilhoso”. Em seguida, o professor partiu para suas memórias da pós-graduação, onde salientou a possibilidade de conhecer professores pesquisadores de renome na área da Geografia. Frisou a relevância de sua orientadora de mestrado: “Aí sim, ela é uma pessoa marcante. Ela sim. A história dela, foi uma pessoa que passou pela ditadura, foi torturada, filha de militar e foi torturada. Foi para o exílio. Uma intelectual de peso no sentido amplo da palavra”. Percebe-se que a importância da orientadora em sua vida foi justificada não somente pela sua competência profissional que lhe serve de inspiração, pois citou também a admiração pelos cursos que esta ministrava, como também pela história de vida da mesma. Depreende-se que o exemplo de professora para Fernando reúne o eu pessoal ao eu profissional, o que é concebido de forma interligada na perspectiva (auto)biográfica em Educação.

Fernando assinalou que durante seu mestrado também lecionava na Universidade de Passo Fundo, vinculado ao Centro Regional de Educação, o que lhe deu suporte e fôlego à sua pesquisa devido a “esse espírito de Pedagogia da realidade” que enxergava na universidade em que trabalhava. Tal preocupação com a realidade permeia a trajetória de vida de Fernando, sendo gestada na universidade comunitária que estudou e fortalecida ao longo do tempo alcançando também sua atuação profissional, no que diz respeito às pesquisas desenvolvidas e sua concepção de ensino. Quanto às vivências no doutorado na USP, Fernando apenas comentou: “aí tem os medalhões, os figurões, mas aí já é outro momento, outras práticas pela autenticidade das pessoas”.

Na narrativa (auto)biográfica de Pablo, o professor pontuou que não tem memórias da Geografia, uma vez que cursou Geologia. Em relação a este curso, suas primeiras memórias reveladas referiram-se aos conteúdos trabalhados: “sempre fui pela área também mais relacionado com o Holoceno, o Quaternário. Entender a planície costeira, a variabilidade do nível do mar ou mesmo no período antigo eu sempre dava atenção à estratigrafia, às rochas sedimentares”. Portanto, percebe-se que Pablo dificilmente ressaltou memórias afetivas carregadas de emoções decorrentes das relações estabelecidas nos espaços de ensino que frequentou. Suas memórias, tanto estas da universidade quanto as anteriores da escola, centraram-se no conhecimento, algo que possui um valor considerável para o professor.

Na sequência, Pablo comentou sobre a oportunidade de ter conhecido geógrafos físicos de renome durante seu doutorado na Universidade de Cambridge, o que lhe marcou, pois interagiu com pessoas que já admirava. Todavia, a ênfase da narrativa do professor encontra-se no seu processo de amadurecimento promovido especialmente ao longo de seu doutorado, conforme consta no excerto:

Então, foi um período extremamente tenso para mim o doutorado, porque: um, eu pulei de área; dois, eu dei um pulo enorme na língua estrangeira. Mas o retorno intelectual, de amadurecimento intelectual... uma coisa que eu digo hoje para meus alunos: a coisa mais importante do doutorado é saber usar sua mente, não é o resultado. É saber usar a mente e identificar os limites intelectuais que tu tem. (PABLO)

Narrar suas vivências possibilitou ao professor encontrar a si mesmo, visto que “ademais, memória das ‘coisas’ e memória de mim mesmo coincidem: aí, encontro também a mim mesmo, lembro-me de mim, do que fiz, quando e onde o fiz e da impressão que tive ao fazê-lo” (RICOEUR, 2007, p. 110). Nota-se que Pablo construiu em sua mente as imagens que o levavam às experiências vividas na época retratada e as atribuiu sentido, configurando em um processo de conhecimento. Isto é, um conhecimento de si, de seus percalços, de suas dificuldades e as aprendizagens resultantes deste período narrado.

Ao rememorar sua trajetória de formação profissional, Pablo enxergou em suas vivências aprendizagens que carrega para si no sentido de autoconhecimento, bem como para partilhar com seus alunos. Não se trata de um saber específico, científico, mas um saber de vida que o professor extraiu de sua trajetória para contribuir na formação de seus alunos. Segundo Souza (2012, p. 40):

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências.

Dessa forma, o momento narrativo fez com que Pablo estabelecesse as associações de aprendizados que os itinerários formativos lhe proporcionaram com o momento profissional que se encontrava durante a entrevista. Por isso, relacionou suas vivências e os reflexos destas em sua atuação profissional, especialmente no diálogo que desenvolve com os acadêmicos. Ao resgatar suas memórias de

universidade, Pablo fez um balanço de vida e concluiu: “Olha, tem sido bastante gratificante. [...] Eu acho que intelectualmente a gente não pode parar, porque senão o corpo cede”. Assim, o professor demonstrou o quanto o estudo e a pesquisa o movem, revelando-se como um profissional incansável em seu trabalho.

No tocante às memórias de universidade de Eduardo, este afirmou que na sua primeira graduação que não concluiu: “Da PUC da Engenharia, se pode contar, era muita diversão”. Comentou que estudava muito, mas o que mais marcou foram os encontros e festas com os colegas. Na sua segunda graduação, também não finalizada, em licenciatura em Química, apresentou poucas recordações devido ao curto período de tempo em que cursou. Já da época em que fez a licenciatura em Geografia, as marcas mais fortes estão associadas a um grupo em que Eduardo formou com os colegas:

Da Geografia foi esse grupo que nós éramos chamados os “rojos”, os vermelhos. Nós éramos marxistas, os que liam Marx. Aí sim foi um grupo na época. Havia muito conflito, muito conflito com os professores. Nós paramos o curso, pelo menos, umas quatro vezes para discutir o que o curso queria com a gente. Entramos para o diretório acadêmico também. Está aqui ó (*foi buscar a foto do grupo “rojos”*). Aquela frase do Lacoste, saber pensar o espaço para nele combater... Era uma coisa assim para o bem e para o mal. A gente tinha admiração de algumas pessoas. Algumas pessoas, ao mesmo tempo, tiveram admiração pelo que a gente fazia, por outro lado, o lado mais conservador, não. Queriam nos ver pelas costas. O lado conservador era o predominante. (EDUARDO)

Tratava-se de um grupo de acadêmicos identificados com a corrente marxista que criou um curso paralelo à formação que tinham na licenciatura em Geografia. Como já mencionado no capítulo anterior, Eduardo contou que o curso de Geografia era composto por professores em sua maioria com uma visão conservadora, o que resultava em pouca abertura para as discussões que se inflamavam na época. Discussões estas atreladas ao movimento da Geografia Crítica, o qual se pautava no materialismo histórico-dialético. Sendo assim, Eduardo e seus colegas criaram este grupo de estudos de temáticas que não eram introduzidas em seu curso. O professor contou com orgulho e satisfação desta época a ponto de mostrar uma foto dos integrantes dos “rojos” que tinha fixada em seu armário de sua sala de trabalho. Salienta-se a relevância da utilização do recurso da foto durante a narrativa (auto)biográfica, pois “traz algumas vantagens do tipo: reavivar a memória dos entrevistados, trazendo a realidade mais próxima para eles e para o pesquisador” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004, p. 169). Ao

olhar para a imagem, Eduardo demonstrou em sua expressão um sentimento de nostalgia deste período vivido, como se a foto lhe estimulasse a aproximar-se das relíquias escondidas em suas memórias.

O professor reiterou que: “as lembranças do curso de Geografia é realmente esse grupo e vários colegas que participavam mais ou menos”. Para além de um grupo de estudos, este também se organizou a fim de reivindicar mudanças no curso e, ao conversarem sobre suas proposições com o coordenador, este lhes provocou a escrever acerca desta questão. Eduardo mostrou durante a entrevista um número do Boletim Gaúcho da Geografia do ano de 1987 que ainda tem guardado pelo simbolismo que possui em sua trajetória de vida-formação-profissão, pois consta o artigo que ele e seus parceiros “rojos” elaboraram a respeito de uma proposta curricular para a licenciatura em Geografia. O professor ressaltou: “então, aqui tem uma crítica e uma proposta curricular, imagina? E o pior é que às vezes eu olho assim e não jogaria tudo fora. Muita coisa eu concordo”. Por conseguinte, as memórias de universidade de Eduardo não estão vinculadas tanto ao ensino formal, mas à resistência e reivindicações propostas a este por meio da constituição do grupo “rojos”. São memórias que envolvem relações afetivas de amizade com colegas que tinham um objetivo em comum: estudar a vertente crítica da Geografia e sugerir melhorias ao curso.

Quanto aos professores marcantes, Eduardo citou dois pelo fato destes apoiarem os “rojos” e contribuírem com dicas de leitura, além de eventualmente participarem dos encontros do grupo. Outro professor mencionado foi rememorado devido à sua prática de ensino: “Eu gostava muito, porque ele desenhava muito no quadro. Eu fazia os desenhos dele e gostava. Eu tinha as canetinhas coloridas”. Esta memória associa-se ao ensino, cujo modelo agradava Eduardo quando estava na condição de acadêmico. Representa um imaginário da docência construído ao longo do itinerário de formação acadêmica. Entretanto, este gosto por desenhos não necessariamente se refletiu na atuação docente de Eduardo, pois no eixo 3 quando foi questionado acerca de suas práticas pedagógicas não se referiu à utilização de desenhos em aula.

De forma semelhante às primeiras memórias de universidade explicitadas por Eduardo, Simone também se referiu às atividades culturais realizadas nesta época. Em um primeiro momento, não comentou sobre o curso tampouco sobre o ensino universitário, mas pelos shows que a universidade promovia e a professora

aproveitava com seus colegas: “Altos shows maravilhosos de música brasileira. [...] É, bah... a gente aproveitava horrores, muito. Foi excelente. Muita sorte”. Além disso, mais uma vez a questão espacial esteve fortemente presente na narrativa da professora, uma vez que o pensar nas memórias de universidade lhe encaminhou para a imagem mental do prédio em que estudava e do prédio da reitoria, sendo este último onde eram realizados os eventos culturais: “Reitoria, que não era essa toda enfeitadinha, mais caída, lotada de gente, bombando de gente”. Dessa maneira, o conceito de geo(bio)grafização novamente pode ser identificado na narrativa (auto)biográfica de Simone. Isto ratifica que os sujeitos “narram o lugar das vivências, narram a vida a partir do seu lugar e o lugar da vida nos lugares. Interpretam histórias. Revelam acontecimentos. Traduzem experiências. [...] Delineiam modos de vida e seus cotidianos” (PORTUGAL, 2013, p. 228).

Ao ser indagada sobre seus professores universitários marcantes, Simone ressaltou uma professora que definiu na entrevista como: “Bah, que pessoa maravilhosa! Porque ela fazia tudo e de tudo ela fazia uma facilidade”. Ainda apresentou mais três nomes de professores, porém não explicou o porquê de sua admiração. Simone fez questão de contar que, durante sua graduação, o curso estava desestruturado e, com a falta de professores, aqueles que faziam parte do Departamento lecionavam uma diversidade de disciplinas, dentre as quais algumas não se relacionavam às suas áreas de interesse. Em função disso, a própria professora reconheceu: “justamente tu viu que eu tive um certo problema de me lembrar o que foi que eu aprendi mesmo de Geografia na universidade. A gente tinha acho que uns oito professores”.

Há uma consciência por parte de Simone de que narrar sua trajetória de formação acadêmica envolveu memórias e esquecimentos, de modo que este último também age sobre o processo seletivo de memórias que são ressignificadas ao longo da enunciação. Nesta linha de pensamento, Candau (2016, p. 18) esclarece que “de fato, o jogo da memória que vem fundar a identidade é necessariamente feito de lembranças e esquecimentos”. Por conseguinte, não apenas as memórias modelam o processo identitário, tendo em vista que os esquecimentos de Simone quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem vivido na graduação também se repercutem na sua formação como pessoa, acadêmica e profissional. Ao identificar estes esquecimentos, houve o realce de outras memórias, como o papel que a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), seção Porto Alegre, assumiu em sua

vida e, especialmente, em sua formação docente. O envolvimento de Simone com a AGB, que constitui uma entidade que representa os geógrafos (professores e bacharéis), não é por acaso, pois conforme as memórias de escola anteriormente reveladas, já desde muito jovem participava do movimento estudantil, o que simboliza a semente de seu interesse pelo engajamento político-social.

A partir de agora, passa-se a falar de Cora, cuja narrativa (auto)biográfica apresentou memórias negativas de seu curso de Geografia, como se verifica no excerto a seguir:

Eu tinha muita memória boa dos professores, mas não eram da Geografia. Na época do meu curso, quando eu fiz o meu curso, a graduação, a maioria no início de curso assim foi muito..., eu só não desisti, eu acho, porque eu era de Alegrete, vim para Porto Alegre, toda a minha vida já estava, tudo era novo, tudo era uma mudança. Mas as aulas não eram boas não. As aulas eram muito seminário, muita leitura, sem ter muita discussão, sem ter uma estrutura. Eu não gostava. Às vezes, eu entrava e saía de uma disciplina sem aprender nada, eu achava. No final de curso que eu conheci alguns professores bons. (CORA)

As memórias de Cora não são positivas em relação aos professores do curso de Geografia por causa do modelo de ensino que desenvolviam. Pode-se perceber que em suas memórias de escola, expostas anteriormente, Cora destacou um professor que admirava, pois provocava a discussão de temáticas em sala de aula. Trata-se da mesma justificativa para os exemplos negativos que teve na universidade, ao se referir aos professores que desenvolviam práticas pedagógicas sem promover o debate e a reflexão. Logo, as memórias de ensino de Cora evidenciam sua concepção de docência, a partir da qual considera relevante na ação docente a geração de um ambiente propício ao diálogo e discussão de ideias divergentes. Concepção constituída por meio das experiências vividas na condição de discente. Isto reafirma a consideração de Costella (2018, p. 54) ao enfatizar a necessidade de “entender o professor como um conjunto resultante de diferentes contextos, pensamentos, vivências, capacidades e cotidianos compreendidos a partir de contágios ofertados pela escola”.

Cora ainda relatou que no final do curso de Geografia teve professoras importantes, com destaque para sua orientadora do trabalho de conclusão de curso e para a professora de Fotointerpretação que lhe inseriu nos seus projetos. Todavia, a maioria de suas memórias de professores universitários referiu-se àqueles de outras áreas, como da Geologia, da Biologia e da Botânica. Esta relação com uma

diversidade de campos do conhecimento perpassa a trajetória de Cora, visto que, assim que se graduou, iniciou a trabalhar na Secretaria de Planejamento Urbano, onde também convivia com profissionais de diferentes áreas. A origem de sua facilidade e importância concedida ao trabalho interdisciplinar foi atribuída às suas vivências decorrentes da formação acadêmica:

E aí eu acho que a Geografia me deu muito dessa visão holística, sei lá, e que eu acabava sempre sem querer coordenando assim. De certa forma, coordenando esses grupos, porque eu conseguia fazer acho que a leitura. Também eu sou muito da execução, sou muito prática, sou muito pé no chão, eu acho. Isso facilita quando tu tem que gerir as coisas. Não é fácil, porque tu mexe com as pessoas. Isso esgota um pouco. (CORA)

A ênfase na interdisciplinaridade é recorrente na narrativa (auto)biográfica da professora. O curso de Ciências da Natureza à distância que auxiliou na criação, conforme exposto no capítulo anterior, pauta-se na perspectiva interdisciplinar. Nota-se que sua visão de mundo, a qual se reflete na sua visão de ciência, de conhecimento e de ensino, inclusive se assemelha às apresentadas pelo professor Pablo, tem no olhar interdisciplinar um caráter fundamental, o qual foi gestado na formação acadêmica. Este também incide sobre a postura da professora com o coletivo em que trabalha, pois sua visão holística facilita sua atuação e lhe direciona para assumir cargos de administração e chefias, o que aconteceu não apenas em seus trabalhos como bacharel, como também na sua profissão docente. Assim, observa-se o cruzamento da personalidade com a profissionalidade. Nesse sentido, Holly (1995, p. 82) argumenta que há uma diversidade de fatores que influenciam “o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais” em que se desenvolveram.

Em consonância com as memórias de Cora, Mia também salientou que suas aulas na graduação não lhe agradavam. No entanto, isso não quer dizer que tenha lhe provocado repulsa pela Geografia, uma vez que o gosto pela área já era antigo:

Parece que não foi difícil estudar Geografia. (silêncio por 10 segundos). Tinha gosto por... na nossa época os mapas eram a nanquim. Gosto por associar uma compreensão, explicação com um desenho, foto, fazer um trabalho de campo, relatar, fazer com que você explicasse um lugar. Gostava muito de Geografia Agrária, tanto é que influenciou no tema da dissertação. Mas as aulas de Geografia Agrária eram uma bosta. Era só leitura, leitura e comentário. As aulas



de Climatologia eram encantadoras, tinha um caderno todo desenhadinho assim, [...]. (MIA)

O gosto pelo desenho como instrumento profícuo no processo de ensino-aprendizagem também apareceu na narrativa de Mia, assim como apresentado na fala de Eduardo explicitada anteriormente. Mia narrou memórias vinculadas ao ensino, isto é, ao fazer pedagógico de seus professores que, em sua maioria, era monótono e lhe causava desinteresse. Como será que Mia ressignificou estas memórias para a sua atuação profissional docente? Neste momento da entrevista, o professor ainda não revelou elementos relativos a esta questão, porém reconheceu a associação de suas vivências na universidade com alguns caminhos que trilhou na sequência.

Mia comentou que foi monitor de uma disciplina na graduação ministrada por um professor sobre o qual “tinha muito encantamento com o trabalho dele e muita inspiração daquela Geografia de fórmulas matemáticas, os modelos lá da Geografia Teórica”. Mia contou esta experiência, visto que as aprendizagens que teve na relação com este professor foram frutíferas na medida em que muitos anos depois, quando já se encontrava como professor universitário, Mia desenvolveu um projeto que tinha como objetivo localizar uma alternativa de aterro sanitário em Porto Alegre. Segundo o professor, “esse trabalho foi feito com Geografia Quantitativa (risos). Tem utilidade, tem utilidade. Mas não segui por aí” (MIA). Então, as aprendizagens que derivaram de sua atividade de monitoria a respeito de conteúdos ligados à Geografia Quantitativa com o auxílio do professor citado foram fundamentais em seu trabalho em outra fase da vida, em que já atuava profissionalmente. Trata-se do que Josso (2002) considera como “recordações-referências”, as quais propiciam experiências formadoras.

Bragança (2014, p. 99) converge com esta linha de raciocínio ao sublinhar que “y son las experiencias formadoras, en la lo que nos alcanza, que nos sobreviene, nos derrumba y transforma, inscritas en la memoria, que vuelven por la narrativa, no como descripción, pero como recreación, reconstrucción”. Tal processo também pode ser identificado quando Mia contou que não seguiu seu interesse de pesquisa pela Geografia Quantitativa, mas pela Geografia Social, de modo que criou “esse gosto do trabalho de uma Geografia Social e Cultural na graduação e também bastante no pós-graduação”. A pós-graduação se sobressai nesta questão, pois durante seu mestrado também lecionou na universidade comunitária, onde teve uma

proximidade com os pequenos agricultores e o envolvimento com a criação da cooperativa. Experiências estas que se refletiram nos seus estudos e, sobretudo, em sua visão de mundo voltada para a questão social. Assim, verifica-se a dimensão formativa da narrativa (auto)biográfica ao contribuir para uma consciência de si por meio da reconstrução das memórias significativas narradas, as quais revelam experiências que foram pedagógicas no sentido de proporcionar algum ensinamento para o sujeito.

A narrativa de Eliane apresentou memórias de universidade na mesma linha de suas memórias de escola, em que destacou a dimensão emocional. Para a professora, “na universidade eu tive bastante dificuldade. Eu lembro assim de sempre estar com vergonha (risos). Eu tinha dificuldade de escrever, de ler, eu falava ‘menos’, eu falava bastante errado. Ainda falo. Escrever também” (ELIANE). Percebe-se que Eliane sentia-se, de certa forma, diferente em termos identitários em relação aos seus colegas devido a sua origem do interior do Estado, da zona rural e de suas dificuldades no processo de aprendizado na universidade em função das carências que trazia de sua formação escolar anterior. Contudo, isto não ocasionou problemas de relação com seus colegas, pois salientou durante a narrativa a importância que estes tiveram ao lhe auxiliar, ao emprestar livros e/ou Xerox, os quais poucos havia na biblioteca. No que diz respeito aos seus professores, Eliane não citou nomes em específico, mas comentou de forma geral:

E os professores eu sempre admirei muito. Todos, cada um com a sua, trazendo assim...nas atividades de campo isso fica bem evidente. O professor trazendo aquele brilho no olhar quando ele fala daquilo. E agora como professora eu vejo: nossa! A gente está falando cinco anos daquela mesma coisa (risos). E como é que eles têm aquele brilho no olhar? Daí vejo como eles eram bons, são bons. (ELIANE)

Assim como em suas memórias de professores de escola, Eliane também elogiou seus professores universitários e apresentou uma narrativa marcada por um sentimento de reconhecimento e gratidão destas pessoas na sua trajetória. É digno de nota que o excerto supracitado elucida a reflexão da professora diante de um processo de deslocamento de sua condição de aluna para a posição de professora universitária. Resgatar memórias de formação implica na possibilidade de traçar paralelos entre o olhar que se tinha para a docência nesta fase da vida e o olhar que se construiu na sequência da trajetória existencial com a inserção de novas lentes orientadas por vivências proporcionadas pelo exercício da carreira. Logo, a narrativa

(auto)biográfica de Eliane traduz a potencialidade deste dispositivo formativo em provocar o pensar para o processo de constituição da professoralidade em Geografia. Destarte, torna-se evidente que tal processo se desenrola com o caminhar da existência. Para Portugal e Torres (2019, p. 24), “chegar a ser o que se é’ só se sabe andando, percorrendo os caminhos, cujas andanças vão delineando as trajetórias da vida no mundo, mundo repleto de histórias... histórias construídas no cotidiano da vida”.

As memórias de universidade de Carolina foram extremamente breves. No que tange aos seus professores, afirmou: “eu peguei uma velha guarda, mas bota velha guarda!”. Referia-se a professores mais velhos de idade e experientes em sua carreira docente. Citou alguns nomes, porém não discorreu sobre motivos que simbolizassem a importância dos mesmos em sua vida. Apenas um exemplo negativo de professor foi detalhado: “Tinha um péssimo professor de Geografia Agrária. [...] Ele era muito antigo, uma pessoa de outra época”. Carolina contou de uma situação que lhe desagradou, pois este professor comparou-a a uma colega em termos de aparência, o que as deixou ofendidas por este assumir uma postura invasiva que não se espera de um profissional docente. Portanto, Carolina somente revelou memórias concernentes à dimensão afetiva atrelada às relações interpessoais desenvolvidas neste período de seu percurso formativo, sem fazer referência ao espaço universitário, ao ensino, às aulas e às disciplinas cursadas.

Isto posto, a figura 3 na sequência representa a síntese da análise das memórias de universidade dos sujeitos da pesquisa através do agrupamento de quatro dimensões.

Figura 3 – Síntese das memórias de universidade dos professores



Fonte: A autora, 2020.

A partir da análise das memórias de universidade dos professores, depreende-se que estas podem ser organizadas em quatro dimensões: dimensão das práticas socioculturais, dimensão professores-modelo, dimensão afetiva e dimensão formativa. A dimensão lugar e a dimensão espaço que foram atribuídas as memórias de escola não apareceram de forma significativa no momento das narrativas voltadas às memórias de universidade dos sujeitos. Verificou-se a não existência de um elo afetivo e um sentimento forte de pertencimento à universidade nem memórias referentes ao espaço, diferentemente do que foi relatado em relação à escola.

A dimensão das práticas socioculturais pode ser identificada na narrativa (auto)biográfica de Eduardo e Simone. O primeiro, ao rememorar o período de formação universitária, citou os encontros e festas com os colegas, onde tocar e escutar música eram indispensáveis. Já Simone referiu-se aos shows como memórias marcantes, sobretudo aqueles promovidos pela própria universidade, onde aproveitava juntamente com seus colegas universitários. Por conseguinte, as memórias associadas às práticas socioculturais dizem respeito à socialização dos

sujeitos com os colegas mediado por alguma atividade sociocultural, como encontros e shows musicais. Não envolve qualquer referência ao ensino acadêmico.

A dimensão dos professores-modelo foi apontada por todos os sujeitos da pesquisa. Fernando rememorou uma professora por quem tem admiração devido não somente pela sua capacidade intelectual, como também por sua história de vida marcada pela militância. Pablo indicou nomes de professores famosos em sua área, principalmente de alguns que teve a oportunidade de conhecer durante seu doutorado. Já Eduardo citou como exemplo os professores que apoiavam a visão partilhada pelo grupo dos “rojos” e também um professor que lhe encantava pelo seu modo de ensinar, pois desenvolvia a criação de desenhos ao abordar o conteúdo. Simone apenas apontou modelos positivos de professores, sem apresentar justificativas mais claras. Mia referiu-se aos desenhos que o professor de Climatologia elaborava, bem como sua admiração a um professor que trabalhava com a perspectiva da Geografia Teorético-Quantitativa.

Cora salientou ter memórias em sua maioria negativas dos professores do curso de Geografia, porém positivas acerca dos professores de outros cursos, o que se associa ao seu apreço pela questão interdisciplinar. Eliane ressaltou de forma geral uma visão positiva sobre seus professores de universidade ao mencionar seu encantamento com o brilho no olhar que os mesmos apresentavam na época em que era acadêmica. Já Carolina elencou alguns nomes de professores que lhe marcaram e também um modelo negativo devido à relação estabelecida com este professor. Portanto, percebe-se que os professores-modelo, tanto aqueles que servem como inspiração quanto aqueles que se tem alguma crítica, foram rememorados em função de diferentes fatores, seja pela questão relacional, pelo ensino desenvolvido, pela intelectualidade evidente, pela história de vida, pela sintonia de visão de mundo ou pelo gosto à docência.

A dimensão afetiva foi assinalada por Eduardo, Simone e Eliane. Esta última apresentou memórias relativas à sua dificuldade de adaptação não somente no curso, mas também na cidade, pois vinha da zona rural de um município do interior do Estado. Para enfrentar estas dificuldades, destacou o papel dos colegas que lhe auxiliaram durante a formação acadêmica. A dimensão afetiva também se observa na narrativa de Simone ao assinalar a amizade que foi construída com seus colegas durante este período e que muitos destes permanecem em sua rede de contatos. Na narrativa de Eduardo tal dimensão pode ser visualizada pela importância que

concedeu ao longo da entrevista à composição do grupo “rojos”, um grupo constituído com seus colegas que demonstra uma questão de parceria em termos de afinidades, como também em relação à leitura de mundo. Este ponto também pode ser compreendido por abarcar a dimensão formativa, uma vez que os “rojos” foram constituídos de forma autônoma a fim de complementar sua formação institucional, sobre a qual reivindicavam mudanças no ensino e na linha adotada. Desse modo, representavam uma resistência ao grupo conservador hegemônico no curso.

Nesse sentido, a dimensão formativa pode ser identificada em Eduardo, conforme supracitado, bem como em Fernando, Pablo, Simone, Cora e Mia. Fernando revelou memórias negativas da universidade em relação ao ensino, em que enfatizou a ausência de trabalhos de campo, sobre os quais considerou essencial na formação em Geografia. Pablo resgatou memórias voltadas aos conteúdos trabalhados e conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória de formação acadêmica, o que lhe proporcionaram também um amadurecimento pessoal. Simone identificou a dimensão formativa durante sua narrativa justamente pela sua inexistência, isto é, pelos seus esquecimentos quanto a esta questão. De forma semelhante a Fernando, Cora apresentou memórias referentes à dimensão formativa que não lhe agradavam, visto que se tratava de práticas pedagógicas tradicionais desenvolvidas de forma predominante pelos professores do curso. Este ensino monótono também foi mencionado por Mia, ainda que tenha reconhecido que o curso lhe proporcionou alguns aportes teóricos para a sua futura prática profissional.

Depreende-se que, embora as primeiras memórias acionadas na narrativa não se refiram ao caráter formativo acadêmico da universidade, mas sim às outras dimensões, a dimensão do ensino foi apontada como memórias em sua maioria negativas. As aulas com raros momentos de discussão e reflexão, a frequência de seminários e a falta de trabalhos de campo são apontamentos que fazem com que se crie um imaginário sobre o ensino universitário da época em que eram acadêmicos. Com o intuito de analisar de forma mais profunda as memórias de ensino, tanto escolar quanto universitário, dos sujeitos da pesquisa para que seja possível relacionar à sua identidade docente e ao seu fazer profissional (o qual é questionado no eixo 3), a interrogação seguinte da entrevista é direcionada a esta problemática, como é explorado na subseção a seguir.

### 6.3 AS MEMÓRIAS DO ENSINO ESCOLAR E DO ENSINO UNIVERSITÁRIO

As memórias do ensino escolar de Fernando já haviam sido expostas nas questões anteriores quando afirmou que a escola não lhe provocou o pensar a realidade, além de negar sua identidade de descendência alemã. Assim, direcionou sua resposta a esta indagação da entrevista ao ensino universitário:

Não era o curso que me provocava, que me formava; era trabalhar no instituto de pesquisa com planejamento da realidade. E as disciplinas eram só para completar os créditos. É diferente. Por quê? Apesar de ser uma universidade comunitária com toda a vinculação, nem todos os professores tinham vinculação com a realidade. Muitos eram candidatos a copiar o modelo intelectualista das grandes metrópoles, sem se vincular, sem o bairro, sem a comunidade, sem viajar, sem campo. (FERNANDO)

As disciplinas curriculares eram estritamente teóricas e nem todas se voltavam à análise da realidade local-regional, algo que foi considerado como o mais relevante para o professor. Por isso, foi sua experiência no instituto de pesquisa que contribuiu para este olhar que Fernando reconheceu apresentar e valorizar ao longo de toda a sua trajetória, inclusive em sua atuação profissional. De acordo com o professor:

Se tu me perguntares uma disciplina específica da graduação, eu sou capaz de dizer que não lembro. Foi o inverso. A minha formação foi heterodoxa. Para entrar na graduação, eu já entrei publicando porque eu tinha feito campo sem ser aluno. Então, foi totalmente invertido. Isso coube muito no meu pesquisador até hoje. O ensino alimenta a pesquisa e vice-versa. Mas lá era ensino, pesquisa, ação. Era pesquisa-ação? Mais ou menos. Eu acho que eu nunca li esse livro do Thiollent. Mas nós fazíamos pesquisa-ação. Nós íamos para o movimento social, nós sentávamos juntos. (FERNANDO)

Logo, ao narrar seus itinerários formativos, Fernando observou que o ensino formal pouco contribuiu com ferramentas analíticas para desenvolver sua leitura de mundo. Destacou suas vivências anteriores como experiências formadoras na sua constituição enquanto professor pesquisador, além de seu interesse e aproximação com os aportes da Antropologia e Sociologia, intensificados por sua relação com colegas destas áreas durante a graduação. A ideia de ensino voltado para a análise da realidade local e atuação com a comunidade foi frisado por Fernando como relevante no seu entendimento e esclarecido como algo que tem suas origens na vivência na universidade comunitária e perpassa seus percursos de vida, de formação e de profissão.

A narrativa (auto)biográfica de Fernando colocou a dinâmica do tempo em questão. O professor conseguiu demonstrar em seu relato o quanto o processo de rememoração de experiências passadas fornece uma via de compreensão para suas concepções e fazeres atuais. O olhar para a sua história de vida permitiu-lhe estabelecer associações entre o vivido e os aspectos que o constituem como pessoa e como profissional. Dessa maneira, ratifica-se o argumento de Ricoeur (1997, p. 417), no qual compreende que se deve “considerar a narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado”.

No que tange às suas memórias do ensino escolar e universitário, de imediato Pablo afirmou que: “eu sempre achei o ensino público muito displicente”. O professor explicou que esta constatação surgiu a partir da comparação de suas experiências em instituição de ensino privada e pública. Por isso, considerou que a última se caracteriza, em muitos casos, pela presença de profissionais descomprometidos, além de uma má gestão. Ao rememorar seu ensino, Pablo argumentou: “não sei como está agora, não tive mais experiência em sala de aula de Ensino Fundamental e Médio... é expositivo né, mas tinha algumas coisas que já eram mais participativo mesmo naquela época do governo militar que, aliás, é um mito”. Suas memórias estão atreladas ao ensino tradicional, marcado pela exposição, embora tenha relatado que também havia atividades mais participativas, mesmo em período de vigência da ditadura. Quanto a este contexto sociopolítico do país, sobre o qual pela primeira vez na narrativa mencionou, Pablo considerou que havia abertura para discussões, com exceção apenas de questões relacionadas à linha política de esquerda e ainda assinalou: “Quando passam para vocês como se fosse ‘óóó, a ditadura’, não era...”. Pode-se perceber que sua visão sobre o período militar e os efeitos deste na vida das pessoas e no ensino básico e universitário divergem das opiniões manifestadas pela professora Carolina.

Pablo comparou o ensino brasileiro com o ensino britânico, o qual teve a oportunidade de experienciar durante seu doutorado, e explicou que uma das grandes diferenças está no fato do último preocupar-se com o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da escrita. Sua narrativa revelou que esta vivência foi ressignificada e afetou a metodologia que adotou em suas práticas pedagógicas na universidade:

Essa é a grande diferença que eu aprendi fazer que aqui o pessoal sabe que tem a famosa caneta vermelha que é o seguinte: tu entrega



um produto para mim, eu vou te dar um feedback. Com esse feedback que tu vai estar aprendendo, tu vai estar explorando o meu conhecimento e eu vou poder dizer: olha, vai por aqui ou vai por ali. Isso não é adequado, tem conhecimento melhor... E isso eles sabem fazer muito bem. Enquanto nos outros sistemas é o seguinte: não, tu vai fazer isso, isso e isso, o objetivo é esse. Intelectualmente não é tão bravo, não é um desafio tão grande. Isso tu traz para a docência. (PABLO)

Conforme suas palavras, Pablo “traz para a docência” alguns aprendizados que seus itinerários formativos lhe proporcionaram. Narrou suas vivências como aluno e explicitou o que estas memórias produziram em relação à sua identidade docente, uma vez que apresentou traços do seu fazer pedagógico. Logo, o professor inspira-se em experiências de ensino vividas enquanto aluno para desenvolvê-las em sua ação docente, pois estão em consonância com a concepção de ensino que formulou. Segundo Souza (2006, p. 35), investir no caráter singular e na “subjetividade das narrativas possibilita ao sujeito em formação, ao mesmo tempo, entrar em contato com suas lembranças e relacioná-las às diferentes dimensões da aprendizagem profissional através da sua própria trajetória de escolarização” e de formação acadêmica.

Outro ponto que chama a atenção no excerto de Pablo diz respeito à referência à caneta vermelha. Esta foi concebida como um instrumento pedagógico, pois representa uma simbologia ligada à correção e à revisão de produções dos alunos. É interessante sua menção, pois revela um dos elementos do imaginário sobre a docência ao constituir um símbolo inerente ao trabalho docente. Inclusive, a ideia da caneta vermelha também apareceu na narrativa de Fernando, somente no eixo 3 (Formação-profissão), quando narrou sobre o que lhe tornou quem é como professor e teceu críticas às teorias pedagógicas contemporâneas quando questionou se estas se preocupam com a cor da caneta utilizada na correção dos trabalhos dos alunos. Esta parte da narrativa de Fernando é aprofundada no próximo capítulo, o qual se dedica à análise do eixo 3 das entrevistas.

Na mesma linha de Fernando, Eduardo não revelou suas memórias de ensino da escola e deteve-se a narrar suas memórias de ensino na universidade. Destacou as aulas daquele professor que havia indicado na questão anterior, o qual desenvolvia desenhos em suas práticas para facilitar a compreensão dos conteúdos pelos acadêmicos. Enfatizou a rememoração das aulas deste professor, “justamente da parte da Geografia Física, Climatologia, aquela coisa toda. É incrível como ficou

gravado. Eu produzia as coisas dele de aula. E a parte do relacionamento com ele eu me dei bem, até porque eu fazia os desenhos e às vezes experimentava” (EDUARDO).

Além disso, o professor esclareceu que suas aulas na universidade, caracterizadas por um ensino mais conservador, se confrontavam com suas leituras de teóricos da Geografia alinhados com a perspectiva materialista-dialética. Nestes seus estudos realizados de forma autônoma, “a gente via a explicação do processo. Isso estava distante daquela aula da descrição... então, ficaram alguns professores assim, mas não muito” (EDUARDO). Por conseguinte, conforme já explicitado pelo sujeito da pesquisa, o ensino universitário que teve fundamentava-se não apenas em correntes epistemológicas da Geografia Tradicional e Teorético-Quantitativa, como também na corrente da Educação empirista, produzindo um ensino calcado na descrição. Isto lhe provocou a buscar outros referenciais juntamente com seus colegas e culminou com a criação do grupo “rojos”.

Um dos momentos-charneira da vida de Eduardo, sobretudo da trajetória formativa, refere-se ao seu ingresso no mestrado na área de Sociologia Rural, o qual assume uma importância maior do que sua graduação e seu doutorado, algo também apontado por outro sujeito da pesquisa, Fernando. Para Eduardo: “no mestrado, para mim, foi meu formador. Meu divisor de águas foi o mestrado. Muito mais que o doutorado”. Ao recordar suas vivências no mestrado, Eduardo mencionou uma série de professores que foram importantes, algo que não tinha feito na questão anterior, visto que citou apenas professores de seu período de graduação. Já no mestrado, os professores-modelo são muitos, além deste período significar o mais importante em termos formativos, isto é, concernente à construção de conhecimento. Portanto, as memórias de vida são mais do que acontecimentos, mas o que foi extraído destes. Aí que se encontra o princípio formativo das narrativas (auto)biográficas, pois “o nosso passado constitui menos uma realidade do que uma série de ideias sobre essa realidade” (HUBERMAN, 1995, p. 58). Trata-se de um processo de ressignificação de memórias que se reverbera na constituição do sujeito e na consciência de si.

Ao contrário de Fernando e Eduardo que se dedicaram a tratar das memórias do ensino universitário, Simone não se referiu a estas, pois já havia dito na questão anterior que não lembrava o que aprendeu na graduação em Geografia. Sendo assim, resgatou as memórias do ensino escolar, sobre o qual apresentou

algumas características, sobretudo de suas vivências no Colégio de Aplicação: “A aula na escola era super sortida e variada. A gente fazia de tudo. Fazia o ‘u’, o trabalho em grupo que, na época, funcionava. Depois ele se perdeu, o trabalho em grupo. Muito interessante isso, uma técnica que caducou”. Nota-se que as primeiras memórias de Simone referiram-se às metodologias de ensino, as quais eram marcadas por uma diversidade de práticas, não se restringindo à concepção tradicional de ensino.

O processo de rememoração lhe fez refletir sobre as modificações que a atividade de trabalho em grupo passou ao longo do tempo. Se na época de sua escolarização era uma forma que apresentava bons resultados em função da interação que instaurava um diálogo entre os participantes do grupo, em sua atuação profissional percebeu que houve mudanças que afetaram esta eficácia no processo de ensino-aprendizagem: “Não tem debate, não tem um momento que tu vai fazer um relatório coletivo de uma pesquisa, entendeu? Isso aí já era. Não sei o que aconteceu aí nesse meio tempo”. Então, Simone constatou estas transformações percebidas no ensino com o passar das gerações e se questionou sobre o porquê das mesmas, desencadeando um processo reflexivo e problematizador sobre metodologias de ensino. Esta postura adotada pela professora em sua narrativa (auto)biográfica está em consonância com as formulações teóricas de Suárez (2010, p. 183), o qual salienta que:

Por eso, cuando los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares, dejan de ser los que eran, se transforman, son otros. Asumen una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones e interpretaciones sobre la escuela.

Este processo de interpretações sobre a escola afloraram as memórias de Simone, a qual passou a elencar diversas imagens vivas em sua mente que remetiam à trajetória de escolarização, como no seguinte excerto: “Mas tinha o círculo do interno e o círculo externo, tinha peça de teatro, tinha um monte de coisa. Saída de campo não me lembro de ter feito no colégio. Acho que não fizemos. Tinha laboratório de Química, mas era meio atrapalhado”. A professora frisou a importância do teatro da escola em sua formação: “O teatro era ótimo, porque era expressão corporal, entendeu? Era se colocar, a gente apresentava muito trabalho oralmente. As pessoas aprenderam a falar em público, não tinham vergonha de ter

opinião e tal”. Diante disso, questiona-se: quais as contribuições do teatro para a sua futura atuação profissional? Simone ressaltou a capacidade de se expressar oralmente e corporalmente, habilidades importantes para uma profissional docente.

Outro momento que chama atenção em sua fala diz respeito às suas memórias das aulas de Artes: “A gente sentava numas mesas enormes. Todo mundo junto sentado trabalhando. Então, tu estava fazendo alguma coisa e tinha várias pessoas que tu ficava conversando e tu fazendo aquilo”. Simone narrou isto, pois comentou que havia realizado um trabalho de campo com seus alunos, no dia anterior da entrevista, para um terreiro mediado por um contato seu que também fazia guias de miçangas e pensou que poderia convidá-lo em outra ocasião: “De repente seria um trabalho legal didático [...] para ele vir e a gente fazer essas guias junto com ele”. Tal ideia foi inspirada em suas memórias das aulas de Artes na escola e coincide com sua concepção relativa ao processo de ensino-aprendizagem, pois segundo a professora: “nesse momento que a pessoa está entretida fazendo, acionando outras coisas assim. Porque da minha experiência, o que realmente a gente aprende é o que a gente faz. O que é a pesquisa que a gente faça, escreve...”.

A professora enxergou em sua experiência formativa a fonte de algumas possibilidades de metodologias de ensino a serem trabalhadas e as põe em questão em sua experiência profissional. O exemplo do trabalho em grupo denota que seu fazer pedagógico não ratificou a ideia que possuía sobre o mesmo desde sua vivência escolar, ao passo que as memórias das aulas de Artes reafirmaram em sua prática docente a relevância de propor atividades práticas aos alunos, que lhes instiguem à produção, à construção. Nesse sentido, Josso (2002, p. 28) corrobora:

Se a abordagem biográfica é um outro meio de observação de um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender-se a si próprio no seu ambiente humano e natural. Para observar a sua formação, trata-se de aprender, por experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que é que elas foram formadoras.

Assim como Simone, a narrativa de Cora também revelou a ação reflexiva da mesma sobre as memórias de ensino com o intento de encaminhar alguns direcionamentos para a sua prática profissional. Ao rememorar suas experiências na universidade, a professora afirmou: “não gostei muito. E uma das coisas, sabe Victória, é assim ó: que eu tanto não gostei, tenho uma memória tão ruim, quero

tanto superar aquilo que eu tive, jamais quero ser aquele professor que eu tive. Sabe? Reproduzir aquilo ali”. Na condição de aluna, Cora criou modelos do que venha a ser um professor universitário, ainda que seja um exemplo do que não fazer. Sendo assim, as referências para a atuação profissional docente provêm tanto dos professores que inspiram quanto daqueles que não se pretende imitar. A narrativa de Cora citou a presença mais forte do segundo tipo de modelo em suas representações de docência, o que lhe motiva a desenvolver outros modos de ação pedagógica.

A justificativa da professora para a crítica à forma como seus professores da universidade atuavam consistiu no seguinte relato:

[...] não tinha discussão nenhuma, não tinha preparo nenhum em cima daquilo. Então, uma das coisas que eu lembro assim é dessas aulas ruins que eu tive e que eu não quero fazer isso com os meus alunos. Eu gosto de ter uma aula preparada, sabe? Saber qual objetivo que eu vou, atividades. Se eu tenho a noite inteira ou a manhã inteira, eu tenho que fazer uma coisa diversificada para animar, para fazer uma aula interessante, no mínimo. Não é só conteúdo, conteúdo. Então, o que eu lembro é disso assim. (CORA)

Cora demonstrou pistas de como pensa e organiza suas aulas, algo que foi novamente abordado no eixo 3 (Formação-profissão) da entrevista narrativa. A mesma esclareceu que seu fazer pedagógico é orientado por algumas preocupações e princípios que não enxergava na postura de seus professores, como a importância do planejamento de aula, dos objetivos delineados, o emprego de metodologias diversificadas a fim de evitar o desinteresse dos alunos e a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem como um todo, o qual não se limita ao conteúdo exclusivamente. Portanto, a professora extraiu de suas experiências como aluna na academia alguns ensinamentos do que não gostaria de desenvolver em suas práticas de ensino para que seus alunos não tivessem aulas semelhantes às que a mesma teve durante sua formação acadêmica. Os traços do fazer pedagógico de seus professores que considerava que pouco contribuíam para sua formação foram problematizados e não deixaram de povoar suas memórias com o intento de não os reproduzir.

Diferentemente das memórias do ensino universitário, as memórias do ensino escolar que Cora narrou foram positivas e agradáveis, sobretudo em relação aos seus professores, os quais considerou como “muito bons. Tanto que eles me deram condições de passar no vestibular, porque eu vim do interior, não fiz cursinho.

Eu passei direto”. Além disso, a professora fez questão de frisar que tinha um apreço muito grande pela escola e um prazer em estudar: “Isso é uma coisa que eu estava esquecendo de dizer. Eu adorava o espaço escolar. Sempre adorei, nunca faltava aula. A minha mãe tinha que pedir “pelo amor de Deus” para eu não ir na aula. Estuda menos”. Ressaltou que era uma aluna muito dedicada e estudiosa, acostumada a ser aprovada com excelentes notas. Por conseguinte, nota-se que o ensino escolar foi importante para a formação de Cora ao lhe possibilitar muitos aprendizados, o que se consolidou com a aprovação no vestibular. Contudo, não se referiu às metodologias de ensino que eram adotadas em suas aulas na escola, ao passo que suas memórias do ensino universitário focalizaram esta questão, acarretando em uma visão negativa.

Assim como Cora, Mia também narrou memórias não positivas do ensino universitário e explicou que “teve disciplinas na nossa formação que eram mal trabalhadas”, pois se pautavam na leitura e comentário com raros momentos de discussão. Segundo o sujeito da pesquisa, “tinha alguns professores que estavam ainda numa fase assim de falar, falar do mundo, falar de Geografia, descrever as coisas e pouco envolvimento com a reflexão e a pesquisa, de discutir problemas e avaliar, analisar”. Tratava-se de aulas ancoradas na corrente tradicional de Geografia e também de Educação, o que impedia o desenvolvimento do que Freire (2005, p. 64) denominou de “educação problematizadora”, a partir da qual professor e alunos “co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.

No tocante ao ensino escolar, Mia também considerou que “na escola básica eu não tenho tanta memória boa. Acho que eu guardei aquela boa aula de Brasil e Argentina, aquela boa aula. Mas nada assim mais gravado”. Referiu-se mais uma vez a aula já citada de seu professor de Geografia, que lhe encantou pela maneira deste abordar o conteúdo de forma não estanque, mas considerando os processos. Algo que impressionou tanto Mia em sua trajetória de escolarização que carrega até hoje como princípio fundamental de sua concepção de conhecimento e de docência, qual seja: a leitura e análise dos fenômenos a partir dos processos que o envolvem.

Após ter exposto não possuir muitas memórias positivas da escola, Mia começou a discorrer sobre um trabalho em que participou já como professor

universitário de avaliação de livros didáticos de Geografia. Toda sua digressão tinha um intuito central:

Mas por que eu contei isso? Isso é um detalhe só. Porque esse envolvimento com o livro didático me mostrou um livro didático assim que eu não vou saber dizer o conteúdo quando eu estudava, quando eu lidava com livro didático. Mas é um jeito muito similar de lidar com o ensino de Geografia. Texto com mapa, com gráfico, com tabela. E será que a Geografia tem que ficar nisso? Então, por exemplo, o que me encantou nessa idade foi trabalhar no laboratório, mexer com Química. Uma aula que discuti, começava a perceber assim notícias da sociedade, da economia. Professor assim que traz para a realidade o que fica lendo e memorizar alguma coisa. Então, a maior parte do tempo a Geografia da escola não trouxe muita coisa. Foi a Geografia fora da escola. Ela trouxe as referências para entender as coisas fora, mas as coisas fora da escola que foram importantes. (MIA)

A memória de seu trabalho com a avaliação de livros didáticos lhe projetou para as suas memórias do ensino escolar, configurando um imaginário sobre as aulas de Geografia do ensino básico. Tais aulas eram marcadas pela utilização do livro didático de forma pouco problematizadora. Durante sua narrativa, Mia reconheceu que o ensino de Geografia da escola teve pouco impacto em sua formação, de modo que o que estava fora da escola por meio de suas experiências de vida foi mais significativo ao longo do período de seu itinerário formativo. Destarte, tanto o ensino escolar quanto o ensino universitário de Mia reproduziram práticas de ensino caracterizadas pela escassez de estímulo à criticidade e à reflexão, o que considerou como memórias negativas por não produzirem encantamentos.

As memórias de ensino escolar de Eliane apresentaram aproximações com a narrativa (auto)biográfica de Mia, pois a professora também citou a presença marcante do livro didático em sua percurso de escolarização. Assim como já referido sobre a caneta vermelha, o livro didático também constitui um símbolo que faz parte do imaginário dos professores. No caso de Eliane, este recurso pedagógico exerceu um papel determinante em sua formação e nas suas representações sobre a docência, as quais foram responsáveis por conduzir determinadas posturas em seu fazer profissional. Isto é perceptível no excerto a seguir:

Agora eu fico pensando... vou tentar resgatar para ti. Então, essa questão do livro didático sempre foi presente, porque a estrutura da aula, de todas as aulas era baseada em acompanhar o livro didático. De todas as aulas. Então, eu sempre pensei, me imaginava dando aula, eu sempre pensei em ficar de pé folhando um livro didático e todos os alunos acompanhando o livro didático. Sempre pensei que

era isso. Eu achava lindo isso. Até hoje assim, se a gente for na sala de aula, aí abre um livro. O livro sempre foi presente. Daí fala uma citação. Eu gosto muito disso. Mas aí, ao mesmo tempo, depois quando eu fui ser professora isso não ficou com muito significado. Eu tentei fazer esse modelo, mas é que a gente sempre foi questionada, muito questionada na faculdade com os professores de ensino também. Então, esses questionamentos derrubaram isso (risos). Derrubaram tudo aquilo que eu tinha como bonito, como normal. E construiu assim questionamentos e eu comecei a criticar aqueles professores que eu tanto gostava. (ELIANE)

O uso frequente do livro didático no ensino básico fez Eliane construir um imaginário docente no qual a simples presença deste material nas aulas era considerada algo naturalizado e, mais que isso, conferia beleza ao ato de ensinar. Cabe salientar que esta importância que Eliane concedia ao livro didático também pode estar associada à sua dificuldade de conseguir os mesmos, conforme já relatado. Logo, tratava-se de um bem precioso que deveria ser valorizado não somente pela dificuldade de acesso, como também pela relevância que possuía ao processo educativo devido a sua presença constante. No imaginário de Eliane, não era possível pensar em uma prática pedagógica sem a utilização do livro didático.

A narrativa (auto)biográfica da professora elucidou as transformações do seu imaginário acerca da docência ao longo de sua trajetória de vida. Se o itinerário de escolarização contribuiu para a criação de uma imagem de que ser professora implica utilizar o livro didático tal como este se apresenta e é esta imagem que torna a profissão linda; o seu itinerário de formação acadêmica, por sua vez, desconstruiu este imaginário, fazendo com que Eliane passasse a questionar a simples presença natural deste recurso entendido como obrigatório e quase exclusivo no processo educativo, além de direcionar seu olhar para o modo como este era explorado em aula por professores e alunos. Assim, verifica-se a relevância das memórias para o conhecimento de si e de sua profissionalidade, tendo em vista que:

A memória é essa magia vicariante, à medida que possibilita ao ser humano, a partir de um processo (a)temporal, reencontrar-se com o que foi significativo em sua vida, em forma de imagens que remetem às experiências vividas. Imagens que atribuem um novo sentido ao tempo presente, renovando a esperança diante das adversidades de um tempo que a todo o momento relembra a esse ser, a sua finitude. Assume um papel fundamental, pois o armazenamento de tudo que aprendemos no decorrer da vida, em forma de lembrança, é fator determinante à evolução do ser humano. Assim, a aquisição de outras aprendizagens dependerá da memória produzida anteriormente. (PERES; ZANELLA, 2016, p. 139)



Nesse sentido, a narrativa de Eliane evidenciou o processo de ressignificação das memórias de ensino em dois momentos. O primeiro diz respeito às vivências na licenciatura que lhe provocaram a repensar seu modelo de ensino e seu imaginário sobre a figura docente. O segundo momento refere-se à entrevista em que a professora produziu sua narrativa (auto)biográfica e traduziu estas suas aprendizagens e mudanças em sua concepção de docência por meio da linguagem que imprimiu seu processo de rememoração, o que propiciou a teorização de sua ação reflexiva. Isso quer dizer que as memórias foram ressignificadas, de modo a produzir um outro olhar para si e para a sua atuação profissional.

Ainda em relação às aulas que lhe interessava na escola, Eliane contou que se tratavam daquelas “que a professora falava para nós. Nos olhava e falava e esquematizava coisas no quadro. Eu conseguia acompanhar, porque eu nunca tinha os livros. [...] Aquela aula que eu mais entendi”. A professora que desenvolvia esta prática ministrava a disciplina de História. Eliane considerou ser uma memória muito importante, pois atribuiu a estas experiências escolares o fato de ter gabaritado a prova de História do vestibular, ao passo que nas demais disciplinas atingiu a nota mínima para ser aprovada. Eliane assinalou que considera ser extremamente importante a um professor a formação na área e o tempo de experiência, pois rememorou que o diferencial de seu professor marcante em comparação aos demais reside justamente no fato de reunir estes dois pontos. Esta concepção foi fortalecida ao citar o exemplo de sua mãe, pois esta, “antes de ser formada, ela tinha experiência. Depois que ela foi se formar. Então, aquela formação dela fez ela questionar as coisas, pensar e questionar, mas ao mesmo tempo aquele cotidiano em sala de aula realmente constrói”.

Quanto às memórias do ensino na universidade, Eliane destacou um professor marcante por ter sido o único a trabalhar com a problemática concernente aos recursos didáticos para a Geografia e provocar os alunos a pensarem a realidade da escola. A professora esclareceu que ingressou na universidade com uma postura voltada a “tentar satisfazer. E satisfazer era olhar pronto e tentar encaixar aquilo no texto. E demorei para entender que ser criativo, isso iria satisfazer o professor, não só o copiar e colar, para tentar não sair da forma. Isso foi provocado na graduação”. Aqui cabe o questionamento: o que significa o “tentar satisfazer” mencionado por Eliane? Seria assumir a postura passiva no processo de ensino-aprendizagem? Qual a gênese dessa sua postura? Depreende-se que o

saber da tradição pedagógica (TARDIF, 2014), enraizado nas experiências escolares, modelam não somente o modo como os sujeitos se colocam enquanto alunos, bem como suas concepções e práticas enquanto professores, como se identificou na narrativa de Eliane.

A universidade proporcionou à professora outras formas de olhar o mundo e a profissão, introduzindo-a em um caminho que estimulasse seu senso crítico e questionador. Constata-se uma reviravolta no imaginário docente de Eliane na sua passagem da trajetória de escolarização para a trajetória de formação acadêmica. Contudo, a mesma ratificou que a atitude de questionar os aspectos que envolvem o ser professor fortaleceu-se no seu itinerário de atuação profissional: “O questionar mesmo é quando a gente vai para a sala de aula. Aquelas vidas mais além que o conteúdo. Então, da graduação a gente pouco pensa na atuação de ser professor, na atuação profissional”. Para Eliane, a preocupação na graduação centrou-se na aprovação nas disciplinas, na compreensão dos conteúdos, o que configura uma visão mais imediatista, de modo que o pensar a profissão docente de forma mais ampla e complexa com um olhar direcionado aos alunos ocorreu somente com o seu exercício profissional.

Assim, ficam nítidas em sua narrativa (auto)biográfica as diferentes fontes de seus saberes docentes, o que está em consonância com as formulações de Tardif (2014), visto que é possível enxergar os saberes pessoais (família – exemplo principalmente da mãe professora e da tia fundadora da escola de assentamento rural), saberes da formação escolar (exemplos positivos e contraexemplos), saberes da formação profissional (desconstrução do imaginário sobre a docência), saberes dos programas e livros didáticos (mudança na concepção do papel do livro didático), saberes da experiência na profissão (amadurecimento profissional e reflexão sobre a atuação docente).

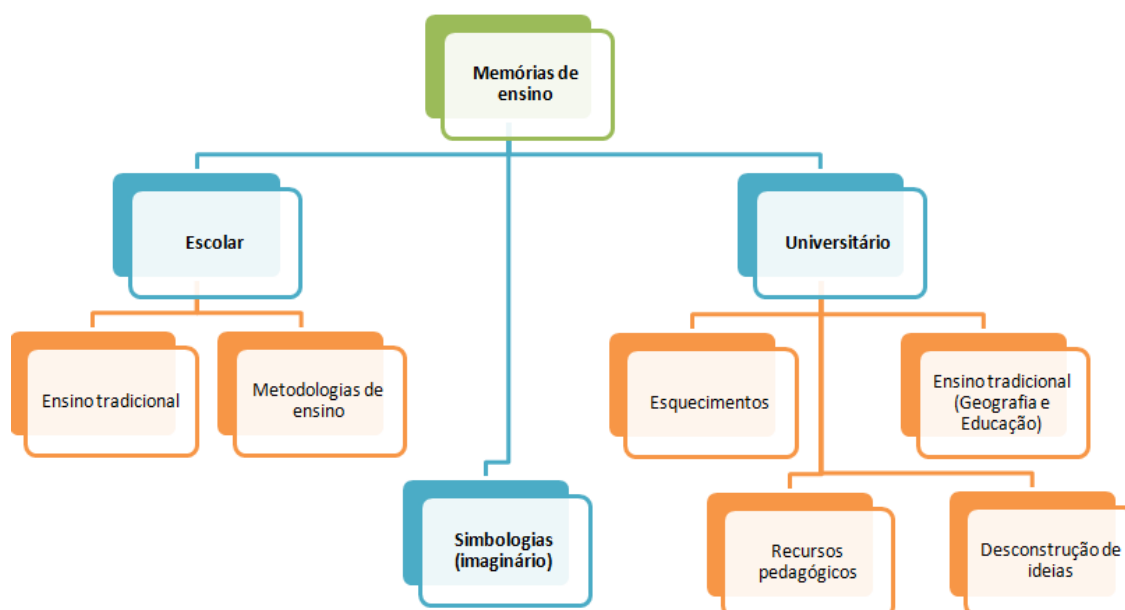
As memórias de ensino de Carolina, de forma aproximada às de Cora, expressaram as metodologias de ensino desenvolvidas por seus professores. Quanto ao ensino básico, Carolina apontou que: “Ah na escola era uso de quadro. Muita coisa de copiar, tinha caderno para tudo”. Esta memória permite identificar a presença predominante de um ensino pautado na cópia, memorização de conteúdo e utilização constante do quadro. Já em suas memórias de ensino universitário, Carolina enfatizou a importância do seu professor de Climatologia, o qual utilizava um recurso que a professora descreveu com detalhes:

Como é o nome daquilo que projeta no quadro? Não eram as lâminas. Era um aparelho grande, acho que tem até no museu do Instituto. É grandão assim, tem uma alavanquinha que tu bota o livro, baixava a prancha e ele projetava na luz a página do livro. Era uma coisa bem interessante. Tinha um professor que usava muito, que dava Geografia da Produção Alimentar. A gente estudava milho, cacau, trigo, arroz. Cada um era um conteúdo. (CAROLINA)

Dessa maneira, infere-se que são os recursos pedagógicos e as metodologias de ensino que permeiam as memórias de ensino de Carolina, tanto em seu percurso de escolarização quanto em seu percurso de formação acadêmica. A professora foi sucinta ao apresentar apenas estas memórias, porém estas possuem um significado interessante na medida em que revelam características próprias de um ensino de uma época. De acordo com Oliveira e Reis (2013, p. 72), “lembrar equivale, neste contexto, a escutar a voz de um tempo, de um lugar, de um sujeito, de uma vida”. Urge indagar: estas marcas de um tempo-espaço permaneceram no passado ou ainda há resquícios destas características no espaço escolar e universitário contemporâneo? Se é inegável que houve a inserção de novas tecnologias de ensino nas instituições conferindo uma nova roupagem às aulas, pode-se dizer o mesmo acerca dos discursos pedagógicos e das práticas de ensino contemporâneas? São questões que as narrativas (auto)biográficas docentes possibilitam pensar, pois expressam aspectos relacionados a modos de viver, de conceber o mundo e de desenvolver o processo educativo de uma geração.

A figura 4 exposta na sequência representa um organograma que reúne os principais elementos que caracterizam as memórias de ensino reveladas pelos sujeitos da pesquisa no que se refere à sua trajetória de escolarização e de formação universitária. Cabe esclarecer que, quanto ao ensino universitário, priorizaram-se as memórias de ensino do período da graduação, mesmo que alguns professores tenham feito referência à pós-graduação em suas narrativas.

Figura 4 – Memórias de ensino escolar e universitário dos professores



Fonte: A autora, 2020.

Esta figura permite visualizar os pontos mais recorrentes e significativos nas narrativas (auto)biográficas dos professores no que se refere às memórias de ensino. No tocante ao ensino escolar, há sujeitos que manifestaram memórias condizentes ao ensino tradicional. Fernando afirmou ter sido um ensino acrítico e descontextualizado da realidade local. Com raras exceções, Mia rememorou um ensino na escola pouco reflexivo. Os professores também apresentaram memórias atreladas às metodologias de ensino. Na mesma linha de Fernando e Mia, Pablo afirmou que em sua época de escola havia a predominância de uma metodologia expositiva. Esta, ao ser considerada a única e/ou a base do fazer pedagógico, converge com os pressupostos do ensino tradicional, visto que “o aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está recebendo, e acaba se acomodando” (VASCONCELLOS, 2005, p. 23).

Carolina também mencionou metodologias de ensino tradicionais como hegemônicas em sua trajetória de escolarização ao citar o uso do quadro e a exigência frequente da cópia por parte dos alunos; já Eliane referiu-se à presença forte do livro didático como o principal condutor do processo de ensino-aprendizagem. Somente Cora e Simone destoaram dos demais sujeitos da pesquisa pelo fato da primeira assinalar a oportunidade de ter bons professores, os quais lhe

proporcionaram aprendizagens significativas; e a segunda apresentou também boas memórias do ensino escolar ao ressaltar o desenvolvimento de metodologias diversas por parte de seus professores.

Portanto, verifica-se que preponderam as memórias de ensino escolar que convergem com um modelo de ensino transmissor, reprodutivista, pouco reflexivo e desconectado da realidade. É digno de nota que as metodologias de ensino tradicionais citadas estão relacionadas a uma concepção epistemológica de Educação, qual seja: o empirismo. De acordo com esta epistemologia, “o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social. Quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor” (BECKER, 2001, p. 18). São estes fundamentos epistemológicos que orientam as escolhas pedagógicas docentes. Não é por acaso a afirmação de Eliane de que ao iniciar o curso na universidade: “eu vim assim numa coisa de tentar satisfazer. E satisfazer era olhar pronto e tentar encaixar aquilo no texto”. Este excerto elucida a postura passiva e subserviente que estava enraizada no seu modo de ser como aluna. Postura esta construída ao longo do itinerário de escolarização caracterizado pela prevalência de uma longa tradição cultural que remonta os primórdios da escola.

No que tange às memórias do ensino universitário, pode-se elencar quatro pontos principais: esquecimentos, ensino tradicional, recursos pedagógicos e desconstrução de ideias. A dimensão dos esquecimentos consiste no reconhecimento da falta de memórias sobre o ensino universitário devido à ausência de significado ao sujeito, como também abrange as memórias negativas ligadas ao caráter formativo deste itinerário. Isto foi identificado principalmente nas narrativas de Fernando, Simone e Cora. Esta dimensão tem relação com a dimensão do ensino tradicional, uma vez que as memórias deste modelo de ensino não foram positivas aos sujeitos, os quais apresentaram em tom de crítica. Pablo salientou que sua graduação foi marcada por um ensino pouco preocupado com o desenvolvimento do pensamento crítico; Cora e Mia seguiram esta linha de pensamento e acrescentaram que tinham aulas monótonas, não planejadas e cansativas em função da hegemonia da descrição e da escassez de discussões. Logo, nota-se que a dimensão dos esquecimentos (e memórias negativas) e do ensino tradicional estão imbricadas e se relacionam a concepções epistemológicas e pedagógicas de Educação, que coincidem com as constatações relativas às memórias de ensino escolar.

Todavia, a dimensão do ensino tradicional presente nas memórias de ensino universitário dos professores possui um acréscimo, visto que não se limita à concepção de Educação, pois abrange também a concepção de Geografia. Isto é evidente na narrativa (auto)biográfica de Eduardo, o qual deixou claro que o curso era conservador tanto na linha da Educação quanto na linha da Geografia, porque permaneceu arraigado à corrente tradicional da ciência geográfica e não se atualizou ao movimento de renovação que emergia na segunda metade do século XX. Este argumento também foi explicitado em outros momentos da entrevista por Mia, Cora e Carolina.

A dimensão dos recursos pedagógicos torna-se passível de enxergar na narrativa de Carolina, ao rememorar especialmente uma espécie de projetor que seu professor utilizava e que lhe auxiliava na compreensão das temáticas trabalhadas. Eduardo também se referiu a uma metodologia que um de seus professores utilizava pautada na elaboração de desenhos, o que demonstrou carregar como boas recordações. Já a dimensão da desconstrução de ideias aparece somente em Eliane, porém foi definida enquanto dimensão devido ao forte significado que é atribuído pela narradora para a sua formação. Eliane indicou a relevância da licenciatura em Geografia ao pôr em questão ideias preconcebidas sobre o ensino, o que gerou desestabilizações em sua identidade docente ao modificar seu olhar para a docência e o processo educativo.

Cabe ainda ressaltar uma dimensão que se encontra na interface entre as memórias de ensino escolar e universitário. Trata-se das simbologias mencionadas nas narrativas que traduzem um imaginário acerca da profissão docente. Estas dizem respeito à caneta vermelha, citada por Pablo enquanto um artifício utilizado em seu fazer pedagógico, e ao livro didático, mencionado tanto por Mia quanto por Eliane, apesar de apresentarem olhares distintos. Para Mia, o livro didático simbolizava um material que era pouco explorado de forma crítica e problematizadora em sala de aula, o que lhe causava desinteresse. Para Eliane, este não era utilizado de forma diferente do que Mia apontou, porém a professora não questionava seu uso, apenas o considerava como recurso essencial ao processo de ensino-aprendizagem, além de criar um imaginário de que a professora ensinando com um livro didático produz uma imagem bela da profissão. Imaginário este apresentado por Eliane que foi desconstruído a partir das reflexões realizadas decorrentes das discussões promovidas em disciplinas da universidade.

Por conseguinte, depreende-se que há simbologias próprias da docência carregadas de significados para os professores a partir das quais alimentam seu imaginário sobre a profissão. Imaginário este que nada mais é do que “a transfiguração da banalidade em extraordinário, a metamorfose do trivial em maravilhoso, a conversão inesperada, o salto” (SILVA, 2017, p. 21). Assim, o imaginário transcende o racional e o real e constitui uma das referências para os discursos e práticas dos sujeitos. Logo, investigar memórias das trajetórias de vida de professores possibilita aproximar-se do seu imaginário construído ao longo da existência, o qual exerce papel fundamental na compreensão dos modos de ser, estar e fazer docente. Isso implica em considerar no contexto da pesquisa acadêmica os aspectos racionais e não-rationais, visto que este conjunto constitui o ser humano. Refletir sobre o ser docente, sua identidade e sua professoralidade envolve razão e emoção, científico e não-científico. Trata-se de caminhar no sentido de compreender a condição humana (MORIN, 2015).

Algumas narrativas (auto)biográficas explicitaram de forma mais clara o processo de tomada de consciência e a ação reflexiva do sujeito da pesquisa sobre suas trajetórias de vida. Ao focalizar em suas memórias de escola e universidade, bem como no modelo de ensino predominante nestes espaços, os professores ressignificaram suas memórias no momento da enunciação e alguns deles estabeleceram associações com a sua prática profissional. Logo, lançaram um olhar para estas memórias evocadas de maneira que acarretou na constatação do quanto as mesmas foram formadoras para o seu ser pessoal e seu ser docente. A subseção a seguir discorre acerca da última questão do eixo da entrevista, a qual visou provocar os sujeitos a pensarem sobre o que fizeram com suas memórias da trajetória de escolarização e de formação acadêmica quando se tornaram profissionais docentes.

#### 6.4 DAS MEMÓRIAS DE ENSINO À PRÁTICA PROFISSIONAL

Neste momento da entrevista foi comum perceber os sujeitos impressionados com o questionamento (o que você fez com estas memórias quando se tornou professor?) e, não raro, houve pausas para pensar no que seria revelado. Teve-se a impressão de que estes não haviam refletido em outros momentos e espaços de sua vida sobre possíveis relações entre suas memórias dos percursos

formativos com sua atuação docente. Desse modo, se não fosse a oportunidade de produzir esta narrativa (auto)biográfica proposta pela pesquisadora, possivelmente os sujeitos não se colocariam em situação análoga de forma autônoma. Alguns tiveram dificuldades para compreender a indagação, fazendo com que fosse preciso reformular a pergunta sem alterar seu sentido.

Em sua narrativa (auto)biográfica, Fernando reconheceu que suas vivências em espaços não institucionalizados tiveram importância significativa em sua formação, como sua viagem pela América do Sul com seus amigos quando tinha 18 anos, bem como suas experiências de trabalho e troca com a comunidade, especialmente com os pequenos agricultores. Estas dizem respeito às referências que representam a fonte de sua preocupação com a análise da realidade local, algo que Fernando afirmou ter pouca contribuição da escola e da universidade nesse sentido. Ao referir-se a este ponto que tem relevância na sua história de vida, o professor traçou comparações com o período atual apontando que esta discussão segue presente: “O que o pessoal está criticando hoje é muito Paulo Freireana. Descubra a realidade, depois sistematize isso através da semântica, dos conceitos, das letras, dos nomes. É isso”.

Fernando reiterou ao longo da narrativa que o papel formativo especialmente da escola como provocadora para a constituição de leituras de mundo críticas e problematizadoras foi quase inexistente, ao passo que teve experiências de vida para além dos espaços escolar e universitário extremamente enriquecedoras nesse ponto de vista. Depreende-se que esta narrativa do professor desconstrói a concepção escolarizante de formação e ratifica a compreensão de formação calcada na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica. De acordo com Nóvoa (2014, p. 154):

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

Sob este prisma, a formação do sujeito se desenvolve ao longo da existência e não se limita a espaços próprios e exclusivamente institucionais. Ocorre nos espaços da vida, os quais são múltiplos e diversos. Fernando enfatizou ainda que sua pós-graduação teve uma contribuição maior que sua graduação: “Do ponto de



vista do crescimento intelectual, acontece também o seguinte: o meu mestrado que eu fiz em São Paulo, eu diria assim, eu revisei toda a minha graduação e botei no lixo toda a minha graduação, maneira de dizer”. Por conseguinte, as trajetórias de escolarização e formação inicial não tiveram um peso considerável em termos de exemplos a serem seguidos por Fernando em sua carreira profissional.

Ao ser questionado sobre o que fez com suas memórias de ensino quando tornou-se professor, Pablo não explicitou este processo reflexivo, pois defendeu a ideia de que a docência é vocação. Nesse sentido, a visão do professor evidencia que não há porque pensar-refletir sobre o processo de formação docente, uma vez que o sujeito nasce ou não com vocação para esta profissão. De acordo com suas palavras:

Aí também é uma questão de vocação. A minha vocação realmente, eu tenho que admitir, não é de ser professor no sentido de ir para a sala de aula e ter muito entusiasmo. Tem gente que, colegas que são apaixonados por lecionar em qualquer nível. Eu sou apaixonado em dar palestras e, brincando, vender meu peixe (risadas). Olha, faço isso e isso funciona assim, eu quero ideias novas. O fato de ir para a sala de aula, repetir conhecimentos e tentar explorar, que aí pode ser gratificante, aquelas nuances entre o que o aluno sabe e realmente não sabe, cutucar ele. Eu tenho colegas que fazem muito melhor do que eu. Mas é vocação. (PABLO)

Pablo apresentou um discurso vocacional, pois concebeu a docência como algo que é dado, que é uma missão, em que o sujeito nasce com tal propósito. Ele, por exemplo, considerou que não tem vocação para ser professor, mas sim de ser pesquisador (professor e pesquisador são dissociáveis?), além de palestrante e gestor (outra atividade mencionada no decorrer da entrevista que também lhe dá prazer). Não defende a visão de que a docência implica em uma construção contínua e exige um arcabouço de conhecimentos profissionais, de modo que o sujeito torna-se professor ao longo da existência por intermédio de diversas experiências formativas. A perspectiva de Pablo tem raízes no que se denomina de “ethos acadêmico”. Este consiste na “identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa. Essa é, também, a lógica da própria organização institucional da universidade e a fonte de prestígio na atividade acadêmica” (CHAMLIAN, 2006, p. 76).

Nas entrelinhas da narrativa de Pablo podem-se encontrar ideias que se aproximam à dissociação ensino e pesquisa, pois o mesmo considerou que: “esse é outro problema que vejo na universidade brasileira, existe um mito aqui que todo

mundo tem que fazer pesquisa, ensino e extensão”. Para o sujeito da pesquisa, os professores universitários deveriam concentrar seu trabalho em um aspecto deste tripé, o que denota sua visão de que o ensino não abarca, necessariamente, a dimensão da pesquisa. Diante disso, quais os impactos desse seu entendimento em suas práticas na licenciatura? Se a docência emerge de uma vocação, o que seria necessário para a formação de professores de Geografia? Suertegaray (2009, p. 111) alerta para os efeitos de uma formação inicial carente de uma prática de pesquisa:

[...] se educamos professores sem a prática da investigação científica, não estamos oferecendo-lhes essa forma de convivência e de percepção do mundo, ou seja, aquela que advém da pesquisa. Estaremos lhes oferecendo outras formas de convivência e é, a partir dessas formas, que compreenderão e promoverão a educação.

Destarte, compreender a docência como vocação significa retomar os primórdios de sua história no século XVI, que se vinculava à noção de que ensinar era um desígnio divino (TARDIF; LESSARD, 2009), e ainda negar todo o processo de profissionalização que vem transcorrendo desde a segunda metade do século XX. Este movimento assume importância na medida em que visa “oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual. O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos” (TARDIF, 2013, p. 561), o que implica em uma visão reflexiva sobre o ato de ensinar.

O professor Eduardo identificou na sua narrativa que suas experiências de vida marcadas pela troca de cursos de graduação (Engenharia Química incompleta para a Licenciatura em Química incompleta para a Licenciatura em Geografia, a qual finalizou) foram importantes para a sua atuação profissional, no sentido de aconselhar seus alunos. Durante grande parte de sua carreira, o professor ministrou e continua ministrando uma disciplina para os acadêmicos ingressantes e, conforme suas palavras:

A primeira coisa que eu digo: “você não tem a obrigação de ficar aqui. Você tem que gostar. Isso aqui tem que dar prazer para você. Se vê que isso está pesado, está maçante, repensem. Você pode trocar também. Isso aqui tem que dar prazer para você. Isso aqui vai ser a profissão de você.” Isso é muito da minha experiência. (EDUARDO)

As vivências de Eduardo enquanto aluno da universidade em um período que transitou por mais de um curso são referência para o diálogo e relação com

seus alunos ao estar na condição de professor. O próprio Eduardo identificou em sua narrativa o processo reflexivo que desenvolveu tornando sua trajetória de vida como formativa e relevante para sua profissionalidade. Outro ponto destacado pelo professor proveniente de sua história de vida e que também explicitou sua concepção de formação é: “A outra é dessa questão da autonomia. [...] Cada um vai ter lá sua formação. Então, a partir daqui a gente vai auxiliar, mostrar caminhos, mas a formação é de cada um. [...] Aprendam tudo que puder, justamente porque eu saí com um monte de lacunas”.

Nota-se que Eduardo reverteu o que foi negativo e carente em seus itinerários formativos para aprendizagens para si, bem como para partilhar com seus alunos, futuros professores. Evidencia-se um comprometimento do professor com o intento de auxiliar na formação de professores qualificados, além de enfatizar a importância da autonomia no processo formativo. Sua concepção de que a formação inicial não é a única responsável pela formação profissional, mas que cada um constrói seu percurso formativo de forma autônoma a partir de suas singularidades e intencionalidades, está em consonância com as considerações de Nóvoa (1995b, p. 25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Esta noção vai ao encontro da perspectiva (auto)biográfica, pois compreende a formação como uma ação individual do sujeito na relação com o outro e com o meio social. Sendo assim, o sujeito se constitui enquanto pessoa e profissional de modo indissociável por meio dos seus itinerários formativos que se confundem com os seus itinerários de vida. A formação docente não se resume ao espaço-tempo da licenciatura em Geografia, visto que esta representa apenas uma das fontes de seus conhecimentos profissionais. Portanto, a formação do professor é atravessada pelo processo existencial que atua continuamente na construção e reconstrução de sua identidade docente.

Eduardo ainda esclareceu que suas memórias de escola e universidade demonstram seus enfrentamentos com o que discordava (muitos destes relacionados ao ensino que teve), além de sua luta pelo que acreditava, em que

exemplificou com sua intenção de cursar o doutorado na USP. Apesar das dificuldades, conseguiu realizar este seu objetivo. Esta sua luta, ainda que não mencionado nesse momento da narrativa pelo professor, também pode ser percebida com a criação do grupo “rojos”, o qual simbolizava um ponto de resistência às concepções e práticas desenvolvidas pelo curso de sua graduação. Nesta atitude provocada pelo ato narrativo de voltar o olhar para si, Eduardo se reconheceu e, inclusive, definiu sua trajetória: “Eu acho que isso aí é a trajetória. A trajetória de não ter medo de contestar. Eu vou até as últimas consequências”. Afirmou que sua graduação foi assim, bem como sua experiência profissional na FURG, onde viveu alguns tensionamentos com vistas a qualificar o curso em que fazia parte do corpo docente.

A professora Simone facilmente enxergou como algumas de suas memórias de ensino, sobretudo escolar, têm implicações no seu fazer pedagógico: “Então, a coisa do trabalho, do debate em ‘u’, isso aí com certeza. Sempre, muitas vezes, eu faço ainda hoje com os alunos e colegas trabalhos em dupla”. A professora citou a metodologia de trabalho em dupla e a organização dos alunos em aula no formato de “u” para facilitar as discussões como exemplos de algo que vivenciou enquanto aluna na escola, considerou interessante e resgatou para a sua prática profissional. Além disso, Simone apresentou traços de sua concepção de ensino ao considerar necessário “sempre ter muito espaço para troca. E não ter uma coisa de hierarquia, o professor senhor doutor maravilhoso, sabe? Que tu nunca, jamais... ao contrário, quanto mais horizontal, melhor. Eu acho”.

Neste último excerto, a professora revelou a visão de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser marcado pelo intercâmbio de conhecimentos por meio de uma relação horizontal entre professor-aluno, o que converge com a noção de educação problematizadora de Freire (1996). Tal troca de saberes exige uma prática pautada na dialogicidade, o que também se aproxima da epistemologia construtivista. Assim, a narrativa da professora possibilitou compreender que “o diálogo, [...], não é utilizado apenas como estratégia pedagógica para a consecução dos objetivos propostos, mas é concebido também como princípio educativo” (BENINCÁ, 1978, p. 8). Esta valorização de Simone por uma relação professor-aluno não assimétrica tem suas origens nas suas vivências na escola em Israel que apresentava práticas autoritárias e marcadas pela hierarquia entre educador-educandos. Conforme a narrativa de Simone: “isso aí foi um professor que me

chocou lá, entendeu?”. Assim como Eduardo, as memórias negativas do ensino foram revertidas por Simone em aprendizagens e exemplos do que não reproduzir em sua ação pedagógica.

Na sequência de sua narrativa, Simone expressou o momento de maior aprofundamento autorreflexivo da entrevista. O excerto a seguir é longo, mas de suma importância ao elucidar a natureza autoformativa da narrativa (auto)biográfica.

Então, isso estava para mim, isso com certeza, esse percurso todo de viagem foi o que me fez uma pessoa da Geografia Política. Não tenho dúvida nenhuma disso. Certeza. Minha história de vida toda, claro. Essa coisa da guerra na origem da mãe, do judaísmo. Como judia na escola, eu tinha bastante estranhamento com a educação religiosa que estava presente. Não era nada muito autoritário nem nada no primeiro grau no Anne Frank. Não se morria daquilo, entende? Mas ao mesmo tempo, não era minha praia. Até hoje eu não sei me benzer, não sei cantar nada disso. Nem estou pretendendo aprender também não. Mas já tinha essa coisa, sabe, da diversidade, do deslocamento, do não pertencimento. Mas não como um problema. E aí eu acho que tem a coisa talvez da educação familiar assim, porque na sexta série no Aplicação quando eu cheguei que teve esse momento do deslocamento, foi um ano meio difícil assim. Por que era difícil? Porque tinha gente, tinha a coisa da panelinha, a panelinha. Só que em vez de eu me sentir uma humilhada, porque eu não pertencia a panelinha das mais gostosas, digamos assim, eu achava o fim do mundo. Como assim panelinha? Vocês estão enganados. Não é assim. Todo mundo tem direitos iguais. Claro, vamos parar com essa bobagem. O que é isso? E isso está na formação familiar, eu acho. Não, gente, as pessoas são diferentes, mas ninguém é melhor que ninguém. (SIMONE)

Durante a produção de sua narrativa (auto)biográfica em que a professora é instigada a contar sua história de vida, eis que chegou este momento que clarificou a potencialidade autorreflexiva deste dispositivo. É inegável a consciência de si refletida na associação que estabeleceu entre sua origem familiar, bem como sua trajetória de vida caracterizada por constantes deslocamentos com sua identidade e escolhas profissionais. Há um reconhecimento por parte da narradora sobre como sua história de vida é essencial na definição do seu ser (pessoal e profissional), dos seus interesses e de sua visão de mundo. Verifica-se uma tomada de consciência como definida nos termos de Morin (2012a, p. 212): “trata-se de um ato reflexivo que mobiliza a consciência de si e engaja o sujeito numa reorganização crítica do seu conhecimento ou mesmo na interrogação dos seus pontos de vista fundamentais”. Portanto, este excerto manifesta nitidamente o entrelaçamento dos percursos de vida pessoal, de formação e de atuação profissional da professora.

As memórias de escola e de universidade de Cora têm relevância para sua prática docente no sentido de um direcionamento similar ao de Eduardo, qual seja: o aconselhamento aos alunos. Cora explicou que se preocupa em ver um descaso e falta de ânimo dos acadêmicos em sala de aula e, diante disso, comunica-se com os mesmos: “Olha esse momento é um momento muito importante da vida de vocês, é a formação. Duas coisas eu falo para eles muito assim: aqui vão estar os colegas de vocês de trabalho. Mais para frente, um vai indicar o outro para alguma coisa”. Logo, nota-se que a professora retomou suas experiências da trajetória de formação que, embora tenha apresentado críticas em relação ao ensino universitário, reconheceu o papel fundamental da escola em sua vida e extraiu os pontos que deveriam ser realçados da Educação para incentivar os seus alunos a fim de provocá-los a pensarem e a engajarem-se em seu processo formativo. Seu compromisso com a formação de futuro professores foi explicado por meio de suas angústias, pois “a Geografia do diurno é uma gurizada. A maioria tem uns vinte e dois anos. Aí tem que fazer esse tipo de valorização” (CORA).

Quando questionado sobre o que fez com suas memórias de ensino quando se tornou professor, Mia afirmou que: “olha, isso não é uma coisa tão simples, tão fácil tu chegar nessa percepção. Eu tenho essa percepção depois de ter passado por tudo isso. [...] Então, é uma percepção que vai se construindo. Não vem assim de imediato”. O professor fez menção, mais uma vez em sua narrativa, ao livro didático. Material este cujas memórias de escola revelaram pouco ter contribuído para sua leitura de mundo crítica e vinculada à realidade local. Esta memória foi associada à sua vivência mais tarde como avaliador de livro didático, em que ampliou a concepção que compartilhava de considerar um material caracterizado por uma padronização.

Com o seu amadurecimento, começou a questionar também o porquê de tanta verba investida na produção de livros didáticos e não na formação, na estruturação da escola e em programas que conferissem responsabilidade à instituição para a mesma criar e construir suas alternativas. Além disso, Mia também revelou ter observado em sua carreira algo que, ainda de forma subjacente nas memórias do itinerário de formação, povoava sua mente. Trata-se do currículo, o qual considerou como uma amarra e é agravado, no seu entendimento, com a carência de discussões entre o corpo docente acerca desta problemática, impedindo

uma construção coletiva. Para Mia: “não tem trabalho assim articulado não. Isso é ilusão. Não tem”.

Por conseguinte, a narrativa deste professor caminhou no sentido de que as memórias de escola e de universidade lhe revelaram aspectos concernentes à profissão docente sobre os quais somente refletiu e aproximou-se de maior compreensão no período relativo ao seu exercício profissional. Este contato com os espaços de ensino ainda na condição de aluno ocorreu de modo irrefletido, mas é inegável sua influência nas representações construídas. Abrange uma peculiaridade da profissão docente, pois “diferentemente de outros profissionais, o professor interage intensamente com seu campo de atuação profissional desde quando estudante”. Logo, a narrativa possibilitou ao sujeito “autoconhecer-se e, partindo do auto-conhecimento, transformar a si e suas ações” (CHAVES, 2006, p. 166).

A professora Eliane, diante do questionamento sobre possíveis implicações de suas memórias na sua prática profissional, manifestou que: “Eu nunca pensei sobre isso, mas agora tu me perguntou”. Isso ratifica o que já havia sido colocado anteriormente a respeito da oportunidade que a elaboração da narrativa (auto)biográfica proporcionou ao sujeitos para pensar o ser docente. A partir da provocação, Eliane buscou tecer associações de suas memórias do passado com seu presente da carreira docente e identificou influências de sua professora de História do ensino básico, citada ao longo da narrativa como modelo a ser seguido. A identificação centra-se em “olhar no olho. Eu me preocupo muito com essas coisas que ela também fazia que é tentar incluir todos, olhar no olho, [...], fazer um discurso refletindo, perguntando, fazer uma argumentação e, ao mesmo tempo, deixar perguntas em aberto”.

Nesse sentido, a narrativa de Eliane indicou que “a memória aponta para a construção de um fazer. Mais ainda: a memória torna-se um saber” (PASSOS, 2003, p. 106). As memórias das práticas educativas de sua professora de História inspiraram o fazer pedagógico de Eliane. Tais memórias refletem-se em um saber acerca da docência, na constituição de sua concepção de ensino, bem como conduzem suas posturas em sala de aula. Isto é, abrange um fazer que está ligado à relação professor-aluno, às metodologias adotadas e ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (como o aluno aprende?).

Este saber-fazer impulsionado pelas memórias da trajetória de escolarização também foi percebido nas recordações positivas que a professora apresentou sobre

o livro didático, o qual constitui uma simbologia forte em seu imaginário docente. Isso fez com que no início de sua carreira, ao lecionar no ensino básico, Eliane reproduzisse este imaginário: “Tinha livro didático, eu adorava no início. Nossa! Eu queria que todos abrissem, que todos olhassem. Era muito legal o livro”. Todavia, aos poucos modificou sua visão por observar a dificuldade dos alunos em se interessarem pelo livro didático e desenvolverem o hábito da leitura. A professora reconheceu a importância para si de suas experiências docentes na escola pública, pois “em termos de ensinar e aprender, acho que mais aprendi do que ensinei. Com certeza. Achei que realmente demora bastante assim para a gente construir”.

O direcionamento da narrativa de Eliane está alinhado com o que foi adotado por Mia. Ou seja, as memórias do itinerário de formação foram responsáveis pela elaboração de crenças, valores e representações sobre a docência que foram problematizadas e ressignificadas por meio da experiência profissional. Depreende-se que os saberes da experiência são fundamentais não apenas como complementares ou questionadores dos saberes provenientes da formação inicial, mas também exercem esta função no tocante aos saberes pessoais e da formação escolar anterior. Isto evidencia que os saberes docentes são múltiplos e não são mobilizados na prática profissional como um simples somatório e acúmulo de experiências, pois as situações concretas de ensino impõem conflitos e disputas entre os distintos conhecimentos construídos acerca da profissão ao longo da trajetória de vida.

A ressignificação das memórias de formação de Eliane a partir de sua experiência profissional também foi visível nas suas seguintes constatações:

Eu entendi que eu tinha que me comunicar com meus alunos. E também não adiantava resumir as disciplinas do Ensino Superior. Outra linguagem também é fazer aquilo ter sentido e relacionar tudo assim. Aqui a gente tem as coisas separadas e lá tem que construir para fazer sentido, tem que relacionar tudo. E a linguagem, a comunicação, isso é um desafio até hoje. (ELIANE)

Eliane se referiu a uma das maiores dificuldades apontadas por grande parte dos licenciados que se refere ao como ensinar. O dilema concernente à simplificação do que é aprendido na universidade a fim de ensinar na escola se sobressai com as primeiras experiências docentes e se agrava quando se percebe que na escola se trabalha com a Geografia escolar, o que se diferencia da Geografia acadêmica. Logo, ensinar Geografia na escola torna-se muito mais complexo do que



somente aprender as especificidades da ciência geográfica no âmbito acadêmico. Não há uma relação direta entre a aprendizagem da Geografia da universidade para o ensino de Geografia na escola, pois há a interferência de diversos fatores na composição do que se entende por Geografia Escolar. Apesar de a ciência geográfica constituir uma das fontes para esta última, há também as influências das crenças e vivências dos professores, das diretrizes curriculares, dos livros didáticos, do cotidiano da escola, da formação inicial e continuada, conforme apontam Callai (2013) e Cavalcanti (2012). Esta última enfatiza que Geografia acadêmica e escolar não se confundem, de modo que possuem suas especificidades, tendo em vista que “os saberes veiculados na escola incluem as práticas sociais e não estão ligados apenas a uma cultura sistematizada cientificamente” (CAVALCANTI, 2012a, p. 26).

Eliane apresentou a visão de que um diferencial entre o ensino universitário e o ensino escolar se deve à questão da linguagem, além de afirmar a necessidade de desenvolver na escola uma aprendizagem significativa, isto é, que faça sentido aos alunos. Quanto a esta questão, Costella (2014, p. 201) assevera que um bom professor é aquele “ser pensante que enxerga o aluno como produto e não os conceitos geográficos, um profissional que lembre dos conteúdos que a universidade ensinou mas que não esqueça que quem está aprendendo não tem cabeça de universitário”. Para tanto, a autora ressalta a relevância de conhecer processos de aprendizagem, visto que é preciso compreender como os alunos aprendem. Esta constitui uma condição indispensável para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. A narrativa de Eliane atestou as afirmações de Costella (2018, p. 52) de que “nos formamos professores, muitas vezes, sem pensar para além do próprio conteúdo. Nos formamos professores para trabalhar com o aluno, porém, sem compreender os processos de aprendizagem deste aluno”.

Outro ponto em que Eliane comparou a escola e a universidade está atrelado ao fato da primeira possuir uma sala dos professores e a segunda não, o que concebeu como algo negativo. De acordo com sua narrativa: “na universidade não tem uma sala dos professores. Eu sinto falta. Entender aquele aluno, se tem uma dificuldade, o que a gente faz, se já percebeu isso... eles estão trabalhando com esse projeto. Olha que legal!”. Assim, a professora ressaltou a riqueza de uma socialização e discussão com os colegas sobre os aspectos pertinentes à docência e um conhecimento maior de seus alunos. Trata-se de questões que Eliane valorizou durante a narrativa e estão associadas às suas memórias de

escolarização, em que já havia citado a dedicação e compromisso da maioria de seus professores consigo e com seus colegas.

Para a professora Carolina, há um aspecto das memórias de universidade que possui um caráter relevante na sua prática docente. Referiu-se ao trabalho de campo como essencial para a Geografia, uma prática que teve ao longo de sua formação acadêmica (tanto na graduação quanto na pós-graduação) e ainda rememorou a valorização que seu orientador de doutorado concedia a este fazer. Diz respeito a algo que Carolina concorda com seu professor e afirmou adotar em sua atuação profissional: “Sempre tenho campo. E é importante, porque o campo é aquilo que tu visualiza, é a teoria que tu discute em sala de aula. Tu vai lá e identifica. Aí o conteúdo se fortalece”. Portanto, Carolina reconheceu o trabalho de campo como uma metodologia de ensino que pode contribuir para a aprendizagem dos alunos, o que se associa à perspectiva de Castellar e Vilhena (2011, p. 7) quando afirmam que por meio deste torna-se possível articular os “aspectos teóricos dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula com a observação dos fenômenos e objetos do lugar em questão. Assim, o trabalho de campo não será uma mera observação, mas um aprofundamento dos conceitos científicos”.

## 6.5 APROXIMAÇÕES COM A ARQUEOLOGIA DA MEMÓRIA

Frente ao exposto ao longo deste capítulo, pretendeu-se uma aproximação com a ideia de uma arqueologia da memória (ABRAHÃO, 2004) referida no início desta seção a fim de tecer conexões entre memória e conhecimento. Parte-se do pressuposto de que a memória representa o eixo basilar das narrativas (auto)biográficas e aqui buscou-se mergulhar, juntamente com os sujeitos da pesquisa, no seu baú de memórias dos itinerários formativos correspondentes às vivências e ao ensino que tiveram na escola e na universidade. Urge reiterar que toda menção ao longo do capítulo às memórias dos professores foi realizada sob a luz do conceito de metamemórias cunhado por Candau (2016), uma vez que as narrativas foram concebidas como a revelação da representação que os professores construíram sobre suas memórias, isto é, o que dizem destas. Ao explicitar metamemórias, as narrativas (auto)biográficas docentes abarcam elementos criativos e imaginários em função do processo de ressignificação das experiências passadas, conforme argumenta Jesus (2003, p. 23):

Com a memória, vem a imaginação. É o misturar do vivido com o esperado. A imaginação lança luzes, variadas nuances na memória, trazendo o que se imaginou ter vivido/sentido, ilumina também o futuro numa expectativa de sensações que muito podem ter dos anseios do presente. Tento uma metáfora para me fazer entender: a garimpagem. Quando o garimpeiro afunda a peneira na água, em meio aos cascalhos, aos resíduos, estão as pedras e os metais preciosos. Elas(eles) vão cintilando e aparecendo. Acho que assim acontece com a memória e a imaginação. Vamos peneirando a memória e algumas lembranças, cenas, fatos, vão cintilando, vão se destacando. No entanto, o tempo já os misturou, como fez com as pedras e com os metais. A imaginação vai suscitando imagens antigas ou novas, assim como os tons, as cores, os brilhos, sentidos de diferentes maneiras, permitem imaginar a criação.

Nesse sentido, as memórias de escola e universidade relatadas pelos professores não se referem à totalidade de memórias que possuem tampouco elucidam o retrato fiel. Isso porque, conforme já explicado, há a seleção de memórias no momento narrativo, bem como são atribuídos significados e sentidos às mesmas, o que produz sua reconfiguração. A partir do que foi socializado pelos sujeitos em suas narrativas (auto)biográficas foi possível elaborar algumas dimensões de análise para questionamentos do eixo 2, possibilitando aprofundar as interpretações por meio de um aporte teórico. A subseção anterior dedicou-se a discutir o que os sujeitos narraram sobre o que fizeram com suas memórias de ensino ao tornarem-se professor. Suas falas sobre esta questão indicaram uma ação mais reflexiva sobre seus itinerários formativos e puderam ser comparadas com o que havia sido apresentado pelos mesmos nas indagações anteriores referentes a este eixo da entrevista (Memórias de ensino).

Pablo partilhou uma visão da docência como vocação, de maneira que o processo de ressignificação de suas memórias para compreender sua atuação profissional passa a ser desprovido de sentido. Fernando, por sua vez, enfatizou a importância de espaços não-institucionalizados na sua formação, ao criticar principalmente seu ensino escolar e, conseqüentemente, desconstruir a concepção escolarizante de formação por realçar suas experiências de vida como contributos fundamentais à constituição de sua identidade. Eduardo e Cora caminharam no mesmo sentido ao reverter suas memórias de experiências de vida e de formação em aconselhamentos aos seus alunos. A valorização da formação institucional foi apontada por Cora a partir do resgate das experiências positivas que vivenciou durante a escolarização. Já Eduardo salientou o comprometimento e autonomia na formação docente como imprescindíveis, o que evidencia uma reversão de suas

experiências negativas, tanto na escola quanto na universidade, em aprendizagens para si e que são socializadas com seus alunos. Isso porque Eduardo teve durante sua trajetória de escolarização e formação acadêmica as marcas de um ensino predominantemente tradicional, conservador e assentado em uma relação professor-aluno autoritária. O professor demonstrou na narrativa sua intencionalidade em não reproduzir tais práticas. Diante disso, pode-se afirmar que se trata de uma contra-memória?

Para Catani et al (1997), a contra-memória pode ser construída e potencializada por meio de narrativas (auto)biográficas ao desconstruir imagens, estereótipos e representações sobre a prática docente. Diz respeito à desmistificação do imaginário acerca da docência produzido ao longo da história, influenciado pelas políticas de formação, pela literatura pedagógica e pelos discursos reproduzidos que são fortalecidos por muitos professores com o passar de gerações. Segundo a autora, o trabalho de contra-memória que pode ser instaurado por narrativas (auto)biográficas docentes permite que os professores revejam o modo como concebem a relação teoria-prática do trabalho docente, visto que:

À medida em que vão demolindo as ideias que lhes foram impostas pela memória oficial e pelos próprios manuais e livros didáticos, eles reconstróem uma nova concepção sobre sua prática e o modo como esta se delinea e se estrutura, incorporando não apenas os elementos das teorias como outros que procedem da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola. (CATANI et al, 1997, p. 27)

A perspectiva da contra-memória engendra um processo de autoformação do sujeito, pois o mesmo se coloca em um trabalho reflexivo ao evocar memórias individuais que também se associam às memórias coletivas, as quais acarretam em um imaginário coletivo. A imagem de um ensino tradicional, por exemplo, é comum entre os sujeitos da pesquisa. Simone rememorou sua vivência na escola em Israel caracterizada por uma relação professor-aluno vertical e frisou que seu intuito no exercício docente é não repetir estas memórias, mas desenvolver uma relação horizontal e dialógica com seus alunos. Tanto Eliane quanto Mia ressaltaram que suas memórias da trajetória de formação escolar e acadêmica produziram representações que foram postas em questão e ressignificadas com a experiência profissional, como aspectos concernentes ao como ensinar, ao currículo e ao uso do livro didático.

Por outro lado, há também memórias que são inspiradoras aos sujeitos no sentido de enxergarem como positivas e afirmarem reproduzir em sua ação pedagógica. É o caso de Simone e Carolina ao rememorarem metodologias de ensino que são empregadas no seu fazer docente, assim como Eliane citou a influência de uma professora de História da escola que desenvolvia práticas de ensino a partir das quais se embasa, sobretudo no que tange às questões relativas à relação professor-aluno (“olho no olho”) e às metodologias adotadas. Por conseguinte, observou-se que “as marcas deixadas pela experiência escolar imprimem ritmos e formas de ser e estar no mundo que muitas vezes cristalizam subjetividades e relações identitárias” (SOUZA, 2006, p. 129).

Sendo assim, torna-se premente retomar o título deste capítulo e, por consequência, sua ideia central: “nossos ídolos ainda são os mesmos”? Isto é, quem são as referências de figura docente para os sujeitos da pesquisa? Outros questionamentos iniciais também devem ser recuperados: há permanências ou transformações nos modelos de ensino adotados ao longo das gerações? Como as memórias de ensino (escolar e universitário) dos sujeitos da pesquisa foram ressignificadas em sua prática profissional e manifestadas nas narrativas? Quais os efeitos desta ressignificação de memórias na licenciatura em Geografia, onde estes professores lecionam?

Verificou-se que as memórias de escola dos professores abrangem cinco dimensões: afetiva, formativa, professores-modelo, lugar e espaço. Destaca-se que a maioria referiu-se aos seus professores-modelo como aqueles que desenvolveram práticas que os sujeitos consideraram interessantes e significativas para sua aprendizagem, as quais se assentavam na discussão de ideias, na visão de processo e não de um ensino fragmentado e mecânico e no incentivo à criação em vez da repetição. Contudo, tais práticas não estão alinhadas com suas memórias de ensino escolar, as quais predominantemente caracterizaram-se por revelar um ensino tradicional, pautado na cópia, memorização, reprodução dos conteúdos e desvinculado da realidade. Logo, isto demonstra que as memórias de escola positivas dos professores referentes ao ensino se aproximam à corrente construtivista, de maneira que o que rememoram de um ensino alinhado à epistemologia empirista é criticado e questionado, concebido como memórias negativas. Esta constatação permite considerar que as concepções de ensino incutidas nas narrativas (auto)biográficas dos professores dizem respeito aos seus

discursos e são fontes que conduzem às suas práticas pedagógicas, embora não signifique, necessariamente, que estas se concretizem em sua atuação profissional (ponto que será investigado no capítulo seguinte).

Cabe ressaltar que, assim como as memórias do ensino escolar, as do ensino universitário também se relacionam a uma prática conservadora, pouco reflexiva e com rara presença de debates em sala de aula. Ainda que as memórias da universidade expostas pelos professores não tenham se limitado à dimensão formativa, pois também abrangem a dimensão afetiva, das práticas socioculturais e dos professores-modelo, pode-se identificar que a maioria dos sujeitos mencionaram memórias negativas do ensino acadêmico. Nesse sentido, observou-se que os aspectos próprios do ensino tradicional compõem a memória coletiva deste grupo de professores.

De acordo com Halbwachs (2006, p. 69), “a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo”. A memória coletiva é constituída por memórias individuais que se aproximam, assim como estas também se fortalecem pela reprodução da memória coletiva. Destarte, a memória coletiva identificada nas narrativas referente ao ensino escolar tradicional produz um imaginário acerca da docência, uma vez que atua na formulação de representações sobre o papel docente, o processo de ensino-aprendizagem e a identidade profissional. Torna-se possível conceber a constituição deste imaginário em função da composição de uma memória forte, nos termos de Candau (2016, p. 44), a qual refere-se a “uma memória organizadora no sentido de que é uma dimensão importante da estruturação de um grupo e, por exemplo, da representação que ele vai ter de sua própria identidade”.

Todavia, as narrativas (auto)biográficas evidenciaram o processo autorreflexivo dos sujeitos por meio da ressignificação das memórias de ensino (escolar e universitário), o que para alguns revelou a contra-memória (CATANI, 1997). Pelas narrativas (auto)biográficas dos professores, o que preponderou foi a constatação de que seus ídolos não são os mesmos de gerações anteriores; seus discursos pedagógicos não visam as permanências da tradição pedagógica e a ressignificação das memórias foi realizada no sentido de não reproduzir em sua atuação profissional as práticas que condenaram de suas experiências como aluno. Estes apontamentos fornecem chaves interpretativas concernentes a como as

memórias de ensino dos professores formadores da licenciatura em Geografia influenciam sua identidade docente em termos de discurso. A repercussão destas em suas práticas docentes e, por consequência, os efeitos na formação dos licenciandos em Geografia são tema a ser investigado no próximo capítulo

É preciso retomar que, além da problematização das memórias e o conhecimento que as mesmas produzem sobre o sujeito, seus saberes e fazeres, verifica-se o quanto a formação perpassa os diferentes itinerários dos professores ao longo da vida e nos diversos espaços, sejam eles específicos e institucionalizados ou não. As narrativas (auto)biográficas possibilitaram aos professores refazerem seus percursos, atribuírem novos sentidos e significados às suas memórias, engendrando uma prática formativa por meio da narrativa de sua história de vida. Reafirma-se a relevância de nós, professores, nos tornarmos contadores de história, pois segundo Galeano (2016, p. 13):

O vento apaga as pegadas das gaivotas.  
As chuvas apagam as pegadas dos passos humanos.  
O sol apaga as pegadas do tempo.  
Os contadores de história procuram as pegadas da memória perdida,  
do amor e da dor, que não são vistas, mas que não se apagam.

As memórias povoam as mentes dos sujeitos e podem ser férteis para desencadear o exercício reflexivo sobre a constituição de si. A rememoração das experiências vividas no decorrer da trajetória de escolarização e de formação acadêmica auxilia no desvelamento do imaginário docente, o que ratifica a necessidade de que sejam consideradas nos esforços de compreensão sobre o processo de formar-se professor. Isso porque as memórias transformam-se em conhecimento, de modo que todo saber pode orientar o fazer. Conforme Galeano (2016), as memórias não são visíveis, mas muitas delas não se apagam. Suas marcas são inegáveis no processo de construção identitária do sujeito, de maneira que a busca por seus vestígios pode provocar o alargamento do conhecimento acerca de como o mesmo forma-se professor no transcorrer de sua existência, além de auxiliar com referenciais para repensar e reestruturar a licenciatura em seus princípios balizadores e em suas práticas. Tal problemática relativa à formação inicial é explorada no capítulo que segue por meio da análise do eixo 3 das entrevistas narrativas, em que os sujeitos discorrem a respeito de sua atuação profissional com a formação de professores de Geografia.

## **7 “É VOCÊ QUE AMA O PASSADO E QUE NÃO VÊ QUE O NOVO SEMPRE VEM...”?**

A construção da identidade pessoal, diretamente vinculada à constituição da identidade profissional, é concebida como um processo que transcorre ao longo da existência. Ser enquanto pessoa e ser enquanto professor se confundem, embora não sejam sinônimos. Todo professor ou professora é também homem, mulher, filho/a, mãe/pai, brasileiro, atleta, bailarino, religioso, ateu. Enfim, são múltiplos os papéis sociais que se ocupa, tanto de forma conflitante como harmoniosa. O que se pretende enfatizar é que dentre as diversas identidades, todas elas incidem de alguma maneira na edificação do profissional docente. Isso quer dizer que ser professor representa uma parte considerável e significativa da composição do sujeito.

Os papéis sociais adotados estão associados aos lugares sociais ocupados e vividos, os quais possibilitam distintas experiências que contribuem para a constituição identitária, bem como para a formação de valores, crenças, visão de mundo e comportamentos. As narrativas (auto)biográficas dos sujeitos da pesquisa permitem conhecê-los com o enfoque para a sua identidade docente. Contudo, este dispositivo revela que o ser docente, no que diz respeito aos seus saberes e práticas, abarca um conjunto de referenciais que são oriundos destes distintos papéis sociais que assume ao longo da vida. Torna-se evidente que a docência não é um dom, não é vocação, não é algo pré-determinado no nascimento de cada um. O sujeito torna-se professor, se faz professor e constitui-se professor ao longo de sua trajetória. Portanto, a docência se aprende, a docência se constrói e se reconfigura mediante a ação reflexiva do professor.

Tornar-se professor resulta de uma produção identitária que é alimentada por elementos provenientes de experiências vividas em distintos espaços-tempos no decorrer da caminhada de vida. Estes espaços-tempos carregam as marcas que lhes são particulares e afetam cada sujeito dependendo da forma como este inter(age) na relações socioespaciais que estabelece. De acordo com Fontana (2010, p. 182):

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimos-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, lembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro,



mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso 'ser profissional'.

Se o tempo é responsável por esse movimento, pelo ir e vir, pelo avançar e retroceder, seu sentido para o itinerário de cada um se faz no e com o espaço. O espaço também é movimento, o espaço é relação, o espaço é dinâmico. As memórias dos professores narradas e analisadas no capítulo anterior explicitaram a importância da conjunção espaço-tempo. Ou seja, se o tempo de escolarização de um sujeito, por exemplo, tivesse ocorrido em outro espaço, as relações, as vivências, as aprendizagens e as marcas seriam outras. Consequentemente, o professor poderia apresentar outra leitura de mundo e outra postura pessoal e profissional em sua vida cotidiana, tendo em vista que a complexidade do seu ser seria composta por outros elementos e signos.

Mesmo que todos os sujeitos da pesquisa sejam professores de Geografia, suas histórias de vida justificam suas idiossincrasias. Por isso, cada identidade é única, é singular, é inédita. Do mesmo modo, cada professor é único, é singular, é inédito, ainda que reproduza modelos em suas práticas de ensino. Isso porque mesmo a reprodução prescinde a atribuição de significados ao experienciado anteriormente, o que resulta em uma reconfiguração, bem como uma adaptação ao seu contexto concreto de trabalho. Tal ação vem acompanhada pelos demais referenciais deste professor, de modo que nunca será a reprodução fiel do experimentado, mas uma reprodução ao seu modo.

O olhar analítico e interpretativo para as narrativas (auto)biográficas de professores possibilita a aproximação com as peculiaridades dos mesmos, as quais apontam para possíveis caminhos compreensivos da sua constituição profissional. A análise da pesquisa de campo iniciou focalizando o questionário com os dados biográficos dos professores e o eixo 1 da entrevista narrativa correspondente à história de vida. Trata-se do momento em que os sujeitos se apresentaram de forma mais ampla. O capítulo seguinte aprofundou a análise das narrativas ao direcionar ao eixo 2 que visou mergulhar nas memórias de ensino, de escola e de universidade dos mesmos. Esta imersão nas memórias, ou melhor, nas metamemórias dos professores visou buscar as raízes de suas concepções de ensino, de ciência, de Geografia e de conhecimento. Além disso, a exposição destas metamemórias

contribuiu para refletir acerca de como estas se reverberam na construção da identidade docente.

Por conseguinte, até aqui se caminhou a partir de um esforço intelectual ancorado em formulações realizadas por meio da análise da pesquisa de campo sob a luz dos referenciais teóricos que propiciaram reflexões concernentes à questionamentos propostos no início da investigação, como: quais as memórias de ensino dos professores da licenciatura em Geografia? Como estas memórias se fazem presentes no processo de constituição da identidade docente dos mesmos? Até que ponto a formação inicial tem peso e exerce influência sobre sua identidade profissional? No entanto, a investigação não para por aí. Isto é, a preocupação que ora se apresenta reside na relação entre as memórias dos professores formadores e a sua atuação profissional.

O eixo 1 e o eixo 2 das entrevistas narrativas, explorados nos dois capítulos precedentes, abarcaram a análise da história de vida e das memórias dos professores, respectivamente, fazendo com que fossem tecidas considerações a respeito de suas concepções de docência e sua construção identitária. Este capítulo, por sua vez, parte para investigar como podem ser tramados os laços com o fazer docente. Logo, o eixo 1 centrou na história de vida (em que trouxe aspectos do itinerário pessoal), o eixo 2 voltou-se para as memórias de ensino (revelando o itinerário de formação escolar e acadêmica) e o eixo 3, que é retratado nesta seção, tem o intento de focar o itinerário de atuação profissional.

O objetivo central do presente capítulo consiste em analisar o que os professores narram sobre o seu fazer pedagógico, suas principais referências, sua motivação para o exercício profissional, suas expectativas para a licenciatura em Geografia e suas projeções enquanto professores formadores. Assim, o eixo 3 da entrevista abrange, de acordo com a metodologia da compreensão cênica de Santamarina e Marinas (1994), tanto a continuidade da cena 2, quanto a cena 3. Isso porque a cena 3 corresponde ao não-dito, ao que pode ter sido esquecido e/ou reprimido. Esta é de fácil identificação, sobretudo quando os professores são indagados acerca de sua prática pedagógica. Ressalta-se que o não-dito também assume relevância considerável ao analisar uma narrativa (auto)biográfica, uma vez que “a cena 3 permite pensar que ressignificar fatos é algo que exige esforço e um desejo de olhar para si próprio e poder perceber além do habitual, além dos fatos

objetivos. É aprender a conviver com a própria vida” (FRISON; ABRAHÃO, 2019, p. 15).

Todavia, urge salientar que há um objetivo maior neste capítulo que se refere às tentativas de realizar a trama entre as reflexões proporcionadas pelos três eixos das narrativas (auto)biográficas com a finalidade de compreender como as memórias dos professores influenciam na sua identidade docente e, por consequência, na formação de futuros professores de Geografia. Esta trilha ancora-se sob o ponto de vista da pesquisa (auto)biográfica, pois entende a constituição docente conectada à trajetória de vida do professor, o que implica na noção da relação mútua entre as trajetórias de vida, de formação e de profissão.

As entrevistas narrativas representam uma fonte para acessar o universo complexo que caracteriza o processo de constituição profissional docente. Estes professores, ao partilharem suas trajetórias por meio de suas narrativas (auto)biográficas, estão contribuindo para a elaboração de ideias e reflexões a respeito da docência, da formação de professores e do ensino de Geografia. Cabe esclarecer que as identidades manifestadas nas narrativas expressam uma individualidade, assim como estão ligadas a uma coletividade. Estes sujeitos, como todos nós, fazem(os) parte de uma tessitura social, de maneira que o eu se define na relação com o outro. Segundo Fontana (2006, p. 227):

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros, percebendo os julgamentos dos outros sobre si próprios, tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações. E, também, é através das histórias que ouvimos e lemos, que construímos histórias nas quais viver e com as quais nos elaboramos e nos apresentamos como sujeitos.

Se este capítulo tem o intuito de abordar o que e como os professores narram sobre sua atuação profissional e tecer as relações com suas memórias não é para que estes sejam postos em questão e sejam julgados, mas sim para que a pesquisadora e eventuais leitores possam se reconhecer e tomar consciência de si ao olhar para o outro, conforme apontado pela autora supracitada. Morin (2011d, p. 94) corrobora nesta linha de pensamento ao afirmar que “o outro é importante para que possamos nos conhecer a nós mesmos, mas não nos dispensa de autoanálise,

a qual nos permite integrar o olhar do outro em nosso esforço de autocompreensão”. Assim como a narrativa é autoformativa, também é heteroformativa e estas dimensões são exaltadas na presente pesquisa na mesma medida. Não se pode esquecer que esta investigação concebe as narrativas (auto)biográficas como frutíferas para a ressignificação de três Geografias: a primeira Geografia, a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

A primeira Geografia, a qual diz respeito à existência, ao caráter ontológico do sujeito, transborda em uma narrativa (auto)biográfica. As narrativas dos professores ratificaram que geografiar é existenciar, pois, segundo Cavalcanti (2019, p. 15), trata-se de “uma maneira de atuar na vida. Por conseguinte, a Geografia interfere nos modos de viver a vida, pois afeta a relação das pessoas com o mundo”. Se a narrativa dos professores formadores mobiliza sua primeira Geografia, quais seus impactos na Geografia acadêmica e na Geografia escolar? Esta inquietação orienta a presente seção, tendo em vista que a partir da noção do imaginário docente dos sujeitos da pesquisa é possível aproximar-se da compreensão de como tal imaginário se reverbera em suas práticas no âmbito da formação de professores e contribui tanto para a construção da Geografia acadêmica, quanto para a constituição da Geografia escolar. A indissociabilidade entre estas Geografias se justifica pelo fato de que os professores da licenciatura atuam no contexto universitário (Geografia acadêmica) com o enfoque para a formação de professores, os quais auxiliarão na produção da Geografia escolar.

Diante disso, a escolha metodológica para o tratamento do eixo 3 das entrevistas narrativas obedece a lógica horizontal, conforme desenvolvido no capítulo anterior referente ao eixo 2, em que os questionamentos conduzem a análise e os possíveis cruzamentos entre as falas dos professores. Entretanto, há um diferencial devido à introdução de outro material empírico, além das narrativas docentes. Trata-se dos grupos focais realizados com os acadêmicos da licenciatura em Geografia que abordaram suas visões sobre o curso, a profissão e a formação docente em Geografia. Destarte, alguns questionamentos do eixo 3 das narrativas dos professores são analisados juntamente com as relações e/ou confrontos do que foi explicitado pelos licenciandos. Dessa forma, considera-se ser possível pensar e refletir a Geografia acadêmica e a Geografia escolar conjuntamente.

O título deste capítulo, apropriando-se da canção de Belchior, questiona: “É você que ama o passado e que não vê que o novo sempre vem...”? Afinal, o que o

itinerário de atuação profissional dos professores revela? Há um apego às práticas de ensino tradicionais que povoam seu imaginário atinente à trajetória de escolarização e de formação acadêmica? Ou há uma reconfiguração e reversão destas experiências, compreendidas como contra-exemplos, em outros modelos de ensino? São as contra-memórias que prevalecem e conduzem o fazer docente? Há uma abertura para o novo que “sempre vem”, em termos de práticas e de atenção ao aluno que é de outra geração, diferente da sua?

Passos (2003, p. 111) argumenta que “nos interstícios daquilo que são as práticas que compõem o nosso fazer hoje estão reveladas tanto as histórias que nos fizeram chegar até ali, quanto os sinais das práticas futuras”. Para a autora, o presente representa o momento em que se verifica o diálogo entre o passado e o futuro. Por conseguinte, analisar como os professores da licenciatura se enxergam na profissão no momento de sua narrativa aponta pistas de como a formação inicial está sendo desenvolvida no tocante aos seus princípios orientadores e às práticas efetivas, bem como o modo pelo qual está sendo projetada pelos mesmos, visto que a narrativa (auto)biográfica integra passado, presente e futuro. Toda narrativa expõe o que o sujeito pensa ser e o que pretende ser. A escuta dos acadêmicos se soma à intenção de refletir sobre os possíveis embates, divergências e convergências entre aqueles que participam do processo de formação inicial. Por meio destas relações entre as narrativas dos professores formadores e as falas dos licenciandos torna-se possível enxergar alguns pontos que devem ser revistos e outros que devem ser ratificados com o intento de qualificar a licenciatura e o ensino de Geografia escolar, tendo como pano de fundo a pretensão de uma ressignificação das três Geografias.

## 7.1 O TORNAR-SE PROFESSOR E SUAS REFERÊNCIAS

Logo no início da entrevista narrativa, ainda no eixo 1 (História de vida), foi questionado de forma ampla aos sujeitos “o que te tornou quem és?”. Esta tinha o intuito de provocar os mesmos para que começassem a se abrir para si e para a pesquisadora. No eixo 3 (Formação-profissão), que ora se analisa, foi indagado a eles de forma mais específica: “o que te tornou quem és como professor/a?”. Teve-se a finalidade de que narrassem elementos que caracterizam sua identidade docente. Desse modo, o eixo 3 assim inicia e representa o momento da narrativa

que focaliza no sujeito enquanto professor, pois foram elaboradas questões orientadoras referentes à identidade profissional e à prática docente.

Segundo Fernando, para pensar o que lhe tornou o professor que é, “tu conjuga tudo isso com as coincidências da vida, com os cursos que havia”. Isso porque na época, o mesmo pretendia cursar Ciências Sociais, mas não era ofertado na UNIJUÍ, o que lhe fez optar por Estudos Sociais, tendo em vista seu interesse pela análise da realidade social. Nesse período, vinculou-se à área das Humanidades e já era professor de línguas, de modo que, conforme suas palavras:

O caminho para ser professor era um só, era o mesmo. Mas não era o professor que valorizava o didatismo, a Pedagogia. Eu via assim a quantidade de energia que os colegas da Pedagogia gastavam nas suas vidas acadêmicas estudando o que era se ensinar, o que era aprender. E nós achávamos aquilo assim meio... qual é o sentido disso se não tem conhecimento gerado aí dentro? Então, o ser professor é você saber gerar conhecimento. Segunda questão de como é que isso se vai para o aluno, para o estudante, as técnicas de ensino, isso é um outro momento. Então, eu sempre resisti ao excesso do pedagogismo. Eu tenho até hoje resistências ao pedagogismo. Eu acho que o bom professor é aquele que sabe criar conhecimento e não levar conhecimento dos outros. Criar conhecimento, processos de criação de conhecimento. É claro que tu envolve aluno e tal. (FERNANDO)

Fernando compreende que a docência consistia no caminho natural de sua trajetória devido a seus interesses e suas experiências. Contudo, deixou claro na sua narrativa como se define professor, o que está distante do que considera “pedagogismo”. Ao utilizar o sufixo “ismo”, percebe-se que o professor compreende os estudos pedagógicos como algo com pouco significado e utilidade, o que seria uma perda de tempo dedicar-se a compreensão do que é o ensino e a aprendizagem. Fernando confunde a Pedagogia, ou o “pedagogismo”, como reprodução de conhecimento. Em sua concepção, as teorias pedagógicas voltam-se para a reflexão de como realizar a “transferência” de conhecimento para os alunos e não em construir tal conhecimento. Sendo assim, a concepção de professor para Fernando descarta as contribuições da Pedagogia em função de apresentar uma noção equivocada deste campo.

Tal visão contrapõe-se à concepção de Tardif (2014) sobre a Pedagogia. De acordo com o autor, esta abarca a teoria de ensino-aprendizagem que orienta o trabalho docente e torna “possível a constituição de um repertório de conhecimentos pedagógicos próprios a essa profissão” (TARDIF, 2014, p. 121). Quando Fernando expõe: “O que é o pedagogismo? Eu vou trocar a cor da caneta? Vou chamar a

atenção sobre isso, sobre aquilo? Vou criar rodas de discussão, seminários? Vou fazer as inserções na realidade, vou sair?”, quer dizer que o professor está vinculando os conhecimentos pedagógicos somente às técnicas e metodologias, desconsiderando que o ensino-aprendizagem representa um processo. Processo este que, dependendo das escolhas pedagógicas, pode servir sim à reprodução de conhecimentos, como também possibilitar sua construção. Logo, toda opção pedagógica também está relacionada a uma concepção epistemológica, o que se associa a visão que se tem de conhecimento (o que é o conhecimento?).

Na mesma linha de Tardif (2014), Gauthier et al (1998, p. 135) considera a Pedagogia “como englobando tudo o que diz respeito aos comportamentos do professor visando a instruir e a educar os alunos”. Este também defende a construção de um repertório de conhecimentos sobre o ensino, de maneira que haja um saber teórico e parte deste proveniente da prática na sala de aula e comprovado por pesquisa científica. Nesta perspectiva, a docência envolve pesquisa, não se constituindo meramente em um conjunto de técnicas, pois pressupõe teoria. Entretanto, a narrativa de Fernando remete à ideia da dicotomia ensino-pesquisa e teoria-prática.

Por outro lado, ainda que não reconheça as contribuições da Pedagogia para a constituição do profissional docente, pode-se relacionar a concepção de professor de Fernando com as formulações de Giroux (1997). Este autor propõe o professor como um intelectual, ao enfatizar o caráter eminentemente político de sua função. Inspirado nos pressupostos teóricos de Gramsci, Giroux (1997, p. 187) defende os professores como intelectuais que “podem fornecer liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão”. A sua concepção carrega um viés emancipatório, o que dialoga com o pensamento de Freire (1967, p. 36) quando preconiza por uma educação das massas que seja marcada por uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. Nesse sentido, a concepção de Fernando está em consonância com estas ideias, tendo em vista a frequência com que demonstra em sua narrativa no que tange à preocupação com seu papel político e de leitura da realidade socioespacial. Trata-se de aspectos de sua identidade que se repercutem no seu ser professor.

A ligação de Fernando às ideias de Freire é manifestada também pelo próprio sujeito quando citou uma experiência que teve em uma escola que era um centro comunitário, onde trabalhavam com temas geradores. Essa vivência inspirada nas contribuições de Freire é salientada como relevante no seu processo de tornar-se professor. Para Fernando, “a gente era mais professor experimental, interessado em produzir conhecimento, transformação de realidade do que se preocupar excessivamente com o pedagogismo, salvo esses projetos experimentais freireanos, digamos assim”. A discordância e, até mesmo descrença com que o professor denomina de pedagogismo, é justificada pelo mesmo com argumentos que se pautam nas limitações da escola enquanto instituição formal que obedece a um padrão, bem como as dificuldades do professor, “comprimido pelas grades de horário, trabalhador de produzir ensino em série... o que realmente ele pode fazer? Discurso de transformação eu sempre tive nas escolas públicas onde trabalhei, mas não passava do meu discurso” (FERNANDO).

Por sua vez, o professor Pablo sentiu-se impossibilitado de relatar o que lhe tornou o professor que é: “É difícil essa pergunta para mim, até pelo que eu te falei da vocação”. Como já analisado anteriormente, mais uma vez fica nítido o tensionamento que sua narrativa (auto)biográfica lhe coloca ao pensar sua constituição como professor. Sua resposta destoa dos demais sujeitos da pesquisa, pois entende a docência como vocação e não como construção ao longo de uma trajetória de vida, como asseguram os estudos em Educação ancorados na pesquisa (auto)biográfica. A perspectiva de Pablo diverge da concepção da docência como devir, conforme aponta Pérez (2006). Para esta autora, “a docência como um devir toma o cotidiano escolar como um espaço-tempo instituinte de novas práticas e de outras formas de pensar-fazer que fogem, escapam e subvertem regimes de verdades, sobre a profissão, o trabalho e a vida” (PÉREZ, 2006, p. 179). Por Pablo ser um professor universitário, pode-se substituir na citação de Pérez (2006) o “cotidiano escolar” por “cotidiano acadêmico” e manter o sentido da sentença.

Se o discurso vocacional de Pablo colide com o questionamento a respeito do “tornar-se professor”, chamou a atenção sua estratégia para dar continuidade à sua narrativa e a exposição de seu pensamento. Nas palavras do professor:

Eu vou fazer a pergunta de outra maneira, se eu quisesse me ver, como os alunos podiam me valorizar? Não como passador de... tudo bem, eu até dou umas aulas boas, etc, chama a curiosidade, mas que eu estou abrindo os olhos deles para esse mundo e que eles



ensem de maneira diferente do que, muitas vezes, eu mesmo ou colegas tentam botar na cabeça deles. Ou seja, eles terem a capacidade de pensar. (PABLO)

A alternativa adotada por Pablo foi revelar como gostaria que os alunos lhe enxergassem enquanto professor. Considerou que sua contribuição reside no estímulo que fornece aos acadêmicos para desenvolverem sua capacidade de pensar e de reconhecer suas limitações a fim de caminharem no sentido do amadurecimento, pois enxerga a vida como “um rito de passagem [...] para desafiar a tua resiliência”. Por conseguinte, a visão de Pablo sobre o papel docente traz muito de sua trajetória de vida repleta de desafios e de uma necessidade de adaptação às mudanças, a qual está atrelada principalmente ao itinerário de formação profissional. Além disso, a fala do professor demonstrou outra especificidade da narrativa (auto)biográfica, qual seja: sua projeção, sua perspectiva futura. É com esta imagem de docente que Pablo projeta (ou espera) que seus alunos o vejam.

A narrativa (auto)biográfica de Eduardo ressalta de forma mais evidente a implicação mútua entre o eu pessoal e o eu profissional, o que “certamente remete à questão da construção da identidade de sentir-se e de ser professor” (ABRAHÃO, 2006, p. 192). Conforme Eduardo, tornar-se professor:

Se mistura muito com esse ser que eu, do jovem engenheiro que entrou na Engenharia sem saber exatamente o que queria. A primeira aula que eu lecionei no cursinho há uma mudança muito forte em mim naquela condição, enfim, de um jovem classe média que era crítico. Lia “As veias abertas da América Latina”, enfim. Gostava de cinema, gostava de filmes críticos, mas não havia espaço para isso nos anos 1970. [...] Isso aí do regime militar fechou muitas portas. Então, com a abertura e a entrada ali quando eu vou lecionar essa primeira aula, eu me agarro nisso aí também. (EDUARDO)

O professor elencou uma série de acontecimentos pontuais que resumem aspectos importantes na sua constituição docente, os quais não são isolados, pois estão integrados. Ainda que sua primeira experiência docente represente um marco na sua trajetória, esta simboliza mais do que o contato concreto com a profissão, mas também o fato de lhe encorajar a assumir uma postura coerente com seus ideais em um momento histórico de transição no país, em que sua visão de mundo e seus comportamentos não estavam de acordo com a ordem social vigente. Logo, este excerto da narrativa elucida a interligação do eu pessoal, do eu profissional e do contexto social na constituição do sujeito Eduardo.

A experiência como professor de curso pré-vestibular, ainda enquanto realizava a graduação, foi essencial para Eduardo quanto à questão financeira, de sobrevivência, e também no tocante aos aprendizados sobre o ato de ensinar. O professor demonstrou uma memória viva e detalhada do seu primeiro dia de trabalho no cursinho, quando estava extremamente nervoso, e encontrou a caminho de sua sala de aula o vice-diretor no elevador do prédio. Este lhe forneceu orientações sobre a importância de utilizar mapas e gráficos, construir esquemas e desenhos no quadro, olhar para o horizonte e não para um aluno específico durante a aula, caminhar pela sala e se fazer presente para os alunos. Segundo Eduardo, “isso aí foi a melhor aula didática que eu tive até hoje, porque foi um pavor, entende? (risos)”. Apesar de ter cursado a licenciatura em Geografia, a memória de modelo a ser seguido na docência é mais forte na sua experiência de lecionar para o cursinho. Estas orientações que recebeu ainda estão presentes no seu imaginário sobre a docência e se refletem em suas práticas pedagógicas, visto que constatou que: “E gozado, hoje eu dou exemplo disso aí do território do professor quando eu vou explicar território lá o Ratzel, enfim, na disciplina”. É no ato narrativo que o sujeito se surpreende e se reconhece, pois, ao realizar o processo autorreflexivo de sua prática docente, identifica alguns pontos que explicam a gênese do seu fazer.

Eduardo deu continuidade à sua narrativa e contou que além do cursinho pré-vestibular, também lecionou no supletivo na mesma instituição. Esta vivência lhe possibilitou o contato com alunos trabalhadores, pois se tratava de um curso noturno. Daí vem a origem de alguns de seus saberes docentes concernentes à relação professor-aluno, na medida em que sua experiência auxiliou na construção de um olhar sensível aos alunos. Conforme a narrativa de Eduardo:

Então, essa relação com aluno... o que eu ia falar que estava me esquecendo e que eu trago assim comigo? É essa questão de respeito. Eu acho que tem que ter todo respeito com o aluno. Eu acho que sou professor e tudo bem, mas me torno mais professor na medida em que eu respeito os alunos. E ver assim que a forma de ensinar e tudo aquilo que é importante, sabe? Tu consegue fazer uma síntese do que é importante, tu consegue fazer experimentações e avaliar isso aí com eles também. Tu não precisa repetir o que tu aprendeu, sabe? Tu pode mudar. Uma das coisas que atualmente eu praticamente faço, não oficialmente, eu praticamente não faço chamada. Eu não tenho chamada mais. Quer vir para a aula vem. Não quer vir, não vem. Tu tem que vir para a minha aula, porque tu gosta da minha aula. (EDUARDO)

Assim, torna-se explícita a vinculação entre a trajetória de vida do professor com os seus modos de conceber e praticar a docência. Reitera-se uma ressignificação de suas memórias no sentido de que o contexto repressivo que viveu e as práticas tradicionais e autoritárias de seu itinerário de escolarização, por exemplo, são considerados como modelos e representações a não serem seguidos. Como na música de Paulinho da Viola (1972), “*quando penso no futuro não esqueço meu passado...*”, Eduardo carrega consigo o passado de forma clara e ciente visando não reproduzir as práticas que lhe desagradaram, desinteressaram e imobilizaram.

A professora Simone foi mais direta na sua fala ao considerar que o que lhe tornou professora foi o emprego. Ao tentar provocá-la se em algum momento de sua trajetória anterior à carreira profissional havia projetado atuar na profissão docente, a professora explicou: “Não. Nem projeto nem antipatia. Na verdade assim, como tantos colegas da minha época e como tantos alunos até hoje, a gente fazia licenciatura primeiro, porque na licenciatura tem emprego. [...] Então, foi a disponibilidade de trabalho”. Simone considerou que cursar primeiro a licenciatura e o bacharelado na sequência é uma estratégia comum entre aqueles que, ainda que tenham mais afinidade com o bacharel, buscam a docência como garantia de emprego. Desse modo, a professora não discorreu acerca dos elementos que constroem sua identidade docente, pois colocou de forma pragmática seu olhar para a profissão docente como fonte de trabalho e renda.

Ao ser indagada sobre o que lhe tornou quem é como professora, a narrativa de Cora foi interessante, pois a mesma inverteu a lógica da pergunta. Sua fala direcionou para justificar o que a docência lhe provocou na sua construção enquanto sujeito, como consta no excerto a seguir:

Ah eu me tornei uma pessoa com mais esperança. Tenho esperança apesar das coisas assim. Eu deposito mais esperança nos alunos. Eu não sei se é isso que tu quer saber. O que a docência me tornou, né? Trabalhar com o ensino é uma coisa muito, muito legal. Trabalhar com o ensino para mim é uma coisa assim que eu vejo um constante aperfeiçoamento, uma constante renovação, embora eu tenho trabalhado com as disciplinas, a mesma disciplina não sei quantos anos, ela nunca é a mesma. Eu sempre procuro contextualizar as coisas que estão acontecendo no Brasil, no mundo com a temática da minha disciplina. Então, é uma incessante renovação, incessante atualização das coisas. (CORA)

Cora reconheceu que, apesar de se estar vivendo um momento triste e deprimente no país no que diz respeito ao contexto sociopolítico, busca sua motivação nos alunos, pois enxerga estes como o futuro. A professora salientou que, ainda que lecionasse a mesma disciplina durante anos, coloca-se em permanente renovação, visto que lida com diferentes gerações ao longo do tempo: “É como se fosse assim, eu digo, parece até o assoalho oceânico do Pacífico, ele não para de passar na minha frente e eu sou uma crosta continental (risos) vendo passar a renovação”. Essa mudança de gerações é concebida como algo positivo da profissão docente, de maneira que se torna um pretexto para a professora buscar sua qualificação e atualização.

Além disso, Cora explicitou acerca de sua postura em sala de aula, sobre a qual identificou a importância de desafiar os acadêmicos e também aprender com os mesmos: “Eles estão sempre me ensinando. Essa questão, por exemplo, dos jogos foram eles que começaram a me provocar. Essa coisa dos jogos, porque eu vi que se tu não desafia eles o tempo inteiro, eles ficam me desafiando, eu também fico desafiando”. Logo, a narrativa da professora revelou sua preocupação com a não acomodação quanto ao seu fazer pedagógico, além de sua abertura para ensinar e aprender com os alunos. Estes são compreendidos como sujeitos relevantes do processo de ensino-aprendizagem por também provocarem a desestabilização de pensamento e práticas da professora. Na esteira deste raciocínio, Freire (1996, p. 23) corrobora que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

O professor Mia fez uma pausa para pensar sobre o que lhe tornou quem é como professor e comentou que talvez não soubesse escolher momentos marcantes da profissão, até que destacou um acontecimento:

Uma vez um aluno disse assim: “professor, a gente sabe que o senhor sabe; a gente precisa saber saber”. Isso faz bastante tempo e não foi aqui. “O senhor precisa dizer para a gente como é que a gente faz, como chega nisso que o senhor sabe”. Aquilo ali foi acho que um dos momentos mais importantes. (MIA)

Trata-se de um momento-charneira (JOSSO, 2002) de sua vida profissional que já havia sido citado anteriormente na sua narrativa e representou uma mola propulsora para a sua virada epistemológica. Tal virada decorre da reflexão que a fala do aluno provocou em Mia, fazendo com que este modificasse sua concepção

de ensino e buscasse alternativas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas que contemplassem este outro olhar, já que sua preocupação inicial era “eu tenho que saber”. Mia salientou que, neste processo de reconfiguração do seu ser docente, sua experiência em dialogar com populações simples por meio dos trabalhos de campo dos projetos que desenvolveu com pequenos agricultores contribuiu para construir sua relação com os alunos em sala de aula. Inclusive, a prática do trabalho de campo que desenvolvia em suas pesquisas foi apropriada para a sua atuação docente. Mia contou que criou uma espécie de método de trabalho de campo em Geografia Cultural que realiza com seus alunos, o qual pauta-se no compartilhamento e na conversa. Diz respeito a uma prática que adotou em sua docência e é proveniente de suas outras experiências de formação fora de sala de aula.

Desse modo, as narrativas dos professores indicam suas representações e imaginários que conduzem à aproximação do conhecimento de como são, como se formam e se deformam e quais as possíveis experiências que afetam de maneira significativa na sua identidade docente. A análise de narrativas (auto)biográficas docentes se mostra válida também pelo fato de reconhecer as singularidades do ser professor, tendo em vista que “esta tentativa de entender como nos produzimos no que somos hoje, é uma experiência que nos afasta de concepções que se dispõem a prescrever o que os outros devem ser” (OLIVEIRA, 2006, p. 55). Trata-se de um apontamento indubitavelmente relevante de ser considerado na formação inicial a fim de que os modelos prescritivos da formação docente sejam problematizados. Portanto, são distintos acontecimentos, vivências, espaços e contextos socioculturais que agem sobre como cada um se produz como pessoa-professor. É preciso ter ciência desta multiplicidade de fatores e fontes de saberes para edificar um arcabouço de conhecimentos profissionais coerente com os processos de construção identitária verificados nas pesquisas empreendidas, como esta, por exemplo.

Assim como Mia, a professora Eliane também ficou em silêncio por alguns segundos pensando no que lhe tornou quem é como professora. Sua fala, similar à atitude de Cora, não buscou especificamente as memórias marcantes que influenciaram sua constituição docente, mas voltou-se para o seguinte caminho:

Como eu sou professora do jeito que eu sou? Meu jeito de ser professora? Eu acho que sim, como se resume sempre, acho que

deve ser bem geral, a admiração que a gente tem pelo profissional assim professor enquanto formação. Porque mudou a minha vida. Meu deus! E aí se a gente conseguir fazer alguma coisa aqui relacionado a isso, essa pessoa também vai mudar a vida, vai ter seus alunos. Então, é isso, essa admiração pela profissão. (ELIANE)

Observa-se que Eliane entendeu que o que lhe tornou professora foi a admiração que alimenta desde criança pela profissão docente, bem como seu intuito de mudar a vida dos alunos. Seu olhar está diretamente relacionado à sua trajetória de vida, a qual caracteriza-se por importantes transformações por meio da Educação. Logo, percebe-se o reflexo de sua existência e de seus percursos nas suas intenções enquanto docente. Conforme analisado na narrativa de Mia, a narrativa de Eliane também evidencia claramente que tornar-se professor, isto é, constituir-se enquanto profissional envolve não apenas o universo específico da profissão, como outros universos socioculturais. A maneira como cada um interage e ressignifica as relações estabelecidas neste trânsito que compõe a dinamicidade da vida produz efeitos no ser-fazer docente. Nesse sentido, Moita (1995, p. 116) assevera que “os efeitos das ‘porosidades’ ou dos ‘fechamentos’, que acontecem entre os vários universos de pertença, podem ajudar-nos a compreender o ‘papel’ da profissão ‘na vida’ e o ‘papel da vida’ na profissão”. Para Eliane, vida e profissão estão mais do que intimamente ligadas; abrangem também um sentimento que se aflorou na infância e se acentua com o andar de sua existência. Por isso, o papel da vida na profissão de Eliane possui uma dimensão e um valor considerável, além de ser diretamente proporcional ao papel da profissão na sua vida.

Assim como outros sujeitos da pesquisa, a professora Carolina não se deteve a comentar o que tornou quem ela é como professora. Sua narrativa apresentou exemplos de reconhecimento da sua carreira que teve ao longo de sua trajetória, como uma homenagem enquanto uma das professoras referência em Geografia Agrária no Brasil, ocorrida em um evento nacional da área; o presente e as palavras de carinho de uma doutoranda que a admira e utiliza suas produções acadêmicas como referencial; e uma placa e medalha de honra que recebeu na Universidade de Borgonha por suas contribuições e parceria com tal instituição. Carolina ressaltou que estas alegrias que carrega como resultado de sua atuação profissional não afetam sua postura, de modo que busca permanecer-se humilde:

Mas isso assim, nada disso me fez mudar minha maneira de ser. Só para te dizer uma coisa, evento eu mando trabalho, eu vou apresentar trabalho [...]. Porque eu já ouvi de colegas da Geografia

que “só vou para eventos se sou convidado”. Eu acho que não. Eu vou lá, eu vou junto com meu aluno, eu vou apresentar trabalho do meu orientando. É assim. Acho que isso para mim, acho importante e não abro mão disso. (CAROLINA)

Portanto, observou-se que os professores demonstraram dificuldade de elencar possíveis fontes e experiências que contribuíram na sua constituição como docente. É digno de nota que este questionamento (o que te tornou quem és como professor/a?) não é simples e tampouco favorece uma resposta objetiva e pragmática. A intencionalidade desta indagação consiste em provocar o pensar dos sujeitos para si mesmos sob o viés profissional. As narrativas díspares dos professores para esta questão demonstraram a complexidade e a multiplicidade de fatores que devem ser considerados quanto ao processo de tornar-se professor. Não há respostas únicas nem previsíveis, além de que também não há uma racionalização total sobre este processo. Todavia, as narrativas (auto)biográficas colaboraram para uma aproximação destas questões ao criar um espaço-tempo que instigasse os professores a olharem para si e para a sua caminhada profissional. Este olhar reafirmou o peso das memórias das experiências vividas no direcionamento das posturas empregadas no exercício profissional, por vezes mais atreladas ao caráter pessoal e às relações socioespaciais que não se restringem à educação formal das instituições de ensino que frequentaram.

Outro apontamento que a análise e interpretação das narrativas (auto)biográficas dos professores permitem realizar diz respeito a reflexão concernente a seguinte problemática: como os sujeitos se formam? Dominicé (2014b, p. 90) auxilia teoricamente ao afirmar que:

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade.

O autor apropria-se da máxima de Sartre que compreende que não somos o que fizeram de nós, mas o que fazemos com o que fizeram de nós. Nesse sentido, toda a formação depende da ação do sujeito, de maneira que a subjetividade é inerente ao processo e garante o caráter da singularidade. Esta perspectiva de Dominicé (2014b) ancorado em Sartre coaduna com os pressupostos de Nóvoa (2014), o qual reitera o cunho individual do processo formativo sem negar a influência de outros contextos vivenciados (institucionais, socioculturais,

profissionais, econômicos). Destarte, a formação pertence à pessoa a partir de sua socialização com os outros e com o meio, cuja socialização incide nos itinerários individuais. Nóvoa (2014, p. 159) chama a atenção que “não devemos desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação”.

A fim de aprofundar o estudo da construção da identidade docente dos professores universitários, pretendeu-se conhecer algumas destas influências exteriores dos sujeitos. Para tanto, os mesmos foram estimulados a citar suas referências e influências na vida, nas mais diversas dimensões (pessoal, escolar, acadêmica e profissional). O professor Fernando narrou: “Eu posso citar dezenas, mas eu acho que não vale a pena. Não vale a pena porque ou foram orientadores ou foram professores ou são bibliografia, são as duas coisas, três coisas. Mas eu acho que eles cumpriram a sua formalidade”. Então, preferiu citar Marx como uma referência marcante. No entanto, reconheceu que não se considera mais como um marxista e enfatizou se definir como moderno e não pós-moderno, inclusive solicitando para que isto fosse sublinhado na narrativa. Tal atitude o encaminhou para clarificar ainda mais sua concepção de ensino na medida em que defendeu o cientificismo do século XIX e afirmou que pouco se importa se este é entendido como cartesiano e positivista. Fernando revelou traços de sua identidade: “Eu sou tão moderno, tão clássico, tão antigo quando caixa de aveia Quaker aquela (risadas)”. Diante disso, emerge a reflexão: como a consciência desta sua identidade se reverbera nas suas práticas docentes?

O professor assumiu que a linguagem empírica, amparada em evidências, foi utilizada em seus trabalhos com o governo federal e as instâncias judiciais e foi amplamente compreendida. Logo, enfatizou a importância de sua utilidade pública, o que também orienta sua atuação docente. De acordo com suas palavras, “se o conhecimento que eu estou produzindo tem utilidade pública, é esse que eu vou seguir. É isso que vai dar o meu parâmetro de atuação. [...] Se eu pudesse traduzir o ensino: ensino – utilidade pública da ciência”. Portanto, sua concepção de ensino carrega muito de seus aprendizados com o trabalho técnico de geógrafo que são transpostos para exercer sua docência. Não se percebe o interesse de (re)pensar sua docência a partir dos referenciais teóricos pertinentes à Educação.

Já o professor Pablo citou seu pai e um professor de Paleontologia de renome como suas principais influências na vida. O destaque para seu pai já havia



aparecido em outros momentos da entrevista, mas neste fica mais nítido o que esta figura representa para Pablo: um mentor. Em sua narrativa, explicou que: “Como eu te falei, a formação eclética dele teve peso. Eu até brincava, ele era um militar intelectualizado. Eu professor com formação militar menor, porque eu fui oficial da reserva. [...] A gente trocava bastante ideias”. Assim como seu pai, Pablo também teve formação militar, o que se reflete no seu modo de ver e estar no mundo, como já constatado. Além disso, se reflete na sua carreira profissional, visto que destacou as funções de gestor e de liderança em detrimento do interesse pelo ato de ensinar. Sua mãe também foi mencionada ao comentar que lhe recomendava livros de História e que, embora não tivesse “a profundidade intelectualizada, mas tinha o interesse de conhecer”.

O professor Eduardo citou, de imediato, o geógrafo Ruy Moreira como sua grande referência: “Então, o Ruy nesse momento é fundamental como professor que foi a referência de professor. Acho que isso aí, o professor referência da Geografia é o Ruy”. Acrescentou que assistia palestras e levava muitas ideias deste para abordar com seus alunos. Assim, reconheceu que “a gente fazia muita aula que nem o Ruy”, embora atualmente tenha se ancorado predominantemente em Milton Santos. Eduardo foi questionado se não possuía outras referências que não fosse exclusivamente da Geografia e/ou da academia e reagiu de forma interessante: “Influências assim do meu ser como professor ou do meu ser só assim?”.

Este questionamento do professor merece atenção ao elucidar que o seu imaginário distingue seus papéis sociais. Isto é, o ser pessoal aqui é compreendido como algo separado de seu ser docente. Todavia, a sequência de sua narrativa demonstrou que o próprio professor percebeu como referências não vinculadas à Geografia ou à docência interferem na sua identidade profissional. Isso pode ser percebido quando o mesmo citou nomes como Reed, cantor do The Velvet Underground, e David Bowie e justificou: “são caras que fizeram de uma ousadia que, evidentemente, nem aos pés me igualo, mas como uma fonte de inspiração da sua obra e da sua inquietude um pouco me alimenta”. Nesse momento, Eduardo ainda não havia enxergado a correlação destes sujeitos que lhe inspiram com o seu fazer pedagógico, até que mencionou um professor do seu mestrado importante em sua trajetória, sobretudo por suas contribuições do ponto de vista didático. Eduardo reconheceu que desenvolve uma prática com seus alunos que foi apropriada e adaptada do que havia vivenciado com este professor. Trata-se de uma atividade

em que os acadêmicos devem escolher um livro que seja possível abordar aspectos do Rio Grande do Sul e apresentem em uma roda de conversa sem o intuito de contar a história, mas com o objetivo de desenvolver a argumentação por meio de uma fala que seja voltada para convencer alguém a ler tal livro. Eduardo definiu que se refere:

É a relação de emoção com o livro, empolgação e tal. Então, esse tentar fazer na aula esses experimentos que a gente sempre pensou, leu e discutiu. Porque às vezes a gente fica lendo e discutindo e vai lá e faz a aula igualzinha como sempre foi. Eu disse assim: não, mudar é mudar. Talvez seja o David Bowie (risos). Muda. Muda a forma. (EDUARDO)

Portanto, a narrativa de Eduardo associa as aprendizagens em termos de didática que são provenientes do exemplo de seu professor de mestrado, assim como a postura aberta às mudanças e desafios que atribui à outra influência, David Bowie. Neste momento, aquele questionamento anterior que configurava uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional se dilui, uma vez que o professor percebeu que suas atitudes no trabalho docente trazem características pessoais, da sua maneira de ser, da sua personalidade, isto é, da sua identidade. Identidade esta que busca inspirações no outro e este outro abrange muitos outros, diversos e das mais diferentes áreas.

A professora Simone mencionou, primeiramente, a sua orientadora do mestrado como referência por considerar: “é poderosa, destrutiva no seu poder. Deve ter alguma deusa grega que seja isso aí, sabe? [...] ela, por exemplo, ensinou um negócio que eu sempre repito para meus alunos também que é essa coisa: questiona três vezes”. Simone identificou a importância que esta professora representa para a sua atuação profissional neste excerto, além de acrescentar o trabalho de campo como uma prática relevante que também aprendeu com a mesma. Mencionou ainda sua orientadora de doutorado e uma referência bibliográfica, Raffestin, devido a sua construção teórica abarcar a questão dos sistemas. Considerou como paixões Bob Marley e The Beatles. Também se referiu à sua família, especialmente mãe e pai, em que destacou o contato com a universidade que tinha através deste último. Em outro momento da entrevista, quando estava discorrendo sobre sua prática pedagógica (questão 10) lembrou de citar o pai de seu segundo filho como importante influência por aprender muito com ele especialmente por ser antropólogo e pesquisar sobre a temática da religião afro.

Por fim, Simone citou uma colega de trabalho como importante referência na vida pelo seu jeito de ser: “Ela é muito ponderada, sabe? Ela sempre consegue ver um caminho intermediário nas coisas. Ela não entra em conflito, não se precipita. São coisas que eu gostaria de seguir. Ela é muito elegante também”. Mesmo que tenha elencado uma série de nomes, a professora concluiu que: “Tem uma coisa que muito tempo eu pensei assim, eu nunca tive um mestre, sabe? Um mestre. Tem muita gente que tem. [...] Quem não quer um mestre? Tu não quer? Até hoje”. Logo, percebe-se a necessidade de Simone em encontrar um mestre, um sujeito que represente uma grande inspiração, como um guru, conforme ela mesma definiu.

A professora Cora citou alguns professores que considerou como referências, mas salientou seu orientador de doutorado e um professor da pós-graduação, pois “ele gostava muito dos clássicos e eu gosto dos clássicos. Então, agora até mesmo eu acho assim que está faltando no nosso alunado um pouco do espírito iluminista, sabe? De descobrir, de desvendar, de como se constrói o conhecimento”. Trata-se de aprendizados que Cora busca amalgamar a seus outros saberes a fim de conduzir sua prática docente.

Cora salientou a relevância de seus pais em sua formação e esclareceu que são de origem humilde, de modo que ambos não tinham estudo, pertenciam ao proletariado da sociedade local de sua cidade do interior, mas valorizavam em demasia a formação escolar, pois entendiam que o conhecimento ninguém pode tirar da pessoa. Dessa maneira, realizavam inúmeros esforços para garantir as melhores condições possíveis de estudo para Cora. O excerto a seguir, ainda que longo, é interessante ao revelar memórias marcantes da narrativa emocionada da professora:

Mas se eu dizia assim para meu pai: “pai, estou precisando comprar tal livro”, aquele livro vinha e vinha novo. Não era de segunda mão. Até uma tesoura eu me lembro uma vez que eu, tenho isso na minha cabeça que a minha mãe era cabeleireira e daí eu pensei assim, veio a lista de materiais uma tesoura sem ponta. Eu imaginei assim, minha mãe vai me dar uma tesoura lá do salão, porque conhecendo do jeito que ela era, as condições não eram boas. Se tinha alguma coisa dentro de casa, a gente aproveitava. E eu imaginei que aquela tesoura ia ser uma daquelas do salão. Que nada! Meu pai me trouxe uma tesoura novinha mundial, aquela sem ponta. Novinha da livraria, cheirando a novo. E eu pensei, é importante mesmo estudar. Essa coisa eu acho que foi muito importante assim, essa dedicação da minha família em me dar aquilo e dizer que aquilo era importante e mostrar mesmo. Essa tesoura nova, por exemplo, para mim foi uma coisa assim marcante, porque a minha mãe tinha muita tesoura, ela

cortava cabelo. [...] veio uma tesoura nova igualzinha a que a professora pediu lá. Eu pensei: bah! (CORA)

Chama a atenção a simbologia presente nas memórias do período de escolarização de Cora. A tesoura representa muito mais que um mero objeto. Encontra-se no seu imaginário de forma tão detalhada, visto que é carregada de sentido. Expressa o carinho e o empenho de seus pais, mesmo em uma condição social não privilegiada, para com sua formação escolar, o que levou Cora a compreender a importância do estudo e a valorizar esta oportunidade. Quando em outros momentos de sua entrevista a professora apresentou-se como dedicada aos estudos e trabalho, tal característica tem relação com sua formação familiar que prezou esta postura. Logo, esta indagação da entrevista (quais as suas referências e influências na vida?) contribuiu para desvendar e aprofundar aspectos pertinentes à questão anterior (o que te tornou quem és como professor/a?), tendo em vista que os professores expressaram, para além de acontecimentos e experiências, uma rede de contatos e relações que interferem na sua constituição pessoal e profissional.

Quando questionado, o professor Mia reagiu: “Pessoas que me influenciam? Pergunta difícil. Eu já falei dos mapas do meu pai”. Mia reiterou uma das memórias que mais possui sentido na sua constituição enquanto sujeito e, por consequência, nos rumos que tomou ao longo de sua trajetória. Trata-se dos mapas e postais que seu pai lhe trazia do emprego (funcionário de uma empresa de aviação) e foi mencionado mais de uma vez na entrevista, o que elucida sua importância. O sujeito da pesquisa também citou alguns de seus professores, especialmente um de sua pós-graduação por contribuir à Geografia marxista e seu orientador de doutorado, pois “as coisas que ele escreveu foram muito inspiradoras e fiquei bastante assim, é feio dizer isso, mas fiquei orgulhoso com a referência que ele fez, num livro que ele publicou, à minha tese”. Ainda mencionou Milton Santos, com quem teve contato nos eventos científicos da Geografia, e Henri Lefebvre como referências importantes. Sendo assim, com exceção de seu pai, Mia deteve-se a elencar sujeitos do campo da Geografia e da profissão docente.

Já a professora Eliane encaminhou sua narrativa para um sentido diferente dos demais sujeitos da pesquisa. No tocante às suas influências e referências na vida, definiu que: “Eu acho que são assim, tenho uma relação de pessoas que são seres humanos, são muito humanos. Eu tenho a minha tia que ela é muito humana”.

Eliane enfatizou a dimensão humana das pessoas como condição para o que considerou como possível fonte de inspiração. Indicou sua tia, principalmente, pelo fato de ter fundado uma escola de assentamento rural, o que na época não se imaginava ser possível em função do desafio de se relacionar com lideranças, inclusive contrárias a tal projeto. Isso demonstrou a Eliane que “tudo é possível” e, por isso, tanto a admira. A professora também citou “aquelas carinhas que eu conheci, meus alunos que foram pensando e criando. Eu vejo eles na universidade. Vejo eles felizes assim”. Enxerga seus alunos com admiração, assim como os professores, visto que narrou: “Aqueles que são lutadores, que lutam por todos nós, são esses nomes de mais referência que eu tenho. Geralmente, é professor”. Nota-se que Eliane assumiu uma postura humilde ao buscar nos seus contatos mais próximos suas principais referências e distingue-se de outros sujeitos da pesquisa que apresentaram grandes nomes, independente da área que estes pertencem, e os especificaram.

A professora Carolina vivenciou o momento de grande emoção da entrevista quando mencionou seu pai como maior influência. Com sua voz embargada e seus olhos marejados, falou: “Acho que uma influência bem forte na minha vida é o meu pai. Meu pai é uma pessoa, pessoa assim de... de regramentos, mas sempre foi extremamente afetivo. E assim toda a história de vida”. Com o desvelar-se da professora durante sua narrativa (auto)biográfica, foi possível identificar que a afetividade e os regramentos, características que aponta de seu pai, também se refletem no seu ser. A ênfase na questão afetiva é tão valorizada por Carolina que também é o principal aspecto indicado de suas outras influências importantes, como seu orientador de doutorado, sobre o qual já havia assinalado o acolhimento deste para consigo em outros momentos da entrevista, e o seu marido, que definiu como “uma pessoa maravilhosa” e um grande companheiro. Ainda que tenha citado apenas estas três pessoas, Carolina reconheceu que “tudo é um somatório. Cada um contribui um pouquinho. Às vezes a gente se lembra, tem alguma coisa que incorpora, que veio de alguém”.

Depreende-se que a constituição profissional dos professores, o que se refere à sua identidade docente, traduz marcas de experiências desenvolvidas por meio de suas relações sociais. Enfatiza-se que não é possível desvincular os itinerários percorridos pelos sujeitos dos impactos que sua relação com o outro nos diferentes contextos geraram sobre si. Por conseguinte, as memórias expostas nas

narrativas possuem sentido, porque representam mais do que um espaço-tempo marcante na caminhada existencial de cada um, mas também em função deste espaço-tempo produzir-se por relações sociais. O sujeito se forma, se conforma, se deforma e se reforma pela sua ação individual, porém mediante sua interação com o outro, a partir do outro, em contraposição ao outro.

Tornar-se professor para os sujeitos da pesquisa abrange tanto os saberes formais, que são externos aos sujeitos, quanto os saberes não formais, os quais possuem um caráter essencialmente subjetivo. Estes saberes não formais são elaborados por meio de suas experiências de vida e são inerentes aos contextos socioculturais que circulam, o que põe a relação familiar, por exemplo, como extremamente significativa na formação do sujeito. Isto foi verificado nas narrativas dos professores, tendo em vista que a menção à algum membro da família (mãe, pai, tia, marido...) aparece de modo predominante. Nessa perspectiva, Passeggi et al (2006, p. 260) assinalam as contribuições do método (auto)biográfico no processo de formação docente:

Dessa forma, a reflexão feita pelo próprio professor permite-nos investigar suas escolhas e as representações construídas sob a influência do seu entorno familiar e profissional. As narrativas autobiográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas se constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social.

Sendo assim, a narrativa (auto)biográfica coloca o professor em uma posição na qual rever seus itinerários possibilita refletir acerca de sua caminhada considerando as intersecções entre sua individualidade e a coletividade. Dominicé (2014b, p. 81) corrobora ao afirmar que “sem ser redutível a um processo relacional, esse processo de formação tem semelhanças com um processo de socialização. Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda”. A partir disso, alguns pontos sobre suas escolhas e tomadas de decisão são clarificados, pois, ao narrar sua história de vida, o sujeito cria uma lógica para si de como os percursos realizados foram encaminhados e as interferências que teve de suas relações interpessoais.

A perspectiva teórica aqui adotada compreende que a constituição profissional, isto é, o tornar-se professor diz respeito a um processo que se desenvolve ao longo da vida. Este processo se configura por meio de três dimensões: o eu, os outros e o ambiente. Trata-se do que Pineau (2014, p. 91)

denomina de autoformação, heteroformação e ecoformação, respectivamente. Para o autor:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional.

Desse modo, a formação do sujeito resulta das interações entre os eixos: o auto, o hetero e o eco. O auto corresponde à ação do sujeito de gerir sua própria formação ao longo da existência; o hetero é relativo à sociedade, ou seja, aos outros que interferem na formação do sujeito; e o eco refere-se ao ambiente, à influência do mundo físico e natural. Estes três eixos são visíveis nas narrativas (auto)biográficas dos professores e se mesclam na composição de suas histórias de vida. Nesse sentido, a compreensão da trajetória de cada um - levando em conta os percursos assumidos que se desembocam na sua construção profissional - torna-se clara na medida em que se considera o meio em que vive, as relações que estabelece e as ações que desenvolve sobre si e sobre o hetero e o eco.

Cabe assinalar que a autoformação, em que o sujeito se apropria de seu processo formativo, tornando-se ao mesmo tempo sujeito e objeto do mesmo, pressupõe sua negociação com os outros e com o seu ambiente. Logo, não é possível descolar a auto, a hetero e a ecoformação. Ao considerar o sujeito como centro do processo de formação, esta perspectiva vai ao encontro dos princípios de autonomização e flexibilidade do sujeito, “provocados a partir do investimento no conhecimento sobre si e sobre as práticas de formação, numa dimensão relacional de ator-autor de sua própria história de vida” (SOUZA, 2006, p. 143).

Diante do já exposto, encaminha-se para as próximas provocações da entrevista. As questões orientadoras seguintes buscam adentrar de maneira específica no exercício profissional docente ao questionar os professores a respeito do que lhes conduziu à profissão docente universitária e como organizam suas práticas pedagógicas.

## 7.2 A OPÇÃO PELA PROFISSÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quando provocado a pensar o que lhe conduziu novamente ao espaço de ensino acadêmico, mas na condição de professor (questão 9), Fernando não buscou elencar fatores de sua trajetória que lhe encaminhassem para essa profissão. Para o professor, foi algo natural, tendo em vista que: “É que eu fui desde que fazia a graduação. Eu era monitor, eu era auxiliar, assistente desde o começo da graduação. Troquei de universidade, fiquei fora um tempo, voltei, mas sempre estive nesse espaço”. Fernando afirmou o contato frequente com a universidade que alimenta desde a graduação, de modo que atuar neste espaço não lhe causou surpresa tampouco uma decisão difícil. Infere-se que o ser professor universitário relaciona-se com o seu estar na universidade desde jovem.

Diferentemente aconteceu com o professor Pablo, conforme o seguinte excerto:

Eu não esperava que eu fosse trabalhar na universidade, para falar sinceramente. Primeiro, quando eu estava na Geologia eu achava que ia fazer carreira na Petrobrás ou alguma companhia. E depois quando eu fiz o doutorado, eu vou trabalhar no governo, trabalhar em Brasília. Aí tu vê que não existe a carreira de pesquisador no Brasil. Raros lugares. O melhor mesmo e mais estável, aí vem a parte pragmática minha, que é entrar numa universidade. E para entrar numa universidade, tu tem que fazer a carreira de professor. Não tem como escapar. Então, foi o que eu fiz. Sorte que eu soube negociar, lecionando as coisas que me dão prazer. (PABLO)

Se para Fernando a profissão docente na academia significava seguir o curso natural de sua trilha, para Pablo tornar-se professor, inclusive da universidade, não fazia parte de seus planos, inicialmente. Almejava uma carreira técnica ou em alguma instância governamental. Seu interesse pela área da pesquisa, contudo, lhe direcionou para a profissão docente na universidade. Fica evidente em sua fala que o tornar-se e o ser professor consiste em um pretexto para ingressar no espaço universitário e desenvolver atividades como pesquisador. Mais uma vez, percebe-se que Pablo se enxerga como o que Becker (2010) define de professor-pesquisador no sentido estrito, isto é, aquele pesquisador que é também professor. Esta visão se distingue do professor-pesquisador no sentido amplo, em que o professor é também pesquisador. Trata-se de outra concepção de professor, no qual este último é um



sujeito epistêmico e visualiza a docência como possibilidade de pesquisa com o intuito de refletir e qualificar sua prática.

A perspectiva de professor pesquisador em sentido amplo pressupõe a noção de professor reflexivo, cunhada por Schon (1995). Ainda que esta receba críticas que apontam que o professor pode ser unicamente responsabilizado por sua (falta de) reflexão e transformação das práticas, desconsiderando o contexto institucional e social, sua contribuição reside “na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas” (PIMENTA, 2012, p. 42). Entretanto, a narrativa de Pablo se constrói em cima da figura de pesquisador no sentido estrito, o que é ratificado pelo seu interesse maior por ministrar palestras do que aulas. Logo, a sua pesquisa não visa intencionalmente a aprendizagem do aluno e a preocupação com o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, mas sim a reflexão e produção de conhecimentos específicos de sua área.

Por sua vez, o professor Eduardo não se demorou a contar o que lhe dirigiu à profissão docente na universidade. Apenas acionou que já havia comentado em momentos anteriores da entrevista que o tornar-se professor foi uma questão de sobrevivência, tanto financeira quanto emocional (sobretudo a partir do adoecimento de seu pai), somada ao seu apreço pela profissão. Em contraposição a Pablo, Eduardo queria ser professor e, inicialmente, de uma mesma escola que havia sido aluno. Todavia, as condições de trabalho e valorização mais atraentes da carreira universitária lhe fizeram optar por esta.

A professora Simone, que tem experiência tanto no ensino básico quanto no superior, já havia mencionado durante a entrevista que ser professora da universidade lhe propiciou mais oportunidades, como também lhe garantiu maior reconhecimento profissional. No questionamento que ora se analisa (o que lhe conduziu ao espaço acadêmico na condição de professora?), Simone citou a importância de fazer o que gosta e a estabilidade que possui, mas esclareceu que já pensou e ainda pensa em outras possibilidades:

Sei lá como dá para dizer isso, sei lá, é meio doido. Porque, ao mesmo tempo, eu acho que eu sou extremamente estável, entende? Tanto com a Geografia...a Geografia, o que eu quero mais? Quando eu estava lá na graduação, eu pensava: legal mesmo seria trabalhar tipo numa ONU, num órgão desses multilaterais. [...] Isso eu cheguei a pensar. Como eu também penso, não descarto ir dar aula em

alguma outra universidade que não seja no Brasil, entendeu?  
(SIMONE)

Chama a atenção como os interesses e desejos de Simone se vinculam à sua história de vida. Cabe resgatar que no momento da narrativa em que explicitou suas memórias de escola (eixo 2), comentou sobre suas vivências em Israel, onde fazia parte de uma turma que classificou como “tipo a ONU”. No eixo 3, a ONU é citada como exemplo de um espaço que foi considerado como possível para a sua atuação. A ligação entre as memórias e a relação entre as vivências em diferentes fases da vida demonstram o quanto os contextos socioculturais influenciam na construção do sujeito. Isto posto, constata-se o que é afirmado por Rego, Aquino e Oliveira (2006, p. 275) de que “a memória é crucial para sabermos o que fomos, confirmar o que somos e projetar o que queremos ser”.

Outro ponto a ser considerado na narrativa de Simone é sua intencionalidade de lecionar em alguma universidade estrangeira, o que considerou como “eu não acho nada impossível. Acho isso aí bem horizonte assim. Bem possível”. A mesma já havia comentado que é convidada para palestras e eventos científicos no exterior, o que contribui para a sua vida agitada. O que se quer enfatizar são as possíveis associações de sua juventude, marcada por viagens e deslocamentos, com a sua fase adulta na condição de profissional que permanece com esta movimentação constante para diferentes lugares e que também está relacionado aos seus interesses de pesquisa (Estudos Fronteiriços). Portanto, a narrativa de Simone propicia a reflexão de que se os lugares lhe atravessam e lhe fazem como pessoa-profissional, ela também age no sentido de se construir por meio destes lugares. Cabe esclarecer que a dimensão espacial é presente em toda narrativa (auto)biográfica e isto foi identificado nos outros sujeitos da pesquisa, porém na narrativa de Simone tal dimensão configura seu eixo central de análise, uma vez que sobressalta de forma intensa.

A narrativa (auto)biográfica desta professora remete ao poema do escritor Mia Couto (2016, p. 64):

Vida  
vale vivê-la  
se, de quando em quando,  
morremos  
e o que vivemos  
não é o que a Vida nos dá  
nem o que dela colhemos  
mas o que semeamos em pleno deserto.

A personalidade ativa, disposta, empoderada e destemida de Simone manifestada em sua narrativa (auto)biográfica levam a pensar que sua vida se caracteriza pelo o que semeia em pleno deserto. Ao não assumir uma postura passiva e conformada com a existência, a professora se dispõe aos desafios, conforme observado no excerto supracitado. Por conseguinte, depreende-se que a vida é produzida e resultante de uma trajetória em constante construção que abrange as implicações do contexto social, mas, sobretudo, as relações, a intencionalidade e a ação do sujeito sobre este.

A professora Cora concebeu a Geografia, tanto na função de bacharel como na função de licenciada, como possibilidade de sustento. Foi durante o doutorado que pensou sobre atuar como professora na universidade, ao entender que seria o melhor espaço para trabalhar no Brasil. Também assumiu que “eu não vou te dizer que, nesse momento, eu tinha uma reflexão assim de ser professora, da docência como primeiro ponto. Mas era do espaço universitário como espaço de pesquisa”. A opção pela docência, de maneira similar a Pablo, não ocorreu pelo gosto à profissão, mas pela oportunidade de dedicar-se à pesquisa. No entanto, seus 25 anos de docência lhe fizeram constatar o não arrependimento de ter deixado a atuação de geógrafa bacharel em detrimento do trabalho docente, pois segundo a professora: “valeu a pena sim, valeu muito, porque eu gosto muito de saber que eu formo recursos humanos, entendeu? Eu formo recursos humanos. É muito melhor do que outra coisa”. Chama a atenção o fato de Cora conceber os alunos, futuros professores, como recursos humanos. Nota-se a incidência de suas experiências profissionais técnicas realizadas anteriormente na menção de alguns termos como este.

Ainda que esteja satisfeita com a profissão docente, Cora indicou que no início possuía dificuldades em desenvolver suas práticas de ensino, pois atestou que “era muito mais difícil ser professora. Mais do que quando eu estava atuando como geógrafa, exatamente por isso: eu sabia o que eram as coisas, mas não sabia explicar. Tinha uma dificuldade enorme de saber como explicar aquilo”. A professora se referiu ao que Sacramento (2015), embora dedique sua produção teórica para o espaço escolar, entende como mediação. Para a autora, a construção do conhecimento escolar (e aqui adaptamos para o conhecimento acadêmico) “tem como um dos pilares fundamentais a mediação entre o professor-aluno-saber,

fomentando a práxis e os conhecimentos específicos e cotidianos para a apreensão dos conteúdos e conceitos necessários à compreensão de sua vivência” (SACRAMENTO, 2015, p. 11). É esta dificuldade de mediação professora-alunos-saber que Cora enfrentou no início da carreira docente.

Trata-se de algo comum, principalmente entre os professores universitários que têm uma trajetória de formação acadêmica extensa e marcada pela especialização do conhecimento. O tempo que envolve a realização desta trajetória por vezes se confunde com o tempo de distanciamento da escola ou até do fazer pedagógico do trabalho docente, mesmo que seja na universidade. Diante disso, indaga-se: como Cora ressignificou sua experiência de bacharel para atuar no ensino? Que linhas epistemológicas e pedagógicas a professora buscou se ancorar para superar este seu desafio da mediação? A questão 10 (como tu pensas e organizas tua prática pedagógica?) da entrevista narrativa visa investigar estes pontos. Antes disso, é preciso conhecer ainda o que conduziu Mia, Eliane e Carolina à profissão docente universitária.

A narrativa de Mia demonstrou que o mesmo não planejou ser professor universitário e não atribuiu a fatores determinados a explicação por sua escolha profissional. Em suas palavras: “É deixa a vida me levar, vida leva eu. Não foi um caminho planejado. Apareceu um convite de trabalho e as coisas foram se delineando dessa maneira. Casei com uma professora”. Nota-se que foi a caminhada de vida que fez Mia tornar-se professor, mas isso não quer dizer que ocorreu ao acaso, pois seu primeiro convite de trabalho que depois lhe impulsionou para a carreira docente somente teve sentido por meio do seu aceite. Portanto, embora não tenha sido algo conscientemente projetado pelo professor, as circunstâncias da vida aliadas às suas ações acarretaram na sua construção profissional. A narrativa de Mia ainda enfatizou uma relação sentimental, ao anunciar que casou com uma professora. Isso leva a pensar a relação que o sujeito estabelece com a profissão docente, algo que permeia seus espaços de vivência, seja na sua trajetória de escolarização, de formação acadêmica, de atuação profissional ou até mesmo na vida pessoal.

A professora Eliane também imprimiu em sua narrativa as marcas da dimensão afetiva com a profissão docente, o que possui uma presença muito forte na sua existência. Ela acredita que “eu nunca saí desse mundo. E nem pensei em sair. Acho que não. É salário certo, não falta vaga, concurso certo, salário. [...] meu

marido também é professor do Ensino Fundamental. Então, o cotidiano sempre foi esse. Não sei outro mundo”. Desde a infância, o cotidiano de Eliane se mistura com o espaço da escola, assim como suas relações familiares também ampliaram esse contato, visto que sua mãe, sua tia e seu marido foram/são professores. Além disso, assim como outros sujeitos da pesquisa, a professora salientou a garantia de emprego e, portanto, de sustento por meio da profissão docente.

A questão familiar também foi ressaltada por Carolina que esclareceu que sua irmã, seu avô, uma tia, um tio e uma tia de seu pai foram professores. Segundo ela, “então, tem um monte de professor, sem contar os primos. Tem uma história...”. Carolina explicou que faz parte de uma família que possui muitos professores e, de alguma forma, isso também lhe influenciou na escolha profissional, embora tenha esclarecido que nunca quis lecionar para crianças, pois via o trabalho de sua irmã com os pequenos e concluiu que: “Isso é difícil, tem que ter um jeito especial”.

A professora apontou que nunca trabalhou em outra profissão que não a docente e, mesmo com tempo alcançado para solicitar sua aposentadoria, permanece trabalhando com prazer. Sua justificativa é de que “tem uma coisa importante, esse convívio com o jovem na universidade. [...] Isso aí acho que te dá uma energia vital muito grande. [...] Não sei, te renova, te renova constantemente. É outra dinâmica e não chega a ser uma coisa mecânica, repetitiva”. É o contato com diferentes gerações que Carolina visualiza como positivo por impulsionar sua renovação e lhe motivar pela dinamicidade que o trabalho docente lhe propicia. Urge o questionamento: este caráter renovador provocado pelo contato ao longo da carreira com diferentes gerações de alunos gera implicações sobre a prática pedagógica da professora? Eis a problemática que será analisada nas linhas que seguem.

Os professores foram assim provocados: como tu pensas e organizas tua prática pedagógica? Deve-se apontar que este momento (questão 10) da narrativa dos sujeitos abrange o que Santamarina e Marinas (1994) definem como cena 3 da compreensão cênica. Diz respeito aos não-ditos que podem estar relacionados ao que foi esquecido e/ou reprimido. Ao discorrerem sobre seu fazer pedagógico foi comum entre os sujeitos não verbalizarem de forma muito detalhada e até mesmo sentirem-se constrangidos ao narrar. A impressão da pesquisadora é que este foi o momento da entrevista que mais se sentiram inseguros e/ou com a sensação de que estavam sendo avaliados. É digno de nota que esta não consiste na intenção da

pesquisa. Não se pretende avaliar ou julgar os professores. Pelo contrário, busca-se ouvir os professores, aprender com os mesmos e identificar os sentidos de suas narrativas para si mesmos a fim de compreender a relação entre memória-identidade-atuação.

Para analisar esta e as próximas duas questões da entrevista, as narrativas dos professores são cruzadas com as falas dos acadêmicos nos grupos focais. Cabe esclarecer que o intuito não é verificar a relação entre o discurso e a prática dos sujeitos, como se a fala dos alunos fosse utilizada para comprovar ou não o que os professores manifestam. Interessa sim escutar e analisar as narrativas dos professores visando a compreensão do seu ser-fazer docente, bem como escutar e analisar a fala dos acadêmicos a fim de reconhecer suas expectativas com a formação. Parte-se da premissa de que atentar para os ditos e não-ditos tanto de professores formadores quanto de licenciandos é essencial para repensar a formação inicial de professores e, quiçá, apontar caminhos que se afinem às demandas hodiernas.

Contrapondo-se à linha que de maneira reducionista provocaria um confronto entre o discurso e a prática de ensino dos professores, fundamenta-se em Passeggi e Abrahão (2012) que ressaltam o papel da linguagem na narrativa. Segundo as autoras, “as narrativas autobiográficas trazem, por excelência, em sua gênese, os benefícios e os riscos dessa estranha simbiose entre a linguagem e a vida, entre a narrativa e o ser” (PASSEGGI; ABRAHÃO, 2012, p. 19). Logo, deve-se ter em mente que a narrativa impõe a distinção entre a vida vivida e a vida contada. Esta distinção é mediada pela linguagem. Por conseguinte, o que se privilegia na presente pesquisa é o olhar analítico para a vida contada, mesmo ciente das vantagens e desvantagens que esta abordagem proporciona.

Nesta linha de raciocínio, Bolívar (2011, p. 12) corrobora ao afirmar que “una cosa es la vida vivida y otra hacer de la vida una historia, lo que exige un esfuerzo reflexivo para encontrar una trama, argumento o sentido que relacionen y enlacen las diversas experiências”. De acordo com o autor, fazer da vida uma história pressupõe a construção de uma teia que estabeleça uma ligação entre os diferentes acontecimentos vividos, de modo que dê certa unidade à narrativa. Além disso, a vida contada ou transformar a vida em uma história implica na autointerpretação do sujeito sobre sua própria vida que é narrada mediante uma linguagem que produz significado às experiências rememoradas e articuladas na trama discursiva.

Ao narrar sobre como desenvolve sua prática pedagógica, Fernando contou que: “Eu começo com a ironia (risadas). Desconcertante, provocação irônica. [...] a minha aula é muito formal, eu sou bem organizadinho, sigo meus objetivos do dia. Tenho tudo que a Pedagogia e a Didática nos ensina e requer”. Chama a atenção que nesse momento da entrevista o professor afirmou amparar-se no referencial da Pedagogia e Didática, ao passo que em momentos anteriores criticou o que denomina de “pedagogismo”, que seria algo inútil para a sua prática. Sua ênfase esteve no conhecimento da realidade e isso novamente é mencionado, mas agora atrelado também à questão pedagógica, expondo uma contradição da sua própria fala. Além disso, afirmar que se pauta no que a Pedagogia e a Didática ensinam é pouco esclarecedor, visto que estas abrangem múltiplas linhas. Nesse sentido, não explicitou as teorias pedagógicas que mais se identifica.

O professor discorreu sobre sua postura em sala de aula, de modo que considerou relevante a presença da ironia, da fineza e do humor, pois “só com leveza se aprende, com a brincadeira, com a indução ao gosto, ao despertar, ao diferente” (FERNANDO). Ratifica-se a influência da personalidade e dos traços identitários do professor no seu modo de atuar na docência. Isso significa que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (GOODSON, 1995, p. 72). Isso também pode ser verificado quando o professor indicou que utiliza em sala de aula fotos de suas viagens para outros países e relacionou esta atitude à sua identidade, a qual se associa às suas memórias: “Isso é dos últimos anos, mas também reflete a minha ida lá para a América do Sul quando eu tinha dezoito anos, tu entende? É o mesmo espírito de aventura, de conhecimento de realidade”.

Fernando não forneceu detalhes de como pensa o processo pedagógico, quais as metodologias e atividades avaliativas empregadas. Eis os não-ditos. Apenas afirmou que: “então, te dá um exemplo como eu faço: primeiro os fundamentos. Ao contrário do tema gerador, eu não parto de temas geradores. Aí sim eu dou um ensino mais formal no sentido “first things first”, as primeiras coisas primeiro”. Percebe-se que, apesar da experiência educativa que participou em uma escola com inspiração freireana, o professor não se apropriou desta para a sua prática de ensino na universidade. Seu fazer docente se aproxima do ensino tradicional que remonta suas memórias de escola e de universidade.

Além disso, o sujeito contou que faz questão de apontar para os alunos a multiplicidade de funções de um professor universitário e, para tanto, uma de suas medidas consiste em incluir no programa das disciplinas que leciona os projetos de pesquisa que desenvolve. E assim se direciona aos alunos: “a universidade vive de fazer conhecimento, seja por projeto de ação, de extensão, de pesquisa pura ou aplicada. A gente está sempre envolvido com fazeção de coisas. E o que vem para vocês na sala de aula é resultado dessa fazeção diária de coisas”. Desse modo, a narrativa de Fernando valoriza o papel de pesquisador enquanto função docente, pois argumenta que seus esforços de estudo, pesquisa e trabalhos (até mesmo técnicos) são voltados para contribuir na formação dos acadêmicos.

O professor Pablo foi muito objetivo ao tratar de como pensa e organiza suas práticas pedagógicas. Resumiu que sua preocupação está em demonstrar aos alunos como o conteúdo que trabalha na disciplina afeta o dia-a-dia de todos. Para o professor: “Tentar passar como está interligado todas as partes do sistema ambiental. Eu acho que isso é essencial para o aluno de graduação da universidade. Quando começa a dar informação, o pessoal fica surpreso. Não é tão longe não, é aqui do lado”. A intencionalidade de Pablo consiste em esclarecer o quanto o conteúdo abordado é próximo dos alunos, de maneira que visa tornar o mais visível e concreto aos mesmos.

Percebe-se em sua fala dois pontos que estão mutuamente implicados. O primeiro diz respeito ao uso da expressão “passar”. Seria um tecido amarrotado que deve ser passado para chegar aos alunos? Nota-se, nas entrelinhas de sua narrativa, uma concepção pautada na transmissão ou transferência de conhecimento. O segundo ponto refere-se à ênfase de sua narrativa ao conteúdo. O pensar sua prática pedagógica é vinculado ao conteúdo, a “dar informação”, a aproximar uma problemática (mudanças do clima) do cotidiano dos alunos. Estes dois pontos se coadunam na medida em que o caráter transmissivo do ensino se associa ao entendimento do conteúdo como produto, como um fim e não como o meio do processo pedagógico.

É necessário fazer uma ressalva quanto ao professor Pablo, pois este não possui ao longo de sua formação acadêmica qualquer aproximação com o ensino. O professor não cursou licenciatura, tampouco em Geografia. Sua trajetória acadêmica perpassa a graduação em Geologia e o doutorado em Glaciologia. Logo, não surpreende sua concepção de ensino ligada à perspectiva tradicional, pois é esta



que povoa suas memórias de experiências com o ensino, as quais se limitam à sua vida de estudante (na escola e na universidade).

O que ocorreu com Pablo, principalmente, mas também de forma análoga com os outros sujeitos da pesquisa é que não há uma formação voltada aos futuros professores universitários. Até mesmo aqueles que cursaram a licenciatura têm como enfoque no curso a docência no espaço escolar. Não raro, há professores que lecionam na universidade como primeira e única experiência profissional docente sem ter vivenciado antes o exercício da docência em instituição escolar. Por consequência, há uma mudança abrupta na trajetória daqueles que, acostumados com as atividades de pesquisa durante anos em sua pós-graduação, logo ingressam no espaço acadêmico como professores. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104),

Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre 'naturalmente'; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!

Assim, aqueles que estão se construindo como pesquisadores devem assumir, tão logo aprovados em concurso, o papel de professores. Não é tarefa fácil. Os próprios sujeitos da pesquisa já relataram, como Cora, Mia e Eliane, por exemplo, que o início da carreira vem acompanhado de muitas angústias e receios sobre a função docente. Por outro lado, há aqueles que não têm como prioridade a reflexão acerca do ser e fazer docente, conforme explicitado pela autora. Isso ocorre devido à ciência de que, se o sujeito foi aprovado em concurso para o magistério superior, isto garante que o mesmo tem condições e contempla os critérios exigidos para o exercício de sua profissão. Desse modo, não surpreende que sua docência na universidade seja mais identificada com a atividade de pesquisa do que com a de ensino.

Esta discussão põe em pauta a necessidade de rever o que se pretende com os professores universitários da licenciatura. Costella (2018, p. 56) corrobora para este debate ao sinalizar que deve-se considerar “como os professores que trabalham com as licenciaturas são avaliados nos seus concursos de ingresso na universidade, o que lhes é exigido, como são suas bancas avaliadoras”. Com a

finalidade de amenizar as lacunas e fragilidades que os cursos de formação de professores apresentam, urgem os questionamentos: qual o perfil de professor formador as licenciaturas almejam? Quais devem ser os critérios de seleção para o ingresso de um professor da licenciatura na universidade? O que se espera da formação de um professor da licenciatura? São algumas inquietações para as quais não se tem respostas definidas, mas as narrativas dos professores e as falas dos acadêmicos contribuem com alguns fochos de luz para iluminar esta reflexão.

Diferentemente de Pablo, o professor Eduardo direcionou sua narrativa para o processo pedagógico em vez do conteúdo que leciona. Sua prática é composta em grande parte pela realização de seminários, de maneira que os alunos têm a liberdade de escolher os temas, desde que estes estejam relacionados à temática geral da disciplina. Uma das atividades que propõe já foi mencionada anteriormente, diz respeito à roda de conversa mediada pela discussão de um livro de literatura. Seu intuito é estimular que os alunos sejam criativos e desenvolvam algo que tenham interesse. Durante sua narrativa, o professor buscou resgatar os referenciais que orientam sua prática de ensino:

Está ganhando a oportunidade de fazer uma coisa, uma criação tua ali, um experimento. O lugar de experimentar é aqui. E aí tem dado resultado. Eu acho que isso aí também é uma didática, enfim... não inventada, porque isso aí também, digamos assim, na formação da Geografia, ali nos anos 1980, teve todo esse movimento crítico pela própria Pedagogia. A Pedagogia Crítica. Então, isso também pesou muito na minha formação. (EDUARDO)

De forma reflexiva, Eduardo percebeu durante o ato narrativo que seu fazer pedagógico carrega aprendizados que teve com a Pedagogia Crítica. Inclusive, o professor lembrou de uma professora da Faculdade de Educação em sua época de graduação que lhe influenciou: “Talvez tenha vindo daí. Agora eu me lembro. Às vezes cai a ficha. Eu me lembro que ela pediu um trabalho também nesse sentido e estimulou”. Esta percepção de Eduardo ocorreu em função da produção de sua narrativa (auto)biográfica, visto que por meio desta “caiu a ficha”. Esta expressão indica o processo autorreflexivo e a tomada de consciência sobre como sua prática pedagógica é gestada, o que foi impulsionado pela ação de construção de sua narrativa.

A constituição profissional de Eduardo caracteriza-se pelos efeitos das metamemórias que abarcam não as experiências de ensino predominantes em seu itinerário de escolarização e de formação acadêmica, mas sim vivências pontuais e

aquelas paralelas, como o grupo de estudos dos “rojos”. Dessa maneira, o interesse de Eduardo centrou-se na busca constante de um ensino, de uma Geografia e de uma Pedagogia Crítica e construtivista, mesmo que o modelo hegemônico de ensino tanto no espaço escolar quanto acadêmico fosse marcado pela perspectiva tradicional.

A professora Simone salientou que o exercício docente na universidade lhe gera uma sobrecarga de trabalho. Contudo, considerou que “eu entendo como sendo o mínimo tu ter um Moodle bem bonito, bem organizado, bem claro. Tu ter o PowerPoint bem ilustrado, bem organizado, bem claro. E tu estar em sala de aula, sem falar em corrigir os trabalhos depois”. A professora referiu-se aos instrumentos que adota na sua docência, como o ambiente virtual e as apresentações de PowerPoint, algo que até então não havia sido anteriormente referido pelos sujeitos da pesquisa. Pensando de forma geral a organização das disciplinas que ministra, Simone apontou que busca ter uma clareza do percurso a ser desenvolvido ao longo do semestre.

Ao pensar sobre suas práticas pedagógicas de forma mais específica, a professora apresentou como trabalha em cada uma das disciplinas lecionadas. Em “Geografias Descoloniais”, afirmou que tem muita invenção, com práticas sortidas, mas com um mesmo rumo, qual seja: “como tu vai ensinar a África, por exemplo? O que tu vai ensinar?”. Esta sua preocupação reside no fato de que não é possível conhecer a África *in locu* e/ou realizar um trabalho de campo na mesma com seus alunos. Assim, sua alternativa consiste em:

A primeira coisa que a gente faz nessa cadeira, cada um pega um livro de literatura, de ficção e lê, entendeu? Lê o livro e apresenta o livro. Tem um roteiro lá que já está bem consolidado para isso. Porque quando eu fiz o doutorado, eu fiz bastante coisa de literatura também. [...] Essa coisa do cara ler o romance tem várias coisas lá que tem a ver com os conceitos que estão em cena, mas principalmente é uma estratégia para a pessoa conseguir humanizar, pessoalizar a África. Em vez de tu falar da África, tu fala da Niketche, uma pessoa, entendeu? Que não é uma pessoa que tu conhece, é uma história, uma narrativa. E a coisa das escalas também é muito importante. [...] Então, uma progressão assim que não é numa direção só, uma oscilação escalar que permite a pessoa poder “tá, consigo entender mais ou menos isso aí, consigo identificar, não é um troço remoto”. (SIMONE)

Assim como Eduardo, Simone também utiliza a literatura em sala de aula. Enxerga esta como uma possibilidade de aproximar os acadêmicos de temáticas que lhe parecem distantes. Percebe-se que a professora, ainda que não esteja

cônsua deste conceito, trabalha com o que Costella (2008, p. 38) define de espaços mentalmente projetados ou espaços ausentes, isto é, como um aluno enxerga um espaço por meio do seu imagético que compreende “um espaço ausente concretamente, mas presente em sua capacidade de projetar”. É digno de nota que Simone reconheceu durante a narrativa que a apropriação da literatura para o seu fazer pedagógico tem raízes no seu período de doutorado, quando aproximou-se do campo literário e reforçou seu apreço pelo mesmo. Mais uma vez, verifica-se o impacto da metamemória no ser-fazer docente.

Já em sua outra disciplina, “Geografia Política”, Simone contou que tem por objetivo proporcionar que os acadêmicos “vejam a Geografia Política do cotidiano deles. E também para além da Geografia Crítica, porque a Geografia Crítica que só faz a crítica e não propõe é fácil”. De forma similar a Pablo, Simone também visa provocar os alunos a tecerem as relações das temáticas da disciplina com o seu cotidiano e ainda faz um apontamento à linha teórica-epistemológica da Geografia Crítica ao enfatizar que esta pode contribuir às suas práticas de ensino, desde que seja concebida para além da crítica, mas também em sua natureza propositiva. No tocante à linha da Pedagogia que fundamenta sua prática docente, a professora não esclareceu neste momento da entrevista.

A professora Cora já havia feito referência a alguns aspectos de suas práticas pedagógicas em outros momentos da entrevista, durante o eixo 2 (Memórias de ensino). Contou que propunha aos alunos desenvolverem jogos sobre os assuntos da disciplina (Geomorfologia) que poderiam ser realizados no ensino básico. Nota-se o olhar e as práticas de Cora voltados para a formação de futuros professores, os quais devem pensar em possíveis metodologias para abordar conteúdos atinentes à Geomorfologia no ensino escolar. Além disso, a professora também revelou que na disciplina de “Desastres Naturais”: “eu crio na disciplina uma situação assim que vai ter uma audiência e vão decidir a situação daquela área”, a qual é de interesse do governo, de ambientalistas, de empresários e de extrativistas. Esta atividade é inspirada em uma experiência semelhante que teve em seu itinerário de escolarização com um professor de História. Cora memorou esta prática que também reproduz em seu fazer docente, reiterando que “somos definitivamente marcados pela instituição escola. Nela forjamos parte importante de nossa subjetividade e ali entramos em contato com modelos com base nos quais vamos instituir, criar, fundar nossa identidade profissional” (CHAVES, 2006, p. 166).

Já no momento em que foi diretamente provocada a pensar como organiza sua prática pedagógica para a licenciatura, Cora narrou que, por ministrar uma disciplina há muitos anos, possui domínio do conteúdo. Isso não quer dizer que se acomode, pois afirmou que busca a constante renovação. Todavia, seu desafio está atrelado à necessidade de contextualizar o conteúdo, conforme suas palavras expressam:

O meu grande desafio é manter essa disciplina contextualizada, introduzir tecnologias novas na disciplina com o uso de softwares, por exemplo, para a geração de mapas, para a execução de exercícios, o uso da plataforma Moodle. Eu uso a plataforma, com os objetos da aprendizagem, muitos deles que eu posso usar. Pretendo, por exemplo, fazer relatórios coletivos que é o sistema da Wiki. (CORA)

Observa-se que Cora confere atenção às novas tecnologias a fim de introduzi-las na sua ação pedagógica. Este seu interesse pelo viés instrumental do ensino pode ser relacionado às suas experiências profissionais como geógrafa que têm um caráter técnico. O saber construído pela professora em sua trajetória profissional em outros espaços que não envolviam o ensino também é mobilizado e transformado quando pensa sua atuação docente. Por conseguinte, a história de vida do sujeito, composta por suas diversas vivências ao longo dos espaços-tempos da existência, é inerente à sua construção identitária profissional. Cabe destacar que Cora também se reconheceu como em permanente aprendizado no tocante ao trabalho docente: “E o que eu gosto da docência também é isso. A gente erra e acerta, erra e acerta. Mais erra do que acerta, mas enfim. É isso, é o processo. Mas eu sempre procuro planejar a minha aula. Nunca é um improviso”. A postura manifestada pela professora está alinhada com a compreensão de Shor e Freire (1986, p. 19), os quais asseveram que “o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos...e criativos”.

O professor Mia, quando divagou sobre o que lhe tornou o professor que é, já havia apontado a importância que visualiza sobre o trabalho de campo para todo o profissional da Geografia. Considerou que em sua disciplina de “Geografia Cultural”, o trabalho de campo é indispensável. Ao ser provocado acerca de como pensa e organiza sua prática pedagógica, reagiu primeiramente da seguinte forma: “Onde tu queres chegar?”. A impressão da pesquisadora é que o professor sentiu-se

constrangido com o questionamento. Então, foi esclarecido que a provocação tinha como objetivo que discorresse sobre suas práticas de ensino.

Prontamente Mia iniciou sua narrativa contando dos aprendizados que a experiência de lecionar a disciplina de “Organização do Espaço Mundial” lhe proporcionou. Trata-se do que Tardif (2014, p. 21) denomina como saberes da experiência, os quais possibilitam “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”. Tal reflexividade pode ser identificada quando o professor narrou que foi percebendo no decorrer de sua prática docente a dificuldade dos alunos de elaborarem textos com autoria. Diante disso, optou por substituir a avaliação que visava o que ele chamou de “verificação” para a proposição de produções textuais que estimulasse a capacidade autoral dos alunos. O professor justificou que: “aí com o texto do aluno assim de modo mais autônomo eu consigo fazer uma leitura da construção que ele faz, se ele teve uma captação satisfatória, se ele fez relações”.

A produção textual constitui uma das atividades sugeridas por Mia. Este esclareceu que o processo pedagógico envolve ainda a realização de seminário, prática também citada por Eduardo. Mia apresentou como organiza seu planejamento da disciplina:

Agora como está, está da seguinte maneira, por exemplo: eu tenho três momentos da disciplina. Então, depois que trabalho o tema, que dou uma leitura para a gente discutir, tem uma distribuição de temas para apresentação e a gente monta, com essa apresentação de trabalhos, um seminário. (MIA)

Portanto, há uma lógica que Mia construiu para o desenvolvimento do processo pedagógico ao longo do semestre, a qual foi claramente exposta em sua narrativa. Constata-se que o professor inclui o exercício da discussão em suas práticas, algo que manifestou que era quase ausente em suas memórias de ensino, tanto na escola quanto na universidade. Outra reversibilidade de suas memórias para sua prática profissional centra-se no intuito de que os acadêmicos desenvolvam sua autonomia e autoria na realização das tarefas, características estas que o próprio professor criticou por terem sido pouco incentivadas em sua trajetória de formação escolar e acadêmica.

A sua constituição docente por meio da experiência, marcada pelas tentativas de reconfiguração de si, é enfatizada na sua afirmação: “Isso eu descobri agora (risos). Só deu certo agora. E eles acharam legal isso”. Logo, ser professor é

construir-se e reconstruir-se cotidianamente, independente do tempo que envolve sua caminhada profissional. Para Mia, depois de 38 anos de carreira ainda há tempo para aprender e ressignificar a ação pedagógica. Isso remete à reflexão de que a docência é como um iceberg: por mais que se enxergue a massa de gelo na superfície ainda assim é necessário mergulhar rumo às profundezas, pois grande parte do bloco está imerso. É a trajetória de vida acompanhada de uma postura aberta e autorreflexiva que fornecerá os utensílios necessários para possibilitar este mergulho.

Ao ser indagada sobre como pensa a sua prática pedagógica, a professora Eliane logo assumiu: “Olha, atualmente, atualmente não penso. Eu sei que isso não é (risos) o foco que tu tem, uma expectativa aqui. Mas eu acho que eu penso pouco. Sempre acho que estou insatisfeita. Então, eu penso no futuro”. Isso se deve aos problemas de saúde na família que estava enfrentando no período da entrevista narrativa, além da sobrecarga de trabalho sobre a qual a professora critica o tempo dedicado para lidar com burocracias na universidade. Sendo assim, Eliane não explicou como desenvolve suas práticas pedagógicas, mas revelou algumas das preocupações em sua atuação: “Eu vejo que a cada semestre, sempre pergunto se é licenciatura ou bacharelado. Mas cada semestre muito me preocupa a questão da evasão”. Nota-se que a professora considera a necessidade de diferenciar suas práticas de ensino quando voltadas para a licenciatura ou para o bacharelado e não se conforma com os índices de evasão.

Segundo Eliane, sua atuação na coordenação do curso de educação à distância em Ciências da Natureza tem lhe proporcionado a maior satisfação do seu exercício profissional, uma vez que se dedica a contatar os alunos para compreender as dificuldades que enfrentam e os motivos de suas ausências a fim de comunicar aos professores para que estejam atentos ao que se passa com os acadêmicos. Para a professora, “o professor às vezes não vê o aluno. Então, a gente vai atrás do aluno, conversa, [...]”. A mesma focalizou sua narrativa na questão de conhecer o aluno. Este é o pressuposto que orienta sua prática pedagógica, mesmo que isso não seja valorizado por seus colegas professores, pois Eliane demonstrou seu descontentamento: “Mas ao mesmo tempo quando a gente vai enxergar aluno e fazer um trabalho que é ver o aluno, chamar o aluno de graduação, a gente é pouco reconhecido”.

Por outro lado, o interesse de Eliane em conhecer os alunos está alinhado com as expectativas dos acadêmicos. No grupo focal 2, uma das alunas afirmou: “Falta isso, saber quem são os alunos de Geografia”. Propôs que fosse realizado um Censo com os alunos da licenciatura para fazer um levantamento de quem são, quais suas realidades, suas demandas, suas sugestões para o curso. Essa necessidade de serem vistos pelos professores é partilhada pelos demais acadêmicos, pois outro aluno ressaltou a importância de uma postura mais humanizadora por parte dos professores formadores. Tal postura é entendida como sinônimo de maior respeito ao aluno e de uma visão que não se limite à sua figura como acadêmico. Para um dos sujeitos do grupo focal 2: “quanto mais humano tu ser, melhor professor tu vai ser. Não é nem mais conteúdo ou menos ou saber teoria, mas é quanto mais tu for humano, quanto mais movimentos tu participar assim”. Significa buscar olhar o aluno em sua totalidade ou, como afirma Costella (2011b, p. 3), cabe ao professor compreender que “a matéria-prima é o seu aluno e os processos que envolvem a aprendizagem”. Por conseguinte, a autora avança a compreensão de Eliane, visto que considera que para além de conhecer o aluno, é preciso conhecer seus processos de aprendizagem.

Diferentemente de Eliane, a professora Carolina centrou sua narrativa na exposição de como organiza suas práticas de ensino. Para esta, “ah eu sou bem chata para essa coisa de organizar aula. Eu fico até madrugada preparando slides, buscando referências. Ultimamente eu trabalho muito com os slides. Vou passando, vou falando”. Percebe-se que a professora não apresentou uma diversidade de metodologias, mas sim afirmou que suas aulas se caracterizam, principalmente, pela apresentação de slides acompanhada de explicação. Seria possível associar esta prática de Carolina com suas memórias do ensino universitário quando citou o professor que utilizava um aparelho semelhante a um projetor? O uso deste aparelho na sua formação acadêmica constitui a principal marca que sua memória resgatou e, ao ser questionada sobre seu fazer pedagógico, referiu-se exclusivamente à apresentação de slides. O atual datashow que projeta slides em suas aulas seria a atualização do projetor que seu professor marcante utilizava na universidade? São pontos que se ligam, pois em ambas questões voltadas para o ensino universitário, seja na condição de aluno ou de professora, a narrativa abarcou uma linha de pensamento análoga.



Cabe salientar que o caráter objetivo de sua narrativa neste ponto não permite identificar se o emprego da metodologia ocorre de forma dialógica ou ocorre de maneira que a finalidade da ação pedagógica direcione-se para a compreensão do conteúdo como um produto. Deve-se esclarecer que a utilização de slides, como neste caso, não define se a prática docente aproxima-se mais da vertente empirista ou construtivista. Isto poderá ser constatado a partir da maneira como a professora se apropria da metodologia e conduz o processo pedagógico, algo que não foi explicitado em sua narrativa. Verifica-se, mais uma vez, os não-ditos. Esta pergunta que visava aos sujeitos revelarem como pensam e organizam sua prática pedagógica foi a que tiveram mais dificuldade, seja por constrangimento, por insegurança, por sentirem-se invadidos e/ou avaliados. Considera-se que os não-ditos quanto ao seu fazer docente estão mais associados aos fatos reprimidos do que esquecidos.

Provocar os professores a pensarem e narrarem acerca de sua atuação profissional teve como intuito não apenas investigar como ensinam, mas também como aprendem. Oliveira (2006, p. 53) chama a atenção: “Por que quando falamos em aprendizagem pensamos imediatamente nos alunos? Porque estamos pensando em professores sempre ensinando e, nunca como sujeitos aprendentes”. Esta problemática referente a como os professores aprendem é indissociável à questão de como ensinam. No entanto, pouco se tem conferido a olhar para o processo de aprendizagem do professor, o que pode ser comprovado pelo fato de muitas pesquisas do campo da Educação adotarem ainda o viés prescritivo, isto é, definindo como os professores devem ser, devem ensinar, devem avaliar sem ao menos privilegiar a escuta destes.

As narrativas (auto)biográficas dos professores formadores têm contribuído para a reflexão de como estes se constroem enquanto docentes no desenrolar de sua trajetória de vida. Por isso, torna-se possível tecer as relações de sua prática pedagógica com a maneira em que aprenderam a ensinar. Infere-se que tal processo de aprendizagem sobre a docência amarra-se às suas memórias de ensino, as quais se colocam mais presentes em suas narrativas do que a menção de teorias pedagógicas que tiveram contato na licenciatura. Verifica-se a tríade como ensinar-como aprender-memórias de ensino. Isso quer dizer que o ato de ensinar dos sujeitos da pesquisa vincula-se aos processos de como aprenderam, os quais têm como via de acesso as suas memórias de ensino.

A rememoração das memórias da trajetória de ensino escolar e universitário que vivenciaram na condição de alunos não ocorre de forma passiva. Trata-se da representação destas memórias. Por isso que se adotou o conceito de metamemórias, como já explicado. Nesse sentido, esta representação das memórias que constitui uma das principais fontes da atuação docente pode ser realizada em dois sentidos: seja pelas tentativas de imitação de exemplos ou pelas tentativas de reversão de contraexemplos. Contudo, estes dois sentidos não são excludentes, pois a escolha de cada professor pode abranger ambos, já que as vivências nos espaços de ensino, em sua maioria, caracterizam-se por memórias tanto positivas quanto negativas.

A análise das narrativas (auto)biográficas docentes, além de provocar ao narrador a autoformação e tomada de consciência sobre seu percurso formativo, também engendra “um espaço de reflexão teórica que tem como objeto os processos por meio dos quais os adultos se formam e que, em consequência, tentará responder à questão: Como é que os adultos se formam?” (NÓVOA, 2014, p. 158). Esta indagação permite enxergar nas memórias de ensino elementos explicativos, pois revelam um imaginário docente que é mobilizado durante a atuação profissional. Não deixa de ser uma obviedade afirmar que como os professores se formam está ligado à como os professores exercem sua docência. Entretanto, o ponto chave está em como os professores se formam e não em como os professores são formados.

Há uma diferença entre estas perspectivas, visto que a primeira (como se formam) considera a ação do sujeito na relação indivíduo-sociedade, salientando o entrecruzamento da autoformação, heteroformação e ecoformação, ao passo que a segunda (como são formados) privilegia a heteroformação. A ênfase na heteroformação parte da premissa de que há espaços específicos para a formação, como a escola e a universidade, por exemplo, e tende a enxergar a si e aos alunos sob o prisma da academia, e não dotados de uma complexa história de vida, pois como indicou um dos alunos no grupo focal 2: “Acho que dá para ver quem é humano de verdade, não só acadêmico, sabe? Tem diferença”.

As narrativas dos professores formadores possibilitaram pensar o que diz na canção de Zeca Baleiro (2000): “*é mais fácil mimeografar o passado que imprimir o futuro...*”. Será? Fernando admitiu desenvolver um ensino formal, expositivo e vinculado à realidade; Pablo centra-se no conteúdo; Eduardo trabalha com literatura

e seminários; Simone também utiliza da literatura, além de apresentação de slides e trabalho de campo; Cora propõe jogos para o ensino de Geografia a partir da temática de sua disciplina e adota TICs (tecnologias da informação e comunicação) em suas aulas; Mia enfatizou a necessidade de trabalhos de campo, bem como o estímulo à autoria da escrita dos acadêmicos; Eliane destacou a relevância de conhecer os alunos para a orientação do fazer pedagógico; e Carolina realiza suas práticas pautadas, especialmente, em apresentações de slides. Estes representam apenas alguns dos ditos dos professores. Isso não quer dizer que explicitaram o conjunto de elementos que caracterizam suas práticas pedagógicas, uma vez que a narrativa envolve também os não-ditos.

Contudo, o que se pretende afirmar é que é sim mais fácil mimeografar o passado que imprimir o futuro, porém nem todos os sujeitos assentam-se nesta ideia. Eduardo, Cora e Mia, por exemplo, resignificaram suas memórias no sentido de desenvolver a ação docente em contraposição ao que lhe desagradou em suas memórias de escola e de universidade, qual seja: ensino tradicional, monótono, pouco reflexivo, sem cor e sem vida. Já nas narrativas dos outros sujeitos percebe-se que alguns elementos de suas práticas de ensino têm como referência e/ou inspiração as memórias de experiências de ensino que consideraram positivas na época de aluno. Tais experiências abarcam tanto características do modelo de ensino predominante (empirista), quando vivências pontuais que se distanciavam desta perspectiva (literatura, jogos, estímulo à autoria, trabalho de campo).

Entretanto, os acadêmicos de ambos os grupos focais realizados apontaram que enxergam a hegemonia de práticas de ensino tradicionais na universidade. No grupo focal 1, foi colocado que “principalmente as da Geografia Física são empiristas”, “acho que tem uma questão de geração, que os professores mais novos tentam fazer algo diferente” e que “as aulas são mais tradicionais, pois a maioria dos professores das disciplinas específicas são bacharéis”. Deve-se esclarecer que a questão de professores com formação inicial em bacharelado não representa os professores universitários sujeitos desta pesquisa, tendo em vista que apenas um não possui licenciatura em Geografia. No tocante aos professores novos na carreira, também não é possível analisar este ponto, pois a grande maioria dos sujeitos são professores experientes.

O que se pode lançar a reflexão reside no predomínio do empirismo na universidade e no nosso foco de interesse: a licenciatura em Geografia. O grupo

focal 2 indicou que há disciplinas específicas da Geografia marcadas por um ensino que representa “algo totalmente técnico” (ALUNA, Grupo focal 2). Isto é agravado quando mencionaram o desprestígio da licenciatura em relação ao bacharelado, ao afirmarem que há “ainda o desrespeito com os licenciandos. Descarado, até no tom que a pessoa fala”. Para os acadêmicos, o ensino notadamente técnico está associado ao tratamento desigual que existe por parte de alguns professores entre o curso de bacharelado e de licenciatura. Este olhar pouco atento à formação de professores é justificado pela fragilidade em termos de Didática dos professores formadores: “Eu acho que as disciplinas cumprem o papel de fazer a gente ter um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto. [...] A dificuldade está em ensinar, em como ensinar” (ALUNO, Grupo focal 2).

A problemática da Didática afeta os acadêmicos, sobretudo, quando estão em período de estágio obrigatório, de modo que uma de suas angústias diz respeito a: “para ensinar, volta aquilo da didática que os professores não tiveram” (ALUNA, Grupo focal 2). A carência de preocupação com o ensino é citada como um dos problemas, porém os acadêmicos reconhecem que possuem professores renomados em suas áreas específicas: “eles se empenham o máximo. Talvez não seja do ponto de vista didático, mas como a gente estava conversando, eles são os tops. São pessoas que estudaram muito” (ALUNO, Grupo focal 2). Nesse sentido, os acadêmicos valorizam a longa e difícil trajetória de formação de seus professores e buscam inspiração nos mesmos, pois “serve como exemplo para a gente ser mais, ir além” (ALUNO, Grupo focal 2).

Depreende-se que os acadêmicos ressaltam a excelência de seus professores formadores no que diz respeito ao seu papel de pesquisador, no sentido estrito. A dimensão pedagógica de seus fazeres docentes é frágil ou pouco presente, uma vez que “algumas cadeiras da Geografia têm pensado no ensino, mas depende muito do professor. É minoria que pensam no ensino”, conforme a fala de um aluno do grupo focal 1. Cabe pontuar aqui que os acadêmicos atribuem o pensar o ensino à prática de determinados professores e não do curso como um todo, o que denota uma fragilidade da filosofia curricular.

À esta percepção pode-se traçar um paralelo com as angústias e receios dos acadêmicos em seus estágios. Todos os pontos levantados abarcam questões relacionadas ao ensino, de modo que o conhecimento do conteúdo geográfico não é citado. Foram elencados os seguintes pontos entre os dois grupos focais: dificuldade

de como ensinar/mediação (“pegar o conteúdo e traduzir para eles”), relação professor-aluno (“criar uma relação que eles se sintam confortáveis para perguntar, falar”), a docência é mais do que ministrar Geografia (“o maior baque, no Fundamental principalmente, foi quando eu percebi que a última coisa que eu ia fazer na sala de aula era dar aula de Geografia”), desinteresse dos alunos (“medo de que não estejam tão bem, bem dispostos, que eu consiga fazer aquela aula fluir”), dificuldade de captar a atenção dos alunos (“muito difícil tu conseguir prender todos ao mesmo tempo a atenção deles”) e receio de repetir o fazer tradicional que critica (“quando eu percebo que eu dei uma aula que foi muito mais careta, que eu me prendi a um conteúdo inútil”, “tu está meio viciado. É difícil pensar fora da caixa”).

Os relatos dos alunos são tão ricos e provocam tantas inquietações que poderiam dar origem a outras tantas teses de doutorado. Há muito o que se pensar sobre suas afirmações. Todavia, as questões que levantaram devem centrar-se aqui para auxiliar na discussão da temática desta pesquisa, a qual focaliza as narrativas dos professores formadores e não as dos acadêmicos. O que os grupos focais apontaram é que a atuação dos professores da licenciatura influencia na formação dos acadêmicos como futuros professores, pois percebem tanto suas contribuições (como o conhecimento específico da ciência geográfica) quanto suas vulnerabilidades (fraquezas na didática e/ou na dimensão pedagógica dos conteúdos específicos da Geografia).

Urge esclarecer que o modelo pedagógico tradicional utilizado no espaço acadêmico, sobre o qual os acadêmicos concebem como predominante, já havia sido apontado no final do século XX por Bireaud (1995, p. 47) como o “modelo pedagógico mais usado e aquele que a maioria dos professores da Universidade permanecem fiéis”. Para a autora, o que a mesma denomina como “aula magistral”, que corresponde a oportunidade de o professor universitário apresentar o resultado de suas pesquisas científicas, continua a ocupar o seu lugar central neste modelo. Foi percebida nas narrativas dos professores a menção recorrente às suas pesquisas (com exceção da professora Eliane), em que dedicavam um tempo considerável para explicar seus temas de estudo, embora em nenhuma das entrevistas tenha se questionado o que investigam. Portanto, constata-se que quando são provocados a pensar sobre sua docência, suas narrativas remetem aos seus interesses de pesquisa. Há um olhar mais direcionado ao conhecimento

abordado em suas práticas de ensino do que ao desenvolvimento do processo formativo dos licenciandos.

É digno de nota que o modelo pedagógico tradicional remonta suas raízes na História. Quando escolhido por professores universitários para orientar suas práticas significa optar por algo que já está posto, por um modelo que já se conhece, já se teve contato durante a trajetória de escolarização e de formação acadêmica. Logo, ao adotá-lo, poucos riscos se assumem, pois sua dinâmica já está internalizada no imaginário tanto de professores quanto de alunos. Trata-se de “parte de um mundo que se organizou sem nós e que foi se tornando anônimo, familiar, natural. Tornou-se nosso, nele nos reconhecemos. Daí a dificuldade de apreendermos seu funcionamento e sua presença em nossos gestos e dizeres” (FONTANA, 2010, p. 151).

Por que esta escolha, mesmo com o passar dos anos e avanços nas discussões sobre a docência no Ensino Superior, permanece majoritariamente voltada ao ensino tradicional? Um dos possíveis caminhos a se considerar diz respeito à reflexão sobre a formação de professores universitários. Não há um curso voltado de forma direcionada para trabalhar com questões relacionadas à Pedagogia universitária. Por ser uma condição para ingresso no magistério superior ter pós-graduação, conseqüentemente os sujeitos que almejam esta carreira profissional possuem uma longa trajetória de formação acadêmica, de modo que dedicam anos em atividades de pesquisa. E neste percurso, qual sua relação de aprendizagem com as questões referentes ao ensino na universidade? Segundo Chamliam (2006, p. 75), “no Brasil, os cursos de pós-graduação têm sido considerados o lócus ‘natural’ de formação do professor universitário. A ênfase desses cursos porém sempre esteve centrada na formação do pesquisador”.

As medidas propostas visando contribuir para a formação pedagógica de futuros professores universitários são pífias, como, por exemplo, a inserção de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior em programas de pós-graduação e a exigência do estágio de docência na graduação para bolsistas CAPES. Como construir referenciais e reflexões teórico-práticas acerca da docência na universidade a partir de experiências como estas que, além de não serem obrigatórias a todos os pós-graduandos, são desenvolvidos no período máximo de um semestre? Quais impactos podem ter na constituição da identidade docente dos futuros professores universitários? As narrativas (auto)biográficas dos sujeitos da

pesquisa fornecem algumas pistas, ou melhor, deixam de fornecê-las, uma vez que nenhum deles mencionou qualquer vivência dirigida especialmente para a docência no espaço acadêmico.

Isto posto, como os professores universitários enfrentam os desafios do ensinar assim que adentram o universo onde têm responsabilidade de atuar na formação de futuros professores e bacharéis em Geografia? A adoção do modelo pedagógico tradicional, ancorado nas pesquisas das áreas específicas dos docentes, torna-se o caminho mais natural, pois tem uma legitimidade em si pelo histórico que possui. Este pode ser empregado tanto por estar naturalizado nas mentes e práticas dos professores e ter sofrido poucos abalos ao longo da trajetória no sentido de problematização e desconstrução, bem como pode ser resultante de escolhas convictas do potencial deste modelo, oriundos de um alinhamento com seus pressupostos.

Já as outras perspectivas, sejam construtivistas ou aprioristas, por exemplo, tendem a ser escolhidas mediante uma postura autônoma do professor, a qual pode estar relacionada à sua busca por referenciais teóricos e/ou se constituir por meio de experimentos em sala de aula. Isso porque o contato com estas no decorrer dos itinerários formativos dos sujeitos é mínimo, oriundo de experiências pontuais, como as narrativas em análise explicitam. Sobretudo as práticas que se aproximam da corrente epistemológica construtivista, mais raras de caracterizarem o fazer pedagógico dos professores (seja na escola ou na universidade), tendem a ser desenvolvidas com propósitos mais claros e definidos na visão de cada sujeito, pois implicam em uma postura que, em sua maioria, questiona o modelo vigente. Contudo, cabe esclarecer que a adoção de uma perspectiva não significa, necessariamente, a negação de outra, tendo em vista que em pesquisa anterior (MENEZES, 2016) já foi constatado que tanto as concepções teóricas quanto a epistemologia da prática do professor envolvem a contradição e o pluralismo epistemológico. Constatação esta que também é passível de visualização ao longo da análise das narrativas (auto)biográficas dos professores da presente investigação.

Este subcapítulo, o qual compõe o olhar analítico para as questões 9 e 10 da entrevista narrativa, pretendeu introduzir os sujeitos da pesquisa a pensarem sobre sua atuação profissional docente na universidade, desde o que lhes movimentou para a mesma até como pensam seu fazer pedagógico. Teve-se o intento de que os

mesmos se aproximassem de uma autorreflexão sobre seu trabalho docente para que na continuidade de suas narrativas discorressem sobre sua visão a respeito da licenciatura em Geografia, a qual corresponde ao seu campo de trabalho.

### 7.3 LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: DAS MUDANÇAS NECESSÁRIAS AO BOM PROFESSOR FORMADOR

A questão 11 da entrevista narrativa visou provocar o pensar dos professores formadores acerca de mudanças que consideram necessárias à licenciatura em Geografia. A partir desta, pode-se buscar elementos que configuram sua visão para a formação inicial, como o que consideram relevante para a formação de futuros professores de Geografia. Aos acadêmicos foi estimulada uma provocação análoga no contexto dos grupos focais, porém estes também deveriam apontar os pontos positivos e negativos de sua graduação. Compreende-se que a escuta atenta de professores formadores e licenciandos concernente a esta problemática (formação inicial docente em Geografia) pode oferecer importantes questões a serem consideradas para um projeto de Educação que almeja a qualificação de professores de Geografia por meio da ressignificação da primeira Geografia, da Geografia acadêmica e da Geografia escolar.

A narrativa de Fernando surpreendeu quando o mesmo assumiu que não poderia elencar possíveis mudanças indispensáveis à licenciatura em Geografia. De acordo com suas palavras:

Agora eu vou ficar em dívida com você nesse aspecto. Eu não tenho acompanhado as últimas, as constantes transformações da licenciatura, as reformas curriculares, Plano Nacional de Educação. Eu estou por fora disso. Eu não tenho mais acompanhado, por quê? Eu estou muito no específico, fazendo o meu métier específico. Acabei me desligando dessa parte do ensino stricto sensu, tá? Dessas pontes, tudo o que eu falei da realidade, do ensino, eu acabei pegando um pouco de distância pelo ritmo das coisas.  
(FERNANDO)

Este excerto remete à discussão relativa à aula magistral própria do modelo pedagógico tradicional. O professor deixou claro que a dimensão pedagógica no interior das disciplinas específicas que leciona não está entre suas preocupações, tampouco está a par das diretrizes e determinações que orientam a formação de professores. O professor admitiu na sequência de sua narrativa que, depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), “eu perdi muito o rumo”. Tal



lei foi homologada em 1996. Logo, são mais de 20 anos em que o professor não busca se aproximar do que vem sendo proposto e consolidado enquanto políticas educacionais e de formação de professores.

O mesmo assumiu que encontra-se “muito no específico”, o que está em consonância com as críticas de Morin (2005b, p. 16) ao paradigma científico moderno que promoveu o desenvolvimento disciplinar da ciência, o qual é responsável pelos “inconvenientes da superespecialização: enclausuramento ou fragmentação do saber”. A especialização do conhecimento, que tem como lócus privilegiado o espaço universitário, mais do que gerar implicações referentes à compartimentação entre diferentes áreas, também elucidou na narrativa do professor o distanciamento de sua especificidade com as discussões do ensino. Se o professor centra sua atuação profissional na pesquisa, focaliza a dimensão técnica e desconsidera a dimensão pedagógica. Assim, conhecimento, pesquisa e ensino são polos que não dialogam, o que vai de encontro com o princípio hologramático de Morin, o qual tem como premissa que as partes estão no todo e o todo está nas partes. Na docência de Fernando, concebida como o todo, as partes não estão interligadas.

À narrativa de Fernando é possível estabelecer um paralelo com as falas dos acadêmicos. O fato de uma minoria de professores formadores pensarem no ensino já havia sido colocado como apontamento dos acadêmicos. O que se quer acrescentar é que os licenciandos também indicaram que não veem como positivo este caráter compartimentado dos conhecimentos na universidade, o que enxergam ocorrer entre as disciplinas específicas da Geografia. De acordo com uma aluna:

Falta um pouco mais de diálogo entre as disciplinas. Porque essas conexões também são muito fundamentais para a gente como docente, porque às vezes a gente não está ligado nesses processos, mas também porque isso acaba trazendo subsídio para a gente trabalhar até de forma mais dinâmica dentro da sala de aula. Afinal de contas, a gente está sendo preparado para ensinar Geografia [...].  
(ALUNA, Grupo focal 2)

A aluna ainda contou que teve uma experiência interessante no curso que propiciou esse diálogo entre as especificidades da Geografia. Foi um trabalho de campo abrangendo duas disciplinas que permitiu a conversa entre as particularidades das mesmas. Observa-se que a integração entre os distintos saberes é considerada essencial para os acadêmicos para além da construção do seu conhecimento, mas como condição para sua futura atuação docente. Ou seja,

os licenciandos reconhecem que não ensinarão Geografia Política, Geomorfologia e/ou Geografia Agrária nas escolas, mas sim Geografia (apenas ou tudo isso), uma ciência e disciplina escolar constituída pela multiplicidade de conexões entre estas subáreas. Para tanto, a expectativa destes é que no curso de formação inicial as interrelações sejam ensaiadas.

Assim como Fernando, o professor Pablo afirmou que “olha, eu não tenho..., aí eu vou chutar. Eu não tenho contato assim tão íntimo com a licenciatura e muito menos com aluno da licenciatura”. Este é o único professor entre os sujeitos da pesquisa que não possui licenciatura, porém ele leciona para esta modalidade. Entretanto, já no questionário que solicitou seus dados não tinha clareza quais de suas disciplinas eram ministradas para a licenciatura ou para o bacharelado ou para ambos. Neste momento da narrativa, reafirma-se a percepção de que Pablo não concede um olhar atento para quem é o seu aluno, isto é, a quem suas práticas de ensino estão sendo direcionadas.

Marques (2005), em sua tese, pesquisou os processos que vão do egocentrismo a descentração na docência no ensino superior e concluiu que há três níveis: o professor que nega o aluno, o professor que pensa no aluno a partir de si próprio e o professor que pensa no aluno a partir do aluno. A narrativa de Pablo dialoga com o primeiro nível, o qual se aproxima do egocentrismo. Esta linha assenta-se no sentido de indiferenciação e “a aula parece existir apenas para o professor seguir o roteiro e dar o seu conteúdo, independente da compreensão do aluno. O seguimento do programa parece ser um fim em si próprio e não há uma troca verdadeira entre professor e alunos” (MARQUES, 2005, p. 244). Logo, pensar a construção de sua aula é indiferente se voltada para bacharelados ou licenciandos. Identifica-se aqui um ponto que merece atenção: como ressignificar a licenciatura em Geografia se há professores formadores que entram nas salas de aula desconhecendo que ali estão futuros professores de Geografia?

O que Pablo se esforçou em elencar como possíveis mudanças necessárias na formação do professor de Geografia diz respeito ao uso de tecnologias e mídias eletrônicas, as quais segundo ele abrangem o SIG: “tu está usando é Sistema de Informação Geográfica, base geográfica, está no cerne do avanço. E essas coisas têm que ser exploradas pelo professor também”. Nesse sentido, Pablo apontou, sob o viés técnico, a importância da adoção e da aprendizagem a lidar com instrumentos que seriam úteis a todo professor de Geografia. Cabe assinalar que em nenhum dos

grupos focais os acadêmicos manifestaram sentirem falta de aprender na graduação a trabalhar com estas tecnologias.

Em uma linha destoante do que foi colocado por Fernando e Pablo, Eduardo referiu-se à importância de experiências práticas de ensino para os alunos da licenciatura. Questionou: “acho que se um Engenheiro tem uma residência, se um médico tem dois anos de residência, por que o professor não tem?”. Para Eduardo, a vivência que os acadêmicos possuem ao longo de sua formação inicial no interior das escolas abrange pouco tempo e a maior parte deste com observações de aulas. Defendeu a necessidade de maior tempo de regência. Esta sua visão se coaduna com as preocupações manifestadas pelos acadêmicos nos grupos focais. Para um aluno do grupo focal 1: “Eu nunca pensei que fosse tão difícil preparar uma aula no tempo. [...] Nenhuma aula da faculdade me ensinou isso, somente lá na escola”. Os licenciandos são unânimes em afirmar que há uma distância entre universidade e escola, o que prejudica sua formação como futuros professores de Geografia. Um acadêmico do grupo focal 2 explicou que “não há uma preocupação por parte da universidade com as escolas. As escolas não procuram a universidade simplesmente porque elas acham que a universidade é inatingível. E é!”. Para um aluno do grupo focal 1: “Existe o interesse nosso de ir para a escola, de querer a escola, mas da maioria dos professores (universitários) não. [...] Tem cadeiras ótimas, que vemos muitas coisas, mas que está muito distante da realidade escolar”.

Este aspecto referente ao estranhamento entre o espaço escolar e acadêmico não é recente. Historicamente, os relatos dos professores do ensino básico, bem como as pesquisas científicas têm demonstrado a dificuldade de diálogo entre estas instituições de ensino. O resultado disto recai principalmente na formação docente, uma vez que inviabiliza a construção de um projeto colaborativo de formação de professores que envolva licenciandos, professores formadores da universidade e professores das escolas. Nóvoa (1995b), Imbernón (2006, 2016) e Santos (2013) representam alguns dos autores que enfatizam a necessidade de fomentar espaços de participação e reflexão que promovam processos formativos coletivos por meio de trocas de saberes e experiências entre licenciandos e professores de diferentes níveis de ensino.

Por outro lado, os alunos reconheceram como positiva a mudança curricular no seu curso de licenciatura no ano de 2018, a qual contribuiu para esta questão, tendo em vista que “da reforma do currículo, uma das coisas mais interessantes é

começar a te pensar professor desde o começo do curso” (ALUNO, Grupo focal 2). Tal reforma, segundo os acadêmicos, introduziu disciplinas relacionadas à Geografia Escolar, as quais “fizeram uma grande diferença, pois conseguem fazer esse link da Educação com a Geografia” (ALUNO, Grupo focal 1). Para os acadêmicos do grupo focal 2, os quais estão mais adiantados no curso, a reforma curricular provocou transformações na formação inicial, uma vez que no currículo antigo “era Geografia e Educação, não tinha Ensino de Geografia. Essa junção se dava somente no momento do estágio”. Segundo eles, as disciplinas da Faculdade de Educação centram-se nas temáticas exclusivas do campo da Educação sem estimulá-los a estabelecerem associação com o ensino de Geografia, ao passo que as disciplinas específicas da Geografia focalizam a ciência geográfica, tornando quase inexistente a reflexão acerca da dimensão pedagógica dos conhecimentos geográficos. Frente a isso, a inserção de disciplinas voltadas à Geografia Escolar possibilitou esta articulação entre o que até então era concebido como polos separados: Geografia e ensino.

Retornando à narrativa (auto)biográfica de Eduardo, este ainda acrescentou outros tópicos que considera relevantes na licenciatura em Geografia. Segundo o professor:

É importante experimentar. Volta atrás, experimenta, volta atrás. E abrir, porque não é a gente que sabe tudo. Principalmente num curso universitário, da entrada à saída você tem que trocar com os alunos, tem que aprender com eles, senão... Não aprender, porque é um trabalho. Não, mas aprender no cotidiano de que de tempo em tempo tu não é mais o mesmo. Tu já é outro. Tu entra em sala de aula e um mês depois já não somos mais os mesmos. Já somos diferentes. Estar sempre com isso aí presente. Acho que isso aí, para mim da parte didática, é mais importante, porque como tu pode estabelecer esse equilíbrio e, inclusive, a tua legitimidade. Quer dizer, tu conseguir fazer com que tu seja ouvido e tu ouvir também. (EDUARDO)

Mais uma vez em sua narrativa, o professor demonstrou adotar uma postura de ser inconcluso (FREIRE, 1996), no sentido de que está aberto para aprender, para se transformar, para se reconstruir. A narrativa de Eduardo está em acordo com a formulação de Santana Filho (2011, p. 234) de que a docência exige “a consciência do inacabamento, do ser ideológico e a necessidade de atualizar-se, de tomar os objetos a serem conhecidos situados no tempo e no espaço. Portanto, não é ato vago, superficial ou ingênua reprodução!”. Referiu-se aos saberes da experiência como uma fonte interessante para o seu fazer docente e, ao assumir-se

como ser inacabado, parte do entendimento que em sua prática é indispensável escutar e dialogar com os alunos. Este ponto foi também sublinhado pelos acadêmicos ao comentarem as dificuldades que identificam na relação professor-aluno no ambiente universitário: “É diferente tu receber um feedback e tu conseguir falar na aula. [...] A formação seria muito melhor se os alunos participassem das aulas assim, sabe, dando opiniões” (ALUNA, Grupo focal 2).

Por conseguinte, o exercício do diálogo e a escuta atenta aos alunos representam preocupações do professor Eduardo e, principalmente, dos licenciandos que, por vezes, sentem-se tolhidos para expressarem-se em sala de aula. Em outro momento da entrevista, durante sua finalização, Eduardo ainda referiu-se a outro ponto que considerou que deve ser repensado na licenciatura em Geografia. Trata-se de sua proposição de que os alunos tivessem liberdade de escolha das disciplinas que pretendem cursar, pois entende que a lógica de algumas disciplinas serem cercadas por pré-requisitos dificulta a autonomia dos acadêmicos, bem como impõe uma importância desigual entre os professores.

A professora Simone resumiu as mudanças que considera essenciais na licenciatura em Geografia em dois pontos. O primeiro diz respeito à saúde mental dos acadêmicos que a angustia, o que considerou ter ligação com a sobrecarga de estudo e atividades dos mesmos, o que também percebe tal exaustão de trabalho entre os professores. Para Simone, esta questão é agravada pelo contexto político do país, marcado pela instabilidade do governo. Logo, o olhar da professora é indissociável de sua história de vida, visto que suas perspectivas, não raro, ressaltam o viés político. Inclusive, a mesma acrescentou que o problema da saúde mental é atravessado por uma falta de clareza quanto à leitura de mundo dos sujeitos, o que reforça a importância da função da universidade neste processo.

O segundo ponto destacado por Simone refere-se à sua visão de que “a Pedagogia parece que não presta muito serviço ao ensino verdadeiro. Parece que a maior parte do tempo, a mensagem é ‘você está errado, você está errado. A culpa é do professor’”. A professora criticou o modelo prescritivo de algumas disciplinas da Faculdade de Educação e propôs que “tem que saber o que os professores estão fazendo, como eles estão fazendo. De repente, criar redes entre os professores, facilitar para eles pensarem”. Conforme Simone, a licenciatura deve contribuir na formação de futuros professores no sentido de prepará-los para a realidade que encontrarão nas instituições públicas de ensino. Para tanto, não cabe à universidade

definir “como deve fazer, como ensinar”, mas estreitar os laços com os professores do ensino básico que estão no “chão da escola” e lidam cotidianamente com esta realidade.

Em tom aproximado, os acadêmicos relataram a urgência de articulação entre escola e universidade e assinalaram a necessidade de um movimento por parte dos professores da licenciatura de atualizarem-se sobre a dinâmica da escola, como se caracteriza, como se produz, quais suas relações, seus conflitos, suas demandas. A expectativa dos acadêmicos é que as discussões na formação inicial não se reduzam ao que Kaercher (2013b) define como “wishful thinkings” acerca da docência, isto é, pensamentos desejosos/desejantes que idealizam a profissão docente e a escola e não consideram a docência real permeada de tensionamentos e dificuldades. Contudo, a fala dos licenciandos abarcava a totalidade de professores da licenciatura, incluindo também os da Geografia e não somente os da Faculdade de Educação, como apontou Simone. Um aluno (Grupo focal 2) sugeriu: “Acho que das 40 horas de servidor público, devia dois turninhos no estado (*escola estadual*) obrigatório assim. No sexto ano, sétimo (*do Ensino Fundamental*). Independente da trajetória que teve até chegar aqui, mas mantém isso, mantém dois turninhos. Ia ser tri”.

A partir da narrativa de Simone e da fala dos acadêmicos, pode-se extrair que ambos questionam um curso de formação de professores que seja pautado na noção de que a teoria deve ser dissociada da prática, de modo que a primeira possui um caráter superior por ser a principal função da universidade, enquanto que a segunda é menosprezada por representar o papel da escola. Tal lógica vigente não somente na licenciatura em Geografia, mas também em outras áreas, expressa uma concepção de formação que deve ser superada, conforme indicam a professora e os licenciandos. Na esteira deste pensamento, Cavalcanti (2008) argumenta que a integração ensino-pesquisa e teoria-prática que se almeja na formação inicial docente pressupõe a reflexão acerca dos possíveis encontros e desencontros entre Geografia acadêmica e Geografia escolar. Conforme a autora,

Promover a articulação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, buscar formas de alimentação recíproca de uma pela outra, são ações a serem feitas pelos professores das escolas de educação básica, a partir do exercício da reflexão coletiva, na escola ou fora dela, que permite explicitar e sistematizar seu conhecimento da Geografia escolar; e pelos professores da Geografia acadêmica, de nível superior, na reflexão sobre a estruturação dos conhecimentos

produzidos no âmbito da pesquisa para fins de formação dos professores. O importante, nessa reflexão, é buscar compreender: as relações e as diferenças entre as duas geografias; os processos de constituição de ambas; caminhos para que cada uma delas possa ajudar a desenvolver as análises e as conclusões da outra, mas principalmente, que ambas são científicas e teórico-práticas. (CAVALCANTI, 2008, p. 91)

A ação colaborativa entre professores do ensino básico e professores da licenciatura, juntamente com os acadêmicos deve considerar as potencialidades tanto da Geografia acadêmica quanto da Geografia escolar para que se pense na construção do ensino deste componente curricular. Dessa maneira, não há relação de hierarquia, mas a compreensão de que ambas estão imbricadas. Não cabe, assim, apenas à Faculdade de Educação ou às disciplinas de Geografia Escolar do currículo da licenciatura abarcarem a discussão pertinente ao ensino; é fundamental que tal problemática componha um eixo transversal a todas as disciplinas da licenciatura em Geografia.

As mudanças que a professora Cora considerou necessárias no processo de formação de professores vão ao encontro do que foi citado por Pablo no que diz respeito à utilização de tecnologias no ensino. Não obstante, a diferença entre estes é que Pablo salientou a aprendizagem deste aparato, enquanto Cora enfocou no aluno, isto é, como esta geração digital desenvolve seus processos cognitivos. De acordo com a professora, há uma mudança da capacidade mental do aluno, de modo que estes apresentam uma mentalidade digital, ao passo que os professores são de uma geração de mentalidade analógica. Com isso, geram-se alguns descompassos no processo de ensino-aprendizagem, o que não se restringe ao espaço escolar, mas o que Cora também verifica na relação com seus alunos no âmbito da licenciatura. Para a professora:

Então, eu penso que a educação no futuro tem que ser híbrida. Eu acho que é um caminho meio que sem volta. A gente não pode fugir das tecnologias no sentido do que faz parte da nossa vida, mas ela não é a resposta assim. Tem que ter uma mudança epistemológica mesmo assim do ensinar. (CORA)

Cora narrou que percebe em suas práticas de ensino a necessidade de desafiar os alunos e, para tanto, uma das atividades que propõe concerne à criação de jogos para o ensino de Geografia. A atenção que concede aos desafios se explica pela preocupação com a prática comum de plágio na universidade. Por isso, a importância que visualiza nas tecnologias volta-se não somente para como os

licenciandos a trabalharão futuramente com seus alunos, como também a maneira que estes aprendem na graduação. Sua defesa por uma educação híbrida (abrangendo o que considera analógico e digital) envolve mais do que a inserção de instrumentos e técnicas, mas o que definiu como uma mudança epistemológica.

Por conseguinte, Cora compreende que a mudança metodológica deve vir acompanhada de uma mudança epistemológica na concepção de ensino, o que quer dizer que deve-se pensar em como as novas gerações desenvolvem seu processo de aprender. Este ângulo expresso pela professora é enfatizado por Tonini (2013, p. 51), a qual afirma que as tecnologias digitais em sala de aula “não se restringem apenas à novidade, à atualização de recurso didático, mas sim uma mudança na forma de pensar, de agir de outra maneira. Com isso, provocam-se alterações significativas no processo de ensinar a aprender [...]”. Deve-se esclarecer que este apontamento de Cora, ainda que subverta a centralidade do ponto de vista de Pablo (da tecnologia para o pensar do aluno), também não foi mencionado pelos acadêmicos nos grupos focais.

A narrativa de Mia possui convergências com as inquietações de Cora no tocante à prática recorrente de plágio por parte dos acadêmicos e suas dificuldades em não reproduzir, mas em construir conhecimento. Para Mia, uma das mudanças a serem realizadas na licenciatura deve ser um trabalho voltado para o desenvolvimento da capacidade criativa e autoral dos acadêmicos, pois “está mais difícil de ser autor. A universidade teria que se preocupar em produzir autores, não só professores. Autores professores ou professores autores” (MIA). Além disso, o professor propôs um trabalho compartilhado entre professores, de maneira que cada disciplina não seria um monopólio de um professor, mas resultante de uma articulação entre mais de um.

Um exemplo que citou como positivo, e isto faz parte das reivindicações dos acadêmicos manifestadas nos grupos focais, refere-se a uma saída de campo em que ele, professor da área de Geografia Humana, realizou em conjunto com outro professor, este da área da Geografia Física. Segundo Mia, foi uma experiência rica e reconhecida pelos acadêmicos pela oportunidade profícua que tiveram de tornar visíveis os processos e conexões entre as subáreas da Geografia. Tal proposição atua no sentido de auxiliar os licenciandos a enfrentarem uma de suas dificuldades, qual seja: o “pensar fora da caixa”, atributo que consideram essencial para o exercício da docência em Geografia. No entanto, o professor salientou que este tipo



de prática ainda não é frequente no contexto da formação inicial, mas deveria ser pelas contribuições que possibilita tanto para os professores formadores quanto para os futuros professores.

A narrativa de Eliane trouxe em mais de um momento seu intuito em enxergar o aluno. Esta particularidade foi mais explícita na sua entrevista em comparação com as narrativas (auto)biográficas dos demais sujeitos da pesquisa. Tal perspectiva não foi diferente quando discorreu sobre o que considera que deve ser repensado na licenciatura em Geografia:

Tem coisas simples e tem coisas bem mais difíceis. Coisas simples, a primeira é olhar o aluno. A gente ter tempo de olhar o aluno e também conversar. Conversar com o colega, o professor e olharmos juntos os alunos. Outra coisa é a gente ter tempo para a formação que é o pensar. Aquilo que eu disse que não estou tendo tempo.  
(ELIANE)

Segundo Eliane, enxergar o aluno com a finalidade de identificar suas necessidades, suas especificidades e seus interesses deve ser uma atitude partilhada com colegas. Assim como Mia, a professora também ressaltou a relevância da coletividade e das trocas com os pares para o exercício do trabalho docente. A preocupação com o aluno indicada por Eliane incide sobre a questão da relação professor-aluno, a qual foi um ponto exaustivamente debatido pelos acadêmicos nos grupos focais, visto que, nas palavras de uma aluna (Grupo focal 2): “Acho que tem que ter empatia e conhecer o aluno. Nos cobram muito para conhecermos o nosso aluno”. As orientações da licenciatura, de acordo com o grupo focal, são que, dentre uma série de aspectos que os acadêmicos devem considerar para a sua futura atuação docente, uma das principais consiste em conhecer o aluno. Posto isto, esta mesma postura os licenciandos concebem como fundamental ser assumida pelos professores formadores.

O excerto apresentado da narrativa de Eliane está relacionado ao terceiro nível que mais se aproxima à descentração docente, como aponta Marques (2005). Trata-se de reconhecer o aluno, pensar no aluno a partir do aluno, porém “se colocar no lugar do outro não é, de forma alguma, negar-se a si mesmo. É procurar uma relação baseada, sobretudo, no respeito mútuo” (MARQUES, 2005, p. 248). Assim, a professora busca distanciar-se de um protagonismo em sala de aula a fim de conhecer as características e necessidades próprias dos acadêmicos, porém sem abdicar de seu papel na condução do processo pedagógico. Cabe destacar que a

postura de Eliane preocupada com os alunos remete aos traços especialmente de sua trajetória de escolarização, em que enfatizou o acolhimento de seus professores como prática comum, algo valorizado pela mesma ao longo de sua narrativa. Observa-se que estes traços de sua história de vida se reverberam na sua constituição docente.

O segundo ponto referido por Eliane diz respeito ao tempo que enxerga como necessário para refletir sobre o seu fazer docente, o que tem considerado escasso. Esta questão está intimamente relacionada ao primeiro ponto. Desse modo, verifica-se que o olhar para o aluno salientado pela professora se reflete nas práticas que desenvolve, pois a mesma esclareceu que “estou numa fase muito de construção e o pensar ocorre ao mesmo tempo em que ocorre a coisa toda. Durante o processo de aula, o pensar ocorre e eu já abro para eles. [...] O que eu mais tenho tido sucesso assim e o pensar, é deixar mais aberto”. Portanto, a ação pedagógica de Eliane revela a concretização de um dos aspectos que compõe sua concepção de ensino. Para a mesma, olhar para o aluno desencadeia um processo de ensino-aprendizagem marcado pela participação deste. Participação esta que não se limita às discussões acerca das temáticas da disciplina, mas também envolve as tomadas de decisão quanto ao encaminhamento do processo pedagógico.

Eliane clarificou que deixar o espaço mais aberto para os alunos constitui uma experiência que tem realizado recentemente devido à sua falta de tempo para pensar e organizar suas práticas pedagógicas. O que por um lado lhe angustia, por outro lado tem possibilitado descobertas quanto ao sucesso que observa como resultante desta ação. Depreende-se que, embora a professora expresse de forma frequente a intenção de lançar o olhar para o aluno, o processo de descentração de suas práticas de ensino não são impulsionados pela clareza desta sua concepção de ensino. Ainda que estes pontos se conectem, Eliane não está cônica disto, uma vez que sua descentração é decorrente das consequências provocadas pelo pouco tempo que encontra para planejar suas aulas. Todavia, ainda que por caminhos tortuosos, a postura adotada lhe deixou “super curiosa, porque é a primeira vez que eu comecei assim a ousar mais que é deixar um pouco eles livres para serem criativos. Eu estou liberando a aula de um engessamento (risos)”.

Por meio de sua narrativa (auto)biográfica, a professora refletiu sobre os processos formativos forjados por esta prática, tanto para si quanto para os alunos. Ao perceber que está liberando seu fazer pedagógico de um engessamento, a

mesma concluiu que este foi um aprendizado que construiu na sua formação inicial com um professor que lhe provocou a pensar não na existência de uma forma única de ensinar, mas na importância da coragem de realizar múltiplas formas. Chama a atenção a marca de uma memória positiva da formação acadêmica para a atuação profissional de Eliane, o que foge do comum na medida em que, como analisado nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, no geral as memórias do ensino universitário são negativas e o peso das memórias da formação escolar é maior do que essas.

A professora Carolina, assim como indicado pelos acadêmicos, afirmou que vê a reforma curricular da licenciatura como interessante, principalmente pelo fato de introduzir a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso, o que anteriormente era exigido apenas para o bacharelado. Um acadêmico (Grupo focal 1), inclusive manifestou suas impressões no início de curso sobre esta questão da atividade de pesquisa: “dá um baque ao entrar na licenciatura, porque a relação da pesquisa com a Educação parece duas coisas bem diferentes”. A professora sublinhou a importância da pesquisa na formação de professores, bem como do conhecimento das tecnologias que facilitam a análise geográfica, em linha análoga à apresentada por Pablo e Cora. Para Carolina: “não vejo porque um aluno de licenciatura não deva fazer Geoprocessamento, essas coisas. Porque tem que ter conhecimento disso também para passar. Porque hoje as imagens, o noticiário está mostrando isso”. Nesta afirmação o conhecimento é concebido como algo a passar, a transferir para os alunos, o que imprime a abordagem empirista de Educação, como também identificado em Pablo.

Carolina criticou a mudança curricular em termos do que definiu como “uma carga ligada à Pedagogia muito forte”. Para justificar, a professora rememorou experiências profissionais que realizou em instituições escolares no início de sua carreira, onde sentiu-se cerceada em sua autonomia docente. Desse modo, a mesma argumentou que a sobrecarga de disciplinas relacionadas à Pedagogia e ao ensino de Geografia é ineficaz em função de que, por mais que o curso seja ancorado em uma visão freireana de Educação e de Geografia Crítica, os alunos não conseguem concretizar tais pressupostos em suas práticas devido a lógica fechada e rígida das instituições escolares. Nesse sentido, Carolina atribui os desafios do ensino de Geografia na escola à própria estrutura e princípios que esta instituição se organiza, assim como ao excesso de disciplinas pedagógicas que pouco contribuem para ressignificar o ensino de Geografia.

Não se pretende questionar a validade de sua visão, mas sim problematizar sua narrativa a fim de refletir sobre o imaginário que permeia a formação inicial. A perspectiva de Carolina, ao ser provocada a pensar sobre mudanças necessárias para a licenciatura em Geografia, direcionou-se para a melhoria da formação do professor, porém não tocou sobre o papel das disciplinas específicas da Geografia neste processo. Infere-se que não compreende como função importante destas a interligação de sua dimensão técnica com a dimensão pedagógica e social. Este entendimento se contrapõe ao que Callai (2013, p. 81) preconiza para o curso de formação de professores, o qual requer que “sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender Geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina”. Destarte, o que a autora atenta e não é identificado pela professora Carolina consiste na relevância de que aos conteúdos trabalhados nas disciplinas específicas seja concedido um tratamento didático-pedagógico, para além de sua consistência teórica, visando favorecer a compreensão dos acadêmicos no que tange ao caráter pedagógico do conteúdo. Esta percepção dos licenciandos por meio das práticas dos professores formadores é primordial para orientar suas reflexões concernentes à prática de ensinar Geografia.

Diante do exposto nas narrativas (auto)biográficas dos sujeitos da pesquisa a respeito de sua visão para a licenciatura em Geografia, há pontos que dialogam com as considerações dos acadêmicos, bem como outros pontos que elucidam a distinção de prioridades entre estes. Questões como a integração entre disciplinas específicas da Geografia, conhecer o aluno, relação professor-aluno de respeito e dialógica, refletir sobre a realidade das escolas e construir redes com os professores do ensino básico apareceram tanto nas falas dos grupos focais quanto nas narrativas de alguns professores. Entre estes, por sua vez, foi ressaltada a importância das tecnologias da informação e comunicação no ensino (universitário e escolar), o que chamou a atenção por ser referido por três professores (Pablo, Cora e Carolina), ao passo que os grupos focais demonstraram que tal medida não é prioridade para os acadêmicos, tendo em vista a ausência deste tópico em suas falas.

Um ponto a ser destacado que se tornou mais evidente na narrativa de Carolina, conforme analisado, mas que perpassa a narrativa da maioria dos professores diz respeito à carência de problematização relativa à dimensão

pedagógica de suas práticas de ensino nas disciplinas específicas da Geografia que ministram. Apesar de alguns professores manifestarem uma postura reflexiva sobre seu fazer docente, como a abertura de espaço para a participação dos alunos, incentivo à capacidade de autoria destes, inserção da pesquisa na licenciatura, por exemplo, suas narrativas direcionam-se para pensar em elementos que contribuam para a construção de outro modelo de licenciatura diferente do que está em voga, porém este direcionamento não contempla a principal demanda solicitada pelos acadêmicos: a reflexão sobre como ensinar a partir da articulação entre as especificidades da Geografia com a discussão pedagógica, o que Schon (1995) compreende como a introdução de um “practicum reflexivo”. Este é o ponto nevrálgico: como ensinar Geografia na escola, que exige uma visão relacional e contextualizada do professor, se a formação docente caracteriza-se pelo caminho da dissociação de saberes, amparada na racionalidade técnica ao invés de uma racionalidade prático-reflexiva?

É evidente que as transformações na licenciatura perpassam a autorreflexão dos professores formadores e o desejo dos mesmos em reconfigurarem suas práticas, mas seria reducionista e, sobretudo, injusto afirmar que se trata de uma questão somente individual de cada professor. Quanto às possibilidades de cada um, inclusive, os acadêmicos do grupo focal 2 reconheceram seus esforços: “Eu percebi professores muito tradicionais e que têm mais tempo de casa e estão se reinventando. Têm alguns, claro, que mantêm”, “tem professores que estão fazendo um movimento para trazer coisas da licenciatura mesmo para suas aulas”. Há a ressalva de uma aluna de que este movimento realizado por alguns professores está ocorrendo em virtude das exigências dos acadêmicos: “Eu boto fé que só está acontecendo isso, porque a galera está tensionando. Os professores ficariam confortáveis nos seus gabinetes”. Independente dos fatores que tenham desencadeado este movimento, a fala dos acadêmicos expressa que há uma prática tradicional consolidada no contexto da licenciatura em Geografia que vem sendo desestabilizada, o que age no sentido, ainda que inicialmente tímido, de uma ressignificação da formação inicial.

O que se quer enfatizar é que a concretização das mudanças requeridas envolve sim a ação dos sujeitos, professores formadores e acadêmicos, mas também pressupõe uma mudança institucional. Não se pode desconsiderar que há um paradigma científico hegemônico que rege os princípios teórico-práticos do

ambiente universitário. Sob este paradigma que os professores universitários se formaram. Provocar uma ruptura com o *modus operandi* que está enraizado nos corpos e mentes dos sujeitos exige mais do que ações individuais. Nóvoa (2014, p. 173), ao elencar seis princípios para a formação de professores, considera em seu terceiro princípio que “a formação é sempre um processo de transformação institucional”, o que vale tanto para a escola como para a universidade. Conquanto, Kaercher e Rockenbach (2019, p. 281) atentam para a dificuldade desta tarefa ao asseverarem que, qualquer que seja a instituição, a mesma “não existe para revolucionar a sociedade. O contrário, ela está aí para mantê-la. Instituições são ‘caretas’, tradicionais, conservadoras. Tentar mudar a escola – ou a universidade – é sinal de necessária louca lucidez”. Tal louca lucidez deve ser motivada, segundo as teorizações provocativas dos autores, pela noção do poder do professor que é pequeno, mas não dispensável.

Se Kaercher e Rockenbach (2019) indicam como uma das pequenas, mas importantes revoluções da docência a questão referente à relação professor-aluno, de modo a privilegiar a escuta atenta e instigar o diálogo, a curiosidade e a dúvida, a pesquisa que aqui se apresenta reitera a relevância de oportunizar espaços aos professores com vistas a pensarem e refletirem sobre o seu fazer docente. A narrativa (auto)biográfica constitui uma das alternativas possíveis para lidar com este propósito, pois a análise das entrevistas narrativas dos sujeitos da pesquisa reafirmam sua validade ao colocar o sujeito em diálogo consigo mesmo, para além de expor a narrativa de si para o outro.

Quando os professores disseram sobre mudanças na licenciatura em Geografia, os mesmos não estavam se referindo a algo distante deles. Ainda que alguns tenham demonstrado um não pertencimento às questões inerentes à formação de professores, a provocação do questionamento da entrevista lhes encaminhava para a sua atuação profissional. Este processo suscitado pela produção da narrativa (auto)biográfica promove uma sensação de desassossego, o que remete a Fernando Pessoa (2011, p. 55): “Tudo em mim é a tendência para ser a seguir outra coisa: uma impaciência da alma consigo mesma, como com uma criança inoportuna; um desassossego sempre crescente e sem igual”.

Tal desassossego é fecundo ao fomentar o estranhamento e descotidianização, isto é:

Extrañamiento y descotidianización son acciones educativas, pues movilizan y transforman. Exigen revisarse y reordenarse. Extrañamiento y descotidianización, como acción pedagógica, objetivan ampliar la visión de mundo y los horizontes de expectativas que uno tiene sobre sí mismo en sus relaciones sociales, pues contribuye para el protagonismo, ya que las desestabiliza y rearticula. (CUNHA, 2014, p. 243)

Tratam-se de movimentos que encaminham para um processo de desnaturalizar sua história de vida, seu cotidiano, suas relações sociais, suas concepções e suas práticas. Estranhar e descotidianizar aquilo que até então estava cristalizado, o que parecia intocável, o que estava encoberto por sua obviedade. A narrativa (auto)biográfica favorece estes movimentos fazendo com que a identidade docente seja problematizada pelos professores, o que não somente pode repercutir na transformação de seus fazeres profissionais, como tornar compreensível que sua ação docente está intimamente relacionada com a maneira como se vê, como se produz, como se modifica, como se aceita em sua vida como um todo. Ao estabelecer referência à epígrafe desta pesquisa, pode-se afirmar que esta potencialidade das narrativas (auto)biográficas traz a tona a necessidade de “um gole de vida” ao processo de formação de professores. Tal gole de vida é relevante não somente para os professores formadores colocarem-se “em crise” no sentido de autoquestionarem-se e reverem suas posturas, mas é considerado profícuo também pelos acadêmicos em sua formação.

Em ambos os grupos focais apareceram considerações sobre a construção de sua identidade docente, como: “é muito claro pra mim que está muito além da universidade, envolve a experiência pessoal, como eu falei que influenciou muito o espaço do cursinho popular. E também do espaço da militância” (ALUNA, Grupo focal 1), “a preparação que eu tive das minhas experiências de vida que estavam valendo muito mais que as coisas que eu estava aprendendo em sala de aula na faculdade” (ALUNO, Grupo focal 1), “eu penso muito quando eu era estudante em escola, agora eu sou estudante de licenciatura e eu volto muito a como eu era. O que eu odiava eu não faço” (ALUNO, Grupo focal 2), “eu acho que a gente tinha que explorar mais a potência que a vida nos dá para trazer para cá. Ainda é muito de dentro para fora, deveria ser de fora para dentro” (ALUNA, Grupo focal 2). Portanto, os próprios licenciandos reconheceram que sua construção profissional docente é atravessada por diferentes espaços (institucionais ou não, de ensino ou não) e múltiplos saberes provenientes das diversas experiências de vida. Urge, então,

ressignificar a licenciatura em Geografia considerando estes elementos da caminhada existencial que todos carregam no processo de autoformação e (re)construção de si.

Não se pode deixar de citar que, além dos apontamentos convergentes entre professores formadores e acadêmicos no que se refere às mudanças necessárias à licenciatura, estes últimos ainda elencaram outras questões, como: a formação na licenciatura ser condição para os professores formadores (“se tu não faz a licenciatura, a questão da didática chama a atenção”); oportunizar momentos para os professores refletirem sobre a docência (“falta espaço para esses professores terem que pensar um pouco melhor o que ensinar, como formar novos professores”); o oferecimento de disciplinas voltadas à temática de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais; preparação dos professores para receber um novo público, sobretudo cotistas; relação teoria-prática (“passou da hora de só teorizar, tem que praticar”).

Por conseguinte, são demandas apresentadas pelos acadêmicos com o intuito de qualificar a licenciatura em Geografia, mas deve-se assinalar que, se os professores formadores não mencionaram a questão de pensar a dimensão pedagógica como eixo transversal às suas disciplinas específicas de modo que não problematizaram sua atuação nesse sentido; os acadêmicos, por sua vez, também apontaram questões que não envolvem a sua responsabilidade direta e sim transformações no currículo do curso e na formação e práticas docentes. Ainda assim, notou-se que os professores assumiram uma postura mais reflexiva acerca de seus saberes e fazeres do que os licenciandos.

A diferença dos grupos focais para as narrativas (auto)biográficas reside nesta observação: a dificuldade dos acadêmicos de olhar para si, visto que enxergaram as mudanças indispensáveis como algo que mais parte do exterior do que de si mesmos, pois o diálogo focalizava especificamente a formação inicial em Geografia. Já nas narrativas (auto)biográficas, os professores universitários estavam mergulhados em uma situação que privilegiava sua história de vida e as trajetórias percorridas ao longo desta, o que propiciou sua autorreflexão e a aproximação com o conhecimento de si.

Na sequência da entrevista narrativa foi questionado aos professores como definem um bom/boa professor/a formador/a da licenciatura em Geografia, indagação também lançada para os acadêmicos nos grupos focais. Para Fernando,



deve “saber mexer com a realidade, em primeiro lugar. Os livros são apenas a decodificação da realidade, por método científico. É o professor que faz ação e não o contrário. Eu sei que isso aí é quase impossível”. Nota-se que, mais uma vez, o professor destaca a relevância de uma atuação docente contextualizada e vinculada à realidade, o que elucida as marcas de seus percursos formativos (pessoal, de formação e de profissão) na constituição de sua visão, a qual produz efeitos na sua identidade profissional. Ao dizer que trata-se de uma tarefa quase impossível, Fernando referiu-se às dificuldades de concretizar este intento devido à sobrecarga de trabalho, de maneira que o mesmo reconheceu que esta situação é agravada para os professores do ensino básico devido sua carga horária excessiva e menor autonomia docente se comparada aos professores universitários. Sua narrativa explicita que a sua concepção de bom professor da licenciatura é indissociável da projeção de si. O que almeja como ideal na sua profissão representa as ideias, as crenças, os saberes e os valores que construiu e reconfigurou no decorrer de sua vida a partir das experiências vividas rememoradas e esquecidas e que servem como orientação para o seu exercício docente.

Para Pablo, o bom professor formador “tem que construir o conhecimento mínimo do aluno. A literatura básica, as informações básicas, os processos básicos”. Seu prisma é voltado para o tratamento do conteúdo, de maneira que a organização da disciplina é centrada neste processo. Não manifestou preocupação com o ensinar, nem no que concerne ao seu ato de ensinar nem em relação às práticas pedagógicas que seus alunos desenvolverão futuramente nas escolas. Em mais de uma vez ao longo de sua narrativa, constatou-se que seu ponto de vista para o processo de ensino-aprendizagem na licenciatura em Geografia centra-se no conteúdo específico de sua disciplina.

O mesmo ainda acrescentou que considera como uma falha no espaço universitário o fato dos sujeitos não se dedicarem a pensar em questões de como a ciência surge e funciona, isto é, de como se desenvolve “o processo intelectual de levar alguma descoberta geográfica, por exemplo” (PABLO). Esta sua perspectiva vai ao encontro das formulações teóricas de Morin (2005b, p. 21), o qual argumenta que “a questão ‘o que é a ciência?’ é a única que ainda não tem nenhuma resposta científica. É por isso que, mais do que nunca, se impõe a necessidade do auto-conhecimento do conhecimento científico”. Logo, há um interesse nítido de Pablo

pela pesquisa e pelo conhecimento científico, fazendo com que a questão do ensino esteja em segundo plano e submetida ao seu interesse maior.

Já Eduardo relacionou o bom professor formador àquele que sabe ensinar, ou seja, “aquele que consegue didaticamente explicar qualquer coisa. Isso em qualquer área. Na Geografia, eu acho que é aquela questão que reúne tudo que é a categoria espaço”. Seu pensamento converge com as considerações teóricas de Costella (2015, p. 39) que diferencia “dar aula” de Geografia e “fazer Geografia”, de modo que esta última consiste em “buscar constantemente as explicações e argumentar, é construir as condições necessárias para entender como se processam as relações que compõem o espaço”. Assim, diferentemente de Fernando e Pablo, Eduardo direcionou sua narrativa no sentido de pensar um professor que possibilita a aprendizagem significativa de seus alunos.

Sua concepção está associada com uma experiência vivida na trajetória de formação acadêmica que influenciou na composição de seu imaginário sobre a docência. De acordo com sua narrativa: “Estou abrindo minha vida para ti aqui. Eu rodei em Cálculo II três vezes. Em Cálculo III eu passei de primeira. Por quê? Porque um professor dessa disciplina ensinava”. Por meio desta metamemória, Eduardo visualizou seus referenciais para a sua ação pedagógica, o que lhe fez atentar para a questão da didática, ponto tão indicado pelos acadêmicos como carente nas práticas da maioria dos professores da licenciatura. Inclusive, estes valorizam aqueles que já atuaram no ensino básico: “O que eu acho legal dos professores da Geografia voltados para a Educação é que, [...] os que eu tive, tiveram experiência na área na educação básica. Eu acho isso muito interessante para nós” (ALUNA, Grupo focal 2). Os acadêmicos entendem que a experiência profissional na escola é importante aos professores formadores no que concerne ao ensinar a ensinar.

A professora Simone tocou exatamente nesta questão ao afirmar que uma boa professora formadora:

É uma pessoa que tem conexão com o mundo contemporâneo, está falando do concreto e está entendendo que o conhecimento especializado não se traduz da mesma maneira dentro da sala de aula. Porque a sala de aula é muito mais a respeito de comportamento e de formação de cidadania do que propriamente a respeito de formar pequenos geógrafos. Isso aí para mim é muito claro, é bem evidente. Nem o cara pode ser um catedrático. Na verdade, eu tive uma experiência que acho que me ensinou isso bastante. (SIMONE)

Simone considerou como essencial ao professor da licenciatura atentar para a questão apontada pelos acadêmicos: como ensinar. Este excerto da narrativa está relacionado com os pressupostos teóricos defendidos por Callai (2013) e Cavalcanti (2012a, 2019) e já debatidos em outro momento no que diz respeito às relações entre Geografia acadêmica e Geografia escolar no contexto da formação inicial. Simone destacou que é preciso reconhecer as diferenças entre estas Geografias, o que percebeu durante um momento de sua trajetória em que estava cursando o doutorado e lecionando no ensino básico simultaneamente. Esta experiência constitui uma das fontes de seus conhecimentos docentes, pois lhe fez discernir que: “Então, a pessoa que não tem essa visão, essa clareza de que não adianta tu querer que teu aluno ensine Milton Santos, entendeu?” Esta linha de raciocínio vai ao encontro da compreensão de Cavalcanti (2019, p. 49) de que “a tarefa dos formadores de professores é desenvolver formulações teóricas refinadas que permitam aos estudantes das licenciaturas maior compreensão da sua atividade profissional, combinando experiência prática e reflexão teórica”. Diante disso, pode-se afirmar que este excerto da narrativa de Simone representa o único entre as entrevistas dos professores que expõe de forma notória a ideia de que a clareza da distinção entre o conhecimento específico e o conhecimento escolar deva compor uma das preocupações da ação docente dos professores das disciplinas específicas do curso.

A professora Cora ressaltou em sua narrativa que os professores formadores são referência para os acadêmicos. Por isso, um bom professor:

Tem que ser alguém bem comprometido, bem responsável. Então, isso passa assim desde que ele tenha uma boa organização de aula, ele tem que mostrar que está, que é esforçado, que ele está organizado, que ele tem um plano, que ele tem um objetivo, que ele tem um horário, que aquela aula tem um horário para começar, tem um horário para terminar, que ele tem algo para fazer nesse processo e os alunos também. As coisas têm que ser em conjunto. Eu faço a minha parte e os alunos também. É um processo continuado. Tem que ter responsabilidade, sabe? (CORA)

Cora está cônica de que representa um modelo que pode inspirar a construção profissional dos futuros professores. Isto é ratificado por estes nos grupos focais, conforme afirmação de um acadêmico do grupo focal 2: “De forma mais prática, eu penso do que eu gostei do que fizeram comigo. Vou fazer isso com os alunos”. Inclusive há outro que faz alusão a uma das simbologias identificadas no capítulo anterior (caneta vermelha) que faz parte do imaginário docente de dois

professores (Fernando e Pablo). Para o aluno: “Isso eu copieei descaradamente. Fui lá na livraria, comprei uma caneta vermelha bem chamativa assim e vou fazer isso com meus alunos. Eu gostei disso”. A partir disso, depreende-se que os comportamentos docentes têm relação com o imaginário construído acerca da profissão e que as memórias dos itinerários formativos expressam esta reprodução ao longo de gerações. Sendo assim, a influência das memórias de ensino, seja da escola ou da universidade, tem um valor que não pode ser desconsiderado na compreensão do processo de construção identitária dos professores. Esta observação pode ser identificada tanto na narrativa dos professores universitários quanto nas falas dos licenciandos nos grupos focais.

Quanto à visão de Cora sobre o bom professor formador, seu modelo ideal inclui características ligadas ao planejamento da aula, à organização do processo pedagógico e à clareza dos papéis de cada um dos sujeitos (professora e alunos). A sequência de sua narrativa encaminhou para a sua autoavaliação na medida em que listou elementos que considera relevantes e que procura adotar em sua atuação profissional, como: “nesse processo procurar sempre, eu acho, estar atualizado, estudando e procurar sempre atender aquilo, ouvir muito o que o aluno está dizendo”. A escuta ao aluno já havia sido enfatizada pela professora Eliane em outros momentos da entrevista e neste foi citado também por Cora. Trata-se de uma questão fundamental também na visão dos acadêmicos, uma vez que entendem que uma relação professor-aluno pautada no diálogo, na escuta atenta e no respeito “humaniza cada um de nós” (ALUNA, Grupo focal 2). Esta constatação também foi identificada em pesquisa anterior de Fares e Abrahão (2012, p. 89), as quais observaram que bons professores “não são apenas os que melhor ensinam a matéria e, sim, os que ampliam a visão de mundo do aluno, os que tratam com afetividade, se interessam pelos assuntos trazidos por eles, orientam, ajudam em situações adversas”. Envolve uma docência que mais do que lidar com a razão, convive e não despreza a emoção.

A narrativa de Mia destoou dos demais sujeitos da pesquisa quando afirmou que são indispensáveis duas sensações para que um professor se torne bom em sua atuação profissional, quais sejam: sofrimento e comoção. De acordo com suas palavras:

Tem que ter passado por um sofrimento. Tem que experimentar uma aula que não deu certo, tem que se sentir frustrado. Como se fosse

assim, quem sabe assim no processo inicial dele tem que ser, tem que fazer junto com os outros. A gente teria que ter uma postura assim de que a crítica é boa, que a crítica não é uma coisa que te destrói. [...] Talvez, além do sofrimento, esse profissional precisa ser comovido. Ele tem que ter comoção. Eu acho que para ele ser um professor bom assim, convicto de que aquilo que ele faz é importante, ele tem que ter um combustível muito forte, uma gana, uma gana. (MIA)

De acordo com o professor, o sofrimento se refere ao ato de experimentar práticas de ensino e aprender com os eventuais insucessos das mesmas. Este aprendizado se tornaria mais significativo se compartilhado com colegas e acompanhado de uma postura aberta às críticas. Nesse sentido, percebe-se que o ponto de vista de Mia está atrelado com sua trajetória de vida que, ao ser narrada, expressou uma de suas idiossincrasias mais evidentes: a autoavaliação. Conforme Cunha (1995, p. 169), “o retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico”. A postura reflexiva sobre o caminhar e o construir-se professor cotidianamente é manifestada nos relatos de Mia, bem como configura seu projeto de formação e os objetivos que vislumbra para serem alcançados na licenciatura em Geografia.

O professor também salientou a importância de ser comovido para exercer uma boa docência, o que atribui a uma atitude de colocar-se para resolver problemas. É preciso sublinhar que ambas características apontadas por Mia para um bom professor, sofrimento e comoção, fogem à racionalidade. Para este sujeito, a atuação docente deve ser mobilizada a partir da dimensão emocional. Além desta, o professor destaca a função do método na docência: “Mas assim, o que se aprende é o método, é o jeito de fazer. Quem fala disso é um professor que se encantou com a profissão e que não estudou as teorias da Educação”. Mia reconheceu seu pouco conhecimento acerca das teorias pedagógicas, mas assinalou que sua experiência lhe mostrou a importância do como fazer. Mais uma vez em sua narrativa percebe-se o valor que o saber da experiência possui no seu processo de construção profissional.

Eliane, por sua vez, não se distanciou da linha de pensamento que vinha seguindo ao longo de sua narrativa quando foi provocada a definir uma boa professora formadora da licenciatura em Geografia. Novamente, frisou que se deve pensar no aluno:

É aquele professor que tem tempo para pensar, tempo para pensar e que ele consegue se integrar bastante com os demais colegas e se

comunicar assim com os alunos. Ter espaços, ambientes de discussão. Ter um professor aberto assim para discussões e que enxergue o aluno. [...] pensar naquele aluno mesmo, na formação dele e de repente fazer diferente. E ao mesmo tempo ser flexível. Cada turma é uma turma, cada aluno é um aluno. Pensar na avaliação. Realmente pensar no aluno. (ELIANE)

Pensar no aluno constitui o fio condutor de seu fazer docente, conforme sua narrativa (auto)biográfica, uma vez que perpassa a centralidade da sua concepção de ensino, de relação professor-aluno e de avaliação da aprendizagem. Para tanto, indicou a necessidade de mais tempos-espços propícios para a reflexão da prática docente pelo coletivo de professores formadores. Este ponto também foi identificado pelos acadêmicos, os quais visualizam que há uma sobrecarga de trabalho dos professores universitários e isto afeta diretamente a qualidade da docência destes: “falta espaço para esses professores terem que pensar um pouco melhor [...] como formar novos professores. [...] Então, a gente tem um professor que é mais um assistente administrativo, muitas vezes, do que um professor, de fato. Isso falta” (ALUNO, Grupo focal 2). Destarte, diante das inúmeras atividades do professor universitário, outras funções são priorizadas e a tendência é de que o pensar a docência na licenciatura seja colocada em segundo plano.

De modo convergente à professora Eliane, os licenciandos também manifestaram que os professores devem conhecer seus alunos. Isso significa, para os acadêmicos do grupo focal 2: “Quanto mais aberto às diferenças aos alunos que têm uma postura, que pensam de forma diferente, será melhor”, “o professor ideal da universidade da licenciatura é conhecer o aluno que está dentro assim e também ser engajado tanto quanto ele”, “uma coisa que a gente tem que cuidar, não se distanciar do aluno em si, do meio dele, da realidade. E ter empatia”. Por conseguinte, evidencia-se que “conhecer o aluno” está entre as primeiras preocupações dos acadêmicos, bem como da professora Eliane, o que não apareceu de forma tão explícita nas narrativas dos demais professores formadores.

Assim como Mia, Carolina também destacou o saber da experiência na sua identidade profissional. Com base, sobretudo neste saber, a mesma discorreu que uma boa professora formadora é aquela que passa sua experiência, “além do conhecimento. Até a realização de um campo, como vai fazer, o que vai fazer, a sala de aula, a relação, essa coisa de como tratar o aluno. Essa relação professor-aluno é fundamental, ela é muito importante”. Apesar da ênfase de Carolina quanto à

experiência docente, esta não foi uma visão partilhada pelos acadêmicos, o que ratifica os achados de pesquisa de Cunha (1995, p. 74) de que “bons professores podem ser cronologicamente mais jovens ou mais velhos, com maior ou menos experiência didática”. Por outro lado, a perspectiva de Carolina no que tange à importância da relação professor-aluno está em consonância com os relatos dos acadêmicos, conforme já discutido acerca destas ligações também com as concepções de Eliane.

Cabe assinalar que Carolina buscou referenciais de suas experiências de ensino na França para traçar um comparativo com o Brasil, o que lhe permitiu concluir como a aproximação com o aluno é fundamental no processo pedagógico. Ela própria se denominou como “mãezona” para seus alunos ao longo de sua narrativa (auto)biográfica e isto está diretamente associado com a natureza das relações que estabeleceu com seus professores e, principalmente, orientadores, no decorrer dos seus itinerários formativos. O acolhimento e afeto destas relações que vivenciou/vivencia foram/são marcantes a ponto de orientarem seu modo de ser professora. Consequentemente, Carolina compreende que esta seja uma particularidade essencial a todo bom professor da licenciatura em Geografia.

Destarte, as narrativas (auto)biográficas docentes acionam perspectivas futuras que não se desvinculam do seu ser em construção. Ou seja, este questionamento sobre como definem um bom professor formador da licenciatura em Geografia demonstrou as concepções dos sujeitos enquanto um projeto. Este projeto envolve um projeto de Educação, um projeto de formação de professores, os quais estão atrelados a um projeto de sociedade e, acima de tudo, um projeto de si. Logo, se toda a narrativa configura uma invenção de si, esta necessariamente vincula-se a um projeto de si. Ficou claro que o que os sujeitos da pesquisa avistam para a formação inicial de professores de Geografia abrange muito de como reconhecem seu papel neste processo, bem como o que almejam tornar-se. A narrativa (auto)biográfica impõe a resignificação do passado no tempo presente do ato narrativo de modo a construir um território do porvir.

O território do porvir pressupõe o retorno a si mesmo a fim de engendrar um processo reflexivo a partir do desenvolvimento da autonomia do sujeito. De acordo com Passeggi (2010, p. 116):

É preciso guardar que nesse direcionamento todo o interesse da pesquisa (auto)biográfica é garantir condições ideais do retorno

sobre si mesmo, para que o trabalho de autobiografar exerça a ação de reversibilidade sobre o pensamento de quem narra, transformando representações anteriores de si e do mundo da vida. Essa ação regressiva e progressiva é o que permite falar do 'si mesmo' como um 'eu refletido', reinventado pela ação de linguagem. De modo que mediante o uso de instrumentos semióticos (grafias), o eu (autos) toma consciência de si e ressignifica a vida (bios) para nascer de novo: autopoiese.

Para a autora, as narrativas (auto)biográficas possibilitam a instauração de um processo de repensar a si mesmo enquanto sujeito em constituição, o que favorece a autopoiese. Este é um conceito cunhado por Maturana e Varela (2001) e é apropriado ao campo da pesquisa (auto)biográfica devido a compreensão de que os sujeitos são autoprodutores. De acordo com estes, “nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de organização autopoietica” (MATURANA, VARELA, 2001, p. 52). A narrativa (auto)biográfica dos professores formadores permitiu constatar a autopoiese, uma vez que revelaram por meio de sua trajetória de vida como se produzem enquanto profissionais docentes. Esta autoprodução é resultante de seus percursos de vida, de formação e de profissão que interagem por meio de suas metamemórias e criam um imaginário sobre a docência que embasa sua atuação.

Na esteira deste pensamento, pode-se revisitar Josso (2002) com sua ideia do caminhar para si fomentado pela abordagem (auto)biográfica. Caminhar para si inclui entregar-se para uma viagem na qual o sujeito reconstitui seus percursos, compreende suas escolhas, analisa suas fontes orientadoras de vida-formação-profissão e, para além disso, identifica que o sujeito é inerente à trilha percorrida. Segundo Josso (2002, p. 42) “ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão que viagem e viajante são apenas um”. É a inseparabilidade entre viagem e viajante que justifica o atravessamento da constituição da identidade docente pela trajetória existencial.

E o que os professores dizem quanto à viagem que a elaboração de sua narrativa (auto)biográfica lhes proporcionou? A última questão da entrevista buscou descobrir como se sentiram durante a produção narrativa e o que esta representou para os mesmos. A intenção era desvendar como foi a recepção dos professores à proposta a partir do seu olhar e os sentimentos que efervesceram no decorrer do ato narrativo. Isto porque a pesquisadora, ao convidar os sujeitos a participarem da



pesquisa por meio da construção de sua narrativa (auto)biográfica, já possuía seus objetivos definidos e algumas expectativas criadas a partir da leitura dos teóricos da área de investigação. Desse modo, sentiu-se a necessidade de conhecer a percepção dos professores no que concerne à experiência de narrar-se a uma desconhecida, abrindo sua vida, seus medos, suas qualidades, sua visão de mundo, seus desafios, suas histórias e geografias. Experiência esta que nem sempre é prazerosa, pois acionar memórias envolve movimentar sentimentos dos mais variados.

O professor Fernando disse que se sentiu “à vontade, à vontade. Gostei das tuas perguntas. À vontade porque coincidiu, felizmente, que nós fizemos a defesa do memorial. Tudo isso está muito quente”. Quis encerrar a entrevista narrativa assim como finalizou sua defesa para professor titular: citando uma frase que lhe representa, a qual é de autoria de François Rabelais, um pensador renascentista. A frase é: “A ignorância é a mãe de todos os males”. Esta explica muito quem é ou como se vê Fernando. Caracteriza-se pela preocupação constante com a produção de conhecimento como mola propulsora para a transformação da realidade, conforme observado em sua narrativa.

O professor Pablo foi mais específico ao mencionar a potencialidade autorreflexiva da narrativa (auto)biográfica: “acho importante esse tipo de entrevista, tanto para a tua autorreflexão, mas também para ver como é que se enquadra as coisas da tua experiência. Hoje em dia, dificilmente tu tem tempo para fazer isso. Se tu não é provocado, cutucado...”. O professor considerou a experiência narrativa como um momento para realizar um balanço de vida, repensar suas ideias e ações. Notou-se que, de alguma forma, a entrevista narrativa mobilizou o pensar a sua existência, a sua primeira Geografia, pois salientou a importância de “aquelas questões básicas filosóficas, de quem nós somos, de onde viemos, etc” (PABLO). Ainda que este sujeito tenha se apresentado, em suas idiosincrasias, mais vinculado a uma visão tecnicista e tradicional da docência, verifica-se que a narrativa (auto)biográfica significou uma possibilidade de autorreflexão. Mais que isso, sua narrativa lhe desestabilizou quanto às (in)certezas do futuro, pois expressou sua visão prospectiva: “Eu estava até pensando, (*estou*) naquela época que eu tenho que começar a me planejar o que vou fazer nos próximos anos”.

O professor Eduardo também reconheceu o processo autorreflexivo propiciado pela narrativa (auto)biográfica, embora não tenha referido a este termo

como feito por Pablo. De acordo com as palavras de Eduardo: “Ah eu adorei, Victória. Espero que tenha contribuído. Primeiro isso aí de fazer algumas coisas que parece que eu estava na análise (*terapia*) e caía a ficha. Teve coisas que eu elaborei agora, também que me caíram a ficha”. O “cair a ficha” para o professor representa o dar-se conta, isto é, o processo reflexivo realizado no decorrer da narrativa (auto)biográfica e o que entende “por análise” simboliza ter vivido uma experiência semelhante a uma terapia, na qual o sujeito fala de si ao mesmo tempo em que olha para si e para o que está narrando. Portanto, este excerto de Eduardo diz respeito à autoformação por intermédio do conhecimento de si. O professor ainda acrescentou que “tu me cutucou e [...] me fez buscar coisas na memória bem distantes também. Até coisas que foram boas, coisas que foram momentos difíceis ou traumáticas e tal”. Assim, depreende-se que não há como se sentir indiferente depois da construção da narrativa de si, visto que se é provocado e, conseqüentemente, diferentes sentimentos emergem em função do processo de rememoração.

A professora Simone agradeceu a oportunidade e gostou de contar sua vida, o que pode ser notado ao longo da entrevista diante do seu entusiasmo e o detalhamento de sua narrativa. Para esclarecer como se sentiu, exemplificou: “Eu vou fazer meio assim, todo mundo gosta muito de falar da sua vida. Quando eu fui fazer trabalho de campo lá na fronteira no doutorado, o cara lá que era tipo meu meio de campo assim, ele dizia: essa senhora veio ouvir seus sofrimentos”. A professora quis traçar um paralelo com esta sua vivência a fim de expressar, em tom conotativo, que a pesquisadora também ouviu seus sofrimentos. Isto foi considerado positivo por Simone na medida em que se permitiu a desabafos. Deve-se pontuar aqui que a escuta não se limita apenas à pesquisadora, mas também a narradora, uma vez que assume o papel de autora e atriz de sua história.

A professora Cora contou que a entrevista narrativa coincidiu com a sua reflexão atual de vida, pois compreende estar em uma fase de transição por aproximar-se de sua aposentadoria. Dessa maneira, reconheceu que a narrativa (auto)biográfica contribuiu para este pensar a si mesmo, o que viveu, o que construiu, como se sente e o que projeta.

O que eu posso contribuir ainda para a formação dos professores? Que é o que eu gosto assim, que é formar recursos humanos, formar professor, formar pesquisador. Então, eu estou nessa fase. Falando contigo aqui, muita coisa que tu me perguntou eu refleti também na hora. Ah tem a ver com a minha trajetória muita coisa que eu faço. Ok, eu construí, agora eu estou. Durante o relato eu pensei no que

eu não tinha pensado. Várias coisas que eu pretendo, que eu já fiz ou que eu pretendo fazer tem muito a ver... que eu estava pensando agora, eu linkei algumas coisas que eu não tinha linkado. (risos) E foi bom, foi bom. (CORA)

Estas palavras de Cora são riquíssimas para compreender os impactos que a narrativa (auto)biográfica produz no sujeito narrador. Dentre estes efeitos, percebem-se: a problematização de si, do seu ser, do seu fazer; a autorreflexão durante o momento narrativo e as ligações tecidas entre o fazer profissional com a trajetória de vida construída. Deve-se destacar que, ainda que a pesquisadora tenha visualizado estes elementos, o mais interessante é que a própria professora percebeu todo o movimento do pensar que foi desencadeado por meio da produção de sua narrativa. Isso ratifica que há “uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2014, p. 95). Assim como Pablo, Cora também expôs sua visão prospectiva ao esclarecer que a fase de transição em que se encontra lhe encaminha para novos projetos.

A escuta mencionada por Simone também foi valorizada por Mia, o qual ainda revelou seus receios: “Ah achei que ia ser difícil [...], é como se fizesse essa mea-culpa de não ter me orientado para ser professor e acabar sendo. Mas gostei muito de ter podido falar com reflexão para uma pessoa que está sabendo escutar de uma maneira linda”. Mia admitiu que imaginou que teria dificuldades para participar da entrevista narrativa, uma vez que centrava-se na relação de sua trajetória de vida com a constituição do seu ser docente. Suas palavras reafirmaram as impressões da pesquisadora: as angústias de falar sobre a docência e a formação de professores sem ter seus estudos e interesses de pesquisa voltados a esta problemática. Trata-se de uma impressão que não se limitou a Mia, mas também aos outros sujeitos da pesquisa, mesmo que em diferentes intensidades. Isto é compreensível e comum, tendo em vista que os sujeitos sabiam que estavam participando de uma pesquisa e teriam suas narrativas analisadas. Chama a atenção a valorização da escuta, o que remete a discussão da importância de dar voz aos professores e repensar a licenciatura em Geografia a partir da escuta atenta aos sujeitos que a compõem (professores formadores e acadêmicos).

A professora Eliane considerou que a entrevista narrativa representou um momento que aliou o pensar e o não pensar. Em suas palavras, explica-se: “estou te trazendo as coisas que foram vindo na cabeça. Mas foi meio sem pensar. Mas

também me fez pensar algumas coisas. Foi legal! Acho que vai ter repercussões, como eu não sabia assim que realmente o ser feliz era o mais importante”. Neste excerto, pode-se afirmar que o “sem pensar” diz respeito à espontaneidade que a professora narrou sua história de vida, porém este processo lhe conduziu ao pensar sua trajetória, suas experiências, suas escolhas e as consequências destas. Reconheceu que a narrativa provocou a refletir acerca de questões que antes não haviam sido problematizadas e isto se relaciona à oportunidade que teve por meio da entrevista. Oportunidade esta que é rara nos dias de hoje marcados por uma vida atribulada. Ressalta-se que Eliane apontou que as reflexões sobre si ocorreram durante a narração, mas também deixaram pontos para serem pensados dali para frente. Por isso, a narrativa da professora corrobora para a consideração de que a autorreflexão e a autoformação não se esgotam durante a narrativa, uma vez que geram perturbações e engendram um processo de autoconhecimento que pode ser retomado após as provocações da entrevista.

Para a professora Carolina: “acho isso muito bom de recordar memórias, porque a gente traz essas lembranças e têm coisas que a gente até acaba esquecendo e, nesse momento, acaba relembando. Vejo isso como muito positivo. Foi uma satisfação ter conversado contigo”. A professora salientou a importância de resgatar memórias, conceito este central para esta pesquisa e para a análise das narrativas (auto)biográficas. Ao finalizar com este excerto de Carolina, nota-se que todos os sujeitos da pesquisa sentiram-se agradecidos pela oportunidade e gostaram de participar, sendo que alguns foram mais específicos em pontuar os reflexos desta experiência no seu ser. Ficou claro, por meio das narrativas (auto)biográficas dos professores formadores, a mesma impressão relatada por Veiga-Neto (2011) quando participou da escrita de um capítulo para um livro que dedicava-se a pensar seus tempos de escola. Segundo o autor, “depois de cada volta a tais memórias, parece que eu saio diferente de como ali entrei; [...] Aqui, o gerundismo é inevitável: aprendi que, mais do que dizer ‘definitivamente eu sou’, talvez seja melhor dizer ‘permanentemente eu estou sendo’” (VEIGA-NETO, 2011, p. 177).

Fernando, Pablo, Eduardo, Simone, Cora, Mia, Eliane e Carolina não foram professores nem são professores. Elas e eles estão sendo. Este gerúndio se faz necessário ao partir do pressuposto que reúne o passado, presente e futuro destes sujeitos. As narrativas facilitam a compreensão de como os sujeitos se tornaram no

que estão sendo como pessoas e profissionais docentes. Entretanto, esta pesquisa abrange apenas uma lente de análise destas narrativas (auto)biográficas. Trata-se da lente da pesquisadora que é carregada de subjetividade e, em função disso, também traz as marcas da trajetória de vida, da visão de mundo, das concepções, valores e crenças de quem está construindo este trabalho. Logo, são múltiplas autorias aqui envolvidas, seja dos sujeitos da pesquisa, da pesquisadora e dos eventuais leitores, conforme esclarece Timm (2014, p. 189):

Si vamos aún más a fondo en este examen, se puede observar que, por nuestra parte, tú y yo somos los autores de un nuevo personaje, no el personaje creado por ti cuando reelaboras ni el personaje creado por mí, que te escucho, sino el personaje resultante de este proceso de interacción dialógica construida en desarrollo narrativo, la escucha, la preparación y a expresión del cual somos autores recíprocos por las razones aludidas anteriormente; personajes del que no tenemos la seguridad de que será leído y expresado por los lectores de nuestro trabajo conjunto. Pero hay que reconocer, que cada lector tiene el derecho de ver a su manera el personaje que le presentamos; donde ver, aquí, implica tener la condición de significarlo también en el contexto de los muchos sentidos que se encuentran en nuestra obra conjunta. Así, el ser-lector-de-nosotros, ahora, un autor-con-nosotros, siempre que nuestra obra exprese.

É nesta interação entre os professores da pesquisa, a presente pesquisadora e os leitores que se constroem as possíveis compreensões para o problema de pesquisa que se propôs. A intencionalidade da pesquisadora é nítida em tentar analisar como as memórias dos professores da licenciatura em Geografia influenciam sua identidade docente e a formação dos futuros professores. Todavia, deve-se ter claro que a análise das narrativas (auto)biográficas envolve alguns fatores: como o narrador se vê, como quer que se veja, como a pesquisadora o compreende enquanto narrador e também na condição de protagonista de sua história e como os leitores enxergam estas relações.

Ciente destas múltiplas autorias, não se pode deixar de frisar que este capítulo teceu reflexões acerca da atuação docente dos sujeitos da pesquisa por intermédio de suas narrativas (auto)biográficas com o intuito de perscrutar os meandros da formação inicial em Geografia. Somado a isso, foi possível tramar alguns cruzamentos com a fala dos licenciandos que participaram dos grupos focais a fim de discutir a licenciatura em Geografia mediante a escuta dos sujeitos que a compõem. Entre constatações, considerações, inquietações, alternativas e proposições que a análise aqui empreendida proporcionou, pode-se retomar ao

questionamento do título: “É você que ama o passado e que não vê que o novo sempre vem...”?

Há sim professores que dialogam com seu passado para orientar suas práticas docentes. Este diálogo pode ser visualizado por meio das memórias que são resgatadas em suas narrativas referentes às trajetórias de escolarização e de formação acadêmica. Há aqueles que amam, há outros que lamentam este passado, mas seja por meio de memórias ou contra-memórias, o ponto em comum é que o passado se faz presente em sua atuação profissional. Mesmo que visem desenvolver práticas pedagógicas mais tradicionais, um ensino técnico ou práticas que se aproximam de uma linha construtivista ou até mesmo a intersecção de diferentes perspectivas, é inegável a presença do passado. Contudo, este é ressignificado pelos sujeitos. Cabe salientar ainda o peso que alguns professores conferem à experiência profissional como promotora de aprendizados acerca da docência. Notou-se a necessidade de um diálogo efetivo entre professores formadores e acadêmicos com vistas à qualificação da licenciatura em Geografia, tendo em vista que a principal demanda dos licenciandos (inserção da dimensão pedagógica nas disciplinas específicas da Geografia) não foi colocada no centro das preocupações dos professores.

Por outro lado, destaca-se a postura reflexiva que os professores universitários apresentaram ao longo da construção de suas narrativas. Cada um a sua maneira e com o seu olhar guiado a partir de seus referenciais e de sua trajetória de vida visualizaram sim que o novo sempre vem. Os sujeitos identificaram que há novas gerações de alunos ingressando na universidade, há novas demandas para o ensino de Geografia na escola e, por consequência, é necessário que haja mudanças na formação de professores. Assim, se reforça a relevância da ressignificação articulada das três (Geo)grafias: primeira Geografia, Geografia acadêmica e Geografia escolar. É consenso de que as transformações sociopolíticas do contexto hodierno afetam o campo da Educação e as instituições de ensino, o que exige uma revisão dos princípios, da estrutura e das práticas vigentes na licenciatura em Geografia. O que simboliza um ponto divergente entre os sujeitos refere-se às proposições e caminhos que cada um considera adequado a ser seguido para fomentar tal revisão.

É importante enfatizar que as narrativas (auto)biográficas docentes, sobre as quais lançou-se um olhar analítico-interpretativo, estão localizadas no tempo e no

espaço. Nesse sentido, expressam a verdade do narrador no momento em que foi produzida. De acordo com Delory-Momberger (2014, p. 316), “apoiada no presente de sua enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida nunca é definitiva, ‘uma vez por todas’, ela se reconstrói a cada enunciação e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia”. Este inacabamento é profícuo na medida em que abre um leque de possibilidades aos sujeitos, como por exemplo, possibilitar um movimento de deseducação do professor. Conforme a concepção de Rego e Costella (2019, p. 13), este envolve um “movimento de superação de sua história (social) pessoal. [...] Essa deseducação de si terá sido feita por ele na rede de sua contínua des/re/educação de suas relações com os outros de sua existência”.

Nesse sentido, vale revisitar Mario Benedetti:

Não te rendas,  
 ainda estás a tempo  
 de alcançar e começar de novo  
 aceitar as tuas sombras  
 enterrar os teus medos,  
 largar o lastro,  
 retomar o voo.  
 [...]  
 Não te rendas, por favor, não cedas,  
 ainda que o frio queime,  
 ainda que o medo morda,  
 ainda que o sol se esconda,  
 e se cale o vento:  
 ainda há fogo na tua alma  
 ainda existe vida nos teus sonhos.

Se toda a narrativa é inconclusa, a identidade docente do sujeito também é. Retomar, rever, ir e voltar, refazer, repetir, desfazer, construir, reconfigurar são passos que compõem os itinerários de vida, de formação e de profissão. Os tempos e espaços nos afetam, nos desacomodam, nos transformam e a docência de cada um acompanha esta caminhada. Enquanto há vida, há tempo. Enquanto há vida, há movimento. Enquanto há presente é porque houve passado e haverá futuro. Enquanto se faz história, também se faz Geografia. Por (Geo)grafias ressignificadas vale reunir esforços coletivos, pois ainda existe vida nos nossos sonhos.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “POIS VEJO VIR NO VENTO CHEIRO DE NOVA ESTAÇÃO...”**

Sim, “*vejo vir no vento cheiro de nova estação*”, como canta Belchior que, por meio de sua música “Como nossos pais”, conduziu de forma metafórica a presente pesquisa. O vento trouxe consigo um conjunto de aprendizados, inquietações, dúvidas, questionamentos, descobertas, perplexidades e reflexões ao longo do desenrolar da pesquisa que se iniciou em 2017. De lá para cá, o vento movimentou muitos aspectos. Movimentou a sociedade, movimentou o cenário político, movimentou o campo da Educação, movimentou as pautas, movimentou as lutas e, sobretudo, movimentou a mim. Me movimentou em termos pessoais no que diz respeito a um olhar mais sensível e compreensível ao outro, à sua trajetória de vida, às suas realizações. Contudo, é no outro que vejo o reflexo de mim, do que posso repensar, refletir, modificar, aprender e melhorar como ser humano.

A partir da relação com o outro (seja com os sujeitos da pesquisa e/ou com aqueles que tive o privilégio de encontrar e conviver principalmente durante o período de doutorado), o vento também me movimentou academicamente. Foram muitas discussões, troca de ideias, de saberes, de experiências, críticas, sugestões, contribuições que professores, colegas, amigos e familiares me proporcionaram. Por consequência, o vento me movimentou de forma intensa na dimensão profissional. Esta dimensão envolve tanto a minha maneira (impermanente) de conceber e exercer a docência e de me sentir professora que foram reconstruídas com o andamento da pesquisa, como também abrange as experiências profissionais na escola e na universidade (licenciatura) que tive a oportunidade de vivenciar simultaneamente à construção da tese. Esta atuação profissional foi fundamental ao carregar de sentido muitas questões que emergiam ao longo da pesquisa.

A escolha pelo método (auto)biográfico e a ousadia de adentrar nesta seara foi uma tentativa humilde de lançar um outro olhar para o campo do ensino de Geografia e da formação de professores. Olhar este que também lanço a mim mesma, para repensar meu processo formativo, meu processo identitário e a minha profissionalidade. De onde esta pesquisa parte? De inquietações provocadas por experiências profissionais e principalmente pela dissertação de mestrado no que concerne ao modelo de ensino de Geografia predominante nas escolas e ao modelo de formação inicial vigente nas licenciaturas. Um dos caminhos possíveis



encontrados para desvendar e debater tal problemática foi a análise das memórias de ensino de professores universitários por meio do método (auto)biográfico. Há uma sensação de inconformismo e um desejo de mudança que moveram a pesquisadora para a construção desta tese com o intento de tentar contribuir com uma possibilidade de análise e reflexão visando movimentar o oceano deste debate mais amplo, o qual não é recente. Esta pesquisa representa uma onda tímida, possível e repleta de intencionalidades para que as águas não permaneçam paradas.

Cabe esclarecer que o presente trabalho é continuidade de uma trilha que vem sendo percorrida desde a graduação. O desbravar desta trilha desconhecida se faz ao caminhar e foram as dúvidas e indagações proporcionadas no decorrer da caminhada que conduziram a esta pesquisa. Foi durante o trajeto que se percebeu a possibilidade de pistas que poderiam ser fornecidas pela análise de memórias de professores. Logo, as intenções da pesquisa transcendem seu problema e seus objetivos, uma vez que estão voltadas para um compromisso mais amplo. Trata-se de um compromisso com a licenciatura em Geografia a fim de pensar a formação de professores de Geografia sob outro prisma, o qual traz consigo uma epistemologia da formação distinta da predominante no ambiente universitário.

Em um contexto onde a vida é observada de forma principalmente biológica e compartimentada, como preza a academia, urge conhecer e valorizar também suas histórias e geografias. Buscou-se aqui aproximar-se de histórias e geografias de professores formadores da licenciatura em Geografia, relacionar prosa e poesia. O desafio centrou-se em tramar ensino de Geografia, formação de professores e pesquisa (auto)biográfica. Por meio das fontes das narrativas (auto)biográficas, foram tecidas análises, interpretações e reflexões tendo como pretensão maior engendrar um caminho possível para a ressignificação da primeira Geografia, da Geografia acadêmica e da Geografia escolar.

Nesta caminhada, os sujeitos da pesquisa nos provocaram a pensar: quem somos? Quem somos como professores? Como nos tornamos professores de Geografia? Como aprendemos a ser professores da licenciatura em Geografia? Como pretendemos ser enquanto professores formadores? As contribuições promovidas por suas narrativas (auto)biográficas foram muitas e as mais diversas, o que ratifica a noção de que a formação do professor se constrói no decorrer do percurso de vida de modo contínuo e perpassa os itinerários pessoais, de formação

e de profissão. Ainda que seja necessário sublinhar que cada trajetória é única e individual, é importante apontar o que o conjunto de narrativas (auto)biográficas analisado permite compreender acerca da construção da identidade docente.

Nesse sentido, a pesquisa revelou achados, descobertas e constatações, bem como novas incertezas e questionamentos. Para discorrer de forma sistematizada sobre os achados, tendo em vista que estes já foram identificados e abordados de maneira mais detalhada e aprofundada nos capítulos anteriores, faz-se necessário revisitar o problema de pesquisa, qual seja: como as memórias de professores formadores de Geografia atuam sobre sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia? Torna-se evidente no próprio problema de pesquisa que o encaminhamento da investigação tem nas memórias o conceito central. Logo, as memórias dos professores formadores assumem papel primordial e constituem o fio condutor para as considerações teóricas empreendidas.

Tal problema de pesquisa encaminha para o primeiro objetivo específico que visou analisar memórias e narrativas (auto)biográficas de professores formadores de Geografia a fim de investigar o processo de construção de sua identidade docente. O primeiro ponto constatado acerca desta questão diz respeito à ideia de que é inegável que as memórias exercem um papel relevante na constituição do ser, saber e fazer docente. As memórias, ou melhor, as metamemórias (representações da memória) expressas nas narrativas evidenciaram as concepções de ensino, de formação e de Geografia dos professores, as quais se associam aos pilares que estruturam suas práticas docentes.

Por conseguinte, constatou-se que as metamemórias dizem muito do que se foi, do que se é e do que se projeta ser. Vale ressaltar que a memória é geradora de identidade e a identidade se faz por meio da busca memorial. Logo, o sujeito é, o sujeito existe, o sujeito garante seu direito de ser, porque tem memória. A memória alimenta sua identidade. Dessa maneira, as narrativas (auto)biográficas exprimem memórias que, ao serem evocadas, são ressignificadas no tempo presente e projetam o futuro. Isso quer dizer que as narrativas são potentes em revelar identidades em construção. Identidade esta que não é fixa, estável, acabada, mas está em constante reconfiguração.

Ao partir do pressuposto basilar do campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação de que o eu pessoal é indissociável ao eu profissional, pode-se afirmar

que toda narrativa (auto)biográfica de professores manifesta sua identidade e, conseqüentemente, sua identidade docente. Como o sujeito vê a si mesmo, como lê e se posiciona no mundo se reverbera nos modos de ser e fazer docente. Quem o sujeito é como pessoa, o que abrange a sua história de vida, produz reflexos sobre a sua atuação profissional. Destarte, as narrativas (auto)biográficas, ao provocarem o desvelamento do sujeito narrador, expõem sua identidade pessoal e profissional e oportunizam refletir acerca de sua existência, bem como problematizar a constituição de sua profissionalidade.

Além disso, deve-se enfatizar que a narrativa de um professor é um testemunho, um registro de uma trajetória que se produz por diversos espaços-tempos e a partir das experiências decorrentes destes. É este conjunto de vivências que desencadeia processos formativos e representa as fontes dos saberes dos professores. Assim, torna-se possível, por meio da narrativa (auto)biográfica, desvendar o imaginário que se tem a respeito da docência. Tal imaginário é fruto da articulação entre memória individual e coletiva, as quais são fortalecidas por representações.

No que tange às representações, pode-se afirmar que desde aluno se aprende a ser professor, visto que são criadas imagens e modelos de aula, de ensino, de professor e de Geografia. Estas representações também são compartilhadas por outros sujeitos que têm experiências análogas, de modo que a memória individual, por vezes, se confunde com a memória coletiva. A problemática do imaginário emerge na medida em que este é marcado pela hegemonia de um ensino de Geografia tradicional, empirista, descritivo e pouco reflexivo. Qual o impacto deste imaginário? Sua presença nas mentes de uma coletividade de professores tende a torná-lo natural e cristalizado, o que facilita sua reprodução, pois comporta um exemplo conhecido e consolidado de como fazer, de como ensinar, de como docenciar.

Este imaginário compõe o saber da tradição pedagógica, o qual, dentre os diferentes saberes docentes, possui um peso considerável na orientação das práticas de ensino pelo seu histórico e presença viva no imaginário coletivo de professores e alunos. A questão que se coloca como crucial é: de que maneira pode-se desconstruir este imaginário, tendo em vista que é carregado de uma dimensão afetiva-emocional, a qual é negada no contexto da formação inicial por ser considerada não-científica? Torna-se premente que a universidade e os cursos de

licenciatura sejam revistos no que concerne ao paradigma vigente (ciência moderna) e seus pressupostos (fragmentação e especialização do conhecimento, negação do não-racional, separação sujeito-objeto, teoria-prática).

Como a ciência contribui para entender a nós mesmos, ensinar a viver, a pensar a existência? Tal indagação é tão antiga e óbvia quanto indispensável ainda no contexto hodierno. Trazer a vida em suas múltiplas facetas para a universidade e para a formação de professores é essencial devido o compromisso político e social desta instituição formativa. Portanto, a inserção da abordagem (auto)biográfica na licenciatura é uma alternativa interessante a partir do entendimento de que a formação inicial pode contribuir ao engendrar a reflexividade sobre a vida dos sujeitos. Esta reflexividade está calcada na noção de que o sujeito atua sobre si mesmo, refletindo sobre seus percursos, suas escolhas, seus modos de pensar e fazer a docência.

As narrativas (auto)biográficas conduzem a possibilidades de pesquisa e de formação. A história de vida narrada coloca o sujeito como um projeto, um sujeito em devir. Durante a narrativa, a história e o sujeito se refazem, o que possibilita uma tomada de consciência sobre si e os fatores que orientam a formação. Assim, desencadeia-se um processo de autoeducação, em que o narrador torna-se sujeito de sua formação. Autoeducar-se é tomar para si o papel de protagonista de sua história, é formar-se por meio da apropriação de seus percursos de vida, é colocar-se como sujeito autônomo em sua caminhada de formação e de profissão.

Diante destas considerações, conhecer vidas de professores se justifica como relevante pela possibilidade de dar visibilidade a trajetórias e aprender com estas. As trajetórias de vida de professores são repletas de saberes e experiências e deve-se ter a clareza de que nossa constituição profissional perpassa a relação com o outro, com nossos pares. A escuta atenta e o olhar para o outro torna-se fundamental em tempos marcados por individualismo e egocentrismo exacerbados. A preciosidade desta tese encontra-se justamente nas narrativas (auto)biográficas de Fernando, Pablo, Eduardo, Simone, Cora, Mia, Eliane e Carolina. As narrativas dizem muito, falam por si só. Atentar aos seus ditos e não-ditos significa sensibilizar-se com o outro, valorizar o outro e os aprendizados que pode propiciar, descentrar-se para a partir do outro compreender a nós mesmos.

A palavra dita é a vida contada. A vida contada é resultado da seleção e reconfiguração de suas memórias, que induz a um processo autorreflexivo. Logo,

vida contada não é o mesmo que viva vivida; é vida ressignificada por meio da linguagem. São as vidas contadas nesta pesquisa as fontes dos atravessamentos, do movimento do pensar que permitiram formulações, em diálogo com os referenciais teóricos, atinentes à formação de professores de Geografia.

Os professores da licenciatura em Geografia, sujeitos da pesquisa, compõem um grupo particular. São 4 mulheres e 4 homens, a maioria de classe média baixa, professores não jovens em idade, experientes profissionalmente, a maioria com mais tempo de docência no ensino superior do que no ensino básico. Grande parte tem em comum a realização da graduação na UFRGS e entre o final da década de 70 e final da década de 80, o que evidencia terem participado de um contexto social semelhante durante sua formação inicial. Trata-se de um grupo, indubitavelmente, qualificado e, inclusive, com nomes reconhecidos em suas subáreas de trabalho. Apresentam uma carreira longa (com exceção de Eliane) e todos se manifestaram satisfeitos com a profissão docente, pois, inclusive, muitos já poderiam estar aposentados.

O eixo 1 da entrevista narrativa abarcou elementos da história de vida dos professores. Dentre os pontos que chamaram a atenção há a relação de mais de um sujeito (Eliane, Cora, Mia, Fernando) com o rural, com camponeses, pequenos agricultores e movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esta origem humilde e do campo ou a ligação em algum outro momento da vida com esta realidade representa uma característica importante na identidade pessoal e profissional destes sujeitos. Observou-se que a docência constitui a única profissão de toda a vida da maioria dos professores, embora nem todos alimentassem um desejo pela profissão quando da sua escolha pela licenciatura. Por sua vez, a Geografia foi a primeira opção para poucos sujeitos. Desse modo, as narrativas enfatizaram a compreensão de que não se nasce professor de Geografia, torna-se professor de Geografia. O discurso vocacional esteve presente apenas na narrativa de Pablo, porém a análise de sua narrativa (auto)biográfica e de sua constituição docente reafirmaram como seu ser professor foi e é construído ao longo de seus itinerários de vida.

A questão de gênero foi percebida na maneira como as histórias de vida foram narradas pelos sujeitos. As mulheres explicitaram as memórias do privado, ao passo que a maioria dos homens apresentou as memórias do público. Notou-se que elas foram mais abertas e detalhistas ao contar sua história de vida, referindo-se à

sua dimensão pessoal como familiares e círculo de amigos, enquanto eles lançaram o enfoque de sua narrativa para a formação acadêmica e a carreira profissional. Todavia, foi recorrente entre os sujeitos o direcionamento de suas falas para seus interesses de pesquisa, pois os conduzia para uma zona de conforto. Pensar a profissão, em muitos momentos, lhes encaminhava a primeiramente pensar em suas atividades de pesquisa, de modo que a reflexão no que tange ao ato de ensinar permanecia em segundo plano.

Diante disso, indaga-se: será que estes sujeitos se consideram professores da licenciatura? Esta questão é colocada como provocação, tendo em vista que as narrativas elucidaram professores que têm a pesquisa como seu centro de preocupação. Seriam pesquisadores professores em vez de professores pesquisadores? Pesquisadores professores porque o ensino é consequência da pesquisa, não se verifica uma relação dialética. Nesta perspectiva, o fazer docente está assentado na dimensão técnica, isto é, nos conhecimentos específicos da Geografia. O domínio destes conhecimentos é inegável, pois são exímios pesquisadores, como os acadêmicos reconheceram em suas falas. Entretanto, suas práticas de ensino carecem de dimensão pedagógica e social. Deve-se esclarecer que ensinar alguém é diferente de ensinar a ensinar. Eis aqui um ponto nevrálgico da discussão: como professores universitários formam outros professores para ensinarem Geografia nas escolas?

Por isso a importância de investigar memórias a fim de buscar a gênese de concepções e comportamentos docentes. As narrativas (auto)biográficas demonstraram o quanto a história individual se constrói em diálogo com a história social, de modo que os contextos vivenciados exercem um papel determinante na constituição de si, visto que abarcam condicionantes sociais. Nesse sentido, as narrativas revelaram uma identidade que só existe porque é edificada a partir das relações sociais, de ser e estar no/com o mundo. Sendo assim, se as narrativas (auto)biográficas apresentaram histórias de vida únicas e singulares que estão ligadas a uma coletividade social, depreende-se que as memórias evocadas são fontes de conhecimento da professoralidade em Geografia e traduzem as marcas de uma geração. Nessa linha de pensamento, reafirma-se o princípio universal singular da perspectiva (auto)biográfica.

Constatou-se que a vida, em suas múltiplas trajetórias e experiências, configura um espaço-tempo (que possui inúmeros espaços-tempos dentro de si) de

educação e de formação. A história de vida pode ser concebida do ponto de vista pedagógico, pois ensina. Ensina a ser, ensina a ser professor, ensina a ser os mais diversos papéis sociais que são ocupados ao longo da existência. Portanto, somos um mosaico em função do conjunto de pedacinhos que se encaixam para formar nossa primeira Geografia. Pedacinhos estes que abrangem as vivências, as histórias, as relações que se somam neste longo espaço-tempo chamado vida. Como andarilhos, vamos construindo nossos caminhos, nos fazendo e refazendo como sujeitos e juntando estes pedacinhos para o nosso mosaico.

A análise das narrativas (auto)biográficas identificou que existência e docência se misturam, se retroalimentam. Vida, memória e identidade estão imbricadas, assim como existenciar, geografar e biografar. Biografar é grafar seu espaço no mundo (geografar), o que legitima o seu direito de existir. Assim sendo, o que o sujeito é e está sendo também gera implicações no seu modo de ser, estar e fazer docente. O eu pessoal e o eu profissional estão mutuamente implicados na medida em que qualquer transformação em uma destas dimensões se reverbera na outra.

O eixo 2 das entrevistas narrativas dedicou-se às memórias de ensino, em que foi possível pensar em uma arqueologia da memória a partir da relação entre memória e conhecimento. Os professores abriram o baú de suas memórias no tocante às trajetórias de escolarização e de formação acadêmica. Os achados e revelações foram extremamente interessantes, pois possibilitaram visualizar o imaginário que possuem sobre a docência, bem como a nascente do rio que carrega sua visão referente à escola, à universidade, à formação, ao ensino, à função docente e à Geografia.

A sistematização da análise das memórias de escola indicou a existência de cinco dimensões: afetiva, formativa, professor-modelo, lugar e espaço. A dimensão afetiva corresponde às relações interpessoais na escola, às memórias repletas de um cunho emocional. A dimensão formativa é atribuída às memórias do ensino escolar, sobretudo dos aprendizados proporcionados neste ambiente. A dimensão professor-modelo comporta os exemplos positivos e negativos de professores do ensino básico. A dimensão lugar caracteriza-se tanto pelo ângulo da topofilia (elo afetivo) quanto da topofobia (aversão) em relação à instituição escolar. Deve-se clarificar que aqui um ângulo não exclui o outro necessariamente, pois Eliane e Eduardo apresentaram tanto sentimentos topofílicos quanto topofóbicos pela escola,

o que variava conforme o momento e o contexto em que se passaram os acontecimentos rememorados. A dimensão espaço diz respeito ao conjunto de relações sociais decorrentes das práticas espaciais dos sujeitos em interação na escola.

Na análise das memórias de universidade, as dimensões afetiva, formativa e professores-modelo também apareceram nas narrativas (auto)biográficas. Além destas, apontou-se a dimensão das práticas socioculturais. Esta última refere-se às memórias de encontros com os colegas, eventos e atividades culturais ofertadas pela instituição universitária. As dimensões de lugar e espaço, identificadas nas memórias de escola, não foram observadas nas memórias de universidade, o que denota um vínculo menos intenso e significativo nesta, o que pode estar associado ao tempo de vivência e à fase da vida, uma vez que a escola tem papel central na rotina da criança e do adolescente durante mais de uma década.

No tocante às memórias especificamente atreladas ao ensino escolar e universitário, observou-se que o ensino tradicional povoa os imaginários dos professores. As memórias de ensino escolar, além de atestar a predominância da corrente tradicional (ensino conteudista, pautado na transmissão e na memorização), também apresentaram metodologias de ensino (tanto tradicionais quanto metodologias que contribuíam para um ensino construtivista). As memórias de ensino universitário abarcaram quatro dimensões: ensino tradicional (tanto no que diz respeito à Geografia quanto à Educação), esquecimentos (inclui tanto a ausência de memórias ou memórias negativas que se pretende esquecer), recursos pedagógicos e desconstrução de ideias (a licenciatura provocou o questionamento sobre o ensino mecânico e instigou a criação). Na interface do ensino escolar e universitário, notou-se a dimensão das simbologias. Estas são representadas pelo livro didático e pela caneta vermelha, que foram citadas por alguns professores e também por acadêmicos. São dignas de registro e reflexão pela importância e significado que assumem no imaginário docente, o que produz reflexos nas práticas pedagógicas dos sujeitos.

Quando os professores foram provocados a pensar o que fizeram/fazem com suas memórias em sua atuação profissional, pode-se perceber nitidamente a instauração de processos autorreflexivos e a aproximação do conhecimento de si. Este foi um momento profícuo pelas ligações que os próprios sujeitos constataram entre o seu passado e o seu presente. Dessa maneira, investigar memórias



possibilita compreender como o professor se forma ao longo de sua caminhada existencial. Deve-se assinalar que, ainda que o ensino tradicional componha a memória coletiva deste grupo de professores tanto no que diz respeito ao ensino escolar quanto acadêmico, criando e fortalecendo o imaginário sobre a docência, há aqueles que não visam a permanência da tradição pedagógica. Muitas narrativas elucidaram o objetivo de não reproduzir práticas tradicionais que discordam.

Por conseguinte, reconheceu-se nas narrativas (auto)biográficas a presença de memórias e contra-memórias. As primeiras correspondem às memórias-exemplo, as quais são consideradas positivas pelos professores no sentido de que buscam sua reprodução na atuação docente. Já as contra-memórias consistem na desmistificação do imaginário da docência a partir da desconstrução e desnaturalização de crenças, imagens e representações pertinentes à profissão. Tais contra-memórias caminham em paralelo ao processo de autoformação do sujeito, tendo em vista que suas memórias são problematizadas. Contudo, é preciso assinalar que memórias e contra-memórias não se excluem, visto que ambas podem estar na narrativa (auto)biográfica de um mesmo sujeito, pois são complementares. Estas constituem uma das fontes dos saberes profissionais dos professores e se somam a um conjunto de outros saberes, os quais entram em conflito no cotidiano do trabalho docente. Portanto, os saberes apropriados, mobilizados e transformados na ação pedagógica são oriundos de fontes diversas, o que denota a complexidade e a possibilidade de um pluralismo e contradição epistemológica das práticas docentes.

O eixo 3, denominado Formação-profissão, direcionou seu enfoque ao itinerário de atuação profissional. Foi possível provocar os sujeitos a pensarem no que lhes tornou quem são como professores, suas principais referências e influências, o que lhe encaminhou para a profissão docente universitária, como organizam suas práticas pedagógicas, quais as mudanças necessárias à licenciatura em Geografia, como definem um bom professor formador em Geografia, além de como se sentiram durante a entrevista narrativa. Cabe salientar que as questões referentes à formação inicial em Geografia também foram dialogadas com os acadêmicos nos grupos focais, o que possibilitou os entrecruzamentos das narrativas docentes com as falas dos licenciandos. A partir disso, teve-se o intento de refletir a respeito da Geografia acadêmica e escolar de forma conjunta e

articulada, além de visualizar os pontos que devem ser ratificados e fortalecidos, bem como aqueles que devem ser revistos no âmbito da licenciatura em Geografia.

Constatou-se que vida e profissão estão profundamente ligadas, pois a constituição da profissionalidade se desenvolve com o transcorrer da trajetória de vida. O sujeito torna-se, constrói-se e reconfigura-se professor cotidianamente e, sobretudo, por meio de sua ação reflexiva. Onde se aprende a ser professor? Aqui emerge a perspectiva espacial e faz pensar quais são os espaços de formação. As narrativas (auto)biográficas evidenciaram que estes espaços são múltiplos, por vezes até inusitados, uma vez que não se limitam aos espaços institucionais. Isso quer dizer que não são somente a escola (seja no papel de aluno e/ou professor) e a universidade que influenciam na formação docente, embora estas apresentem uma importância significativa. Há também outros espaços que agem sobre a identidade docente, como a rede de contatos (família, amigos), projetos paralelos (relações e atividades com a comunidade), relação com movimentos sociais. Destaca-se ainda os itinerários da vida pessoal (origem familiar, classe social, deslocamentos, viagens, posicionamento político) como orientadores dos caminhos escolhidos na formação e profissão. Por conseguinte, os espaços de formação são variados e alteram-se ao longo da vida, porém todos estes de algum modo (re)fazem o sujeito, o moldam, o produzem, bem como são afetados por ele.

É digno de nota a relevância das relações sociais na constituição do eu. O sujeito se constrói a partir do e com o outro. Nessa linha de pensamento, a formação está associada ao que fazemos com o que fizeram de nós. Isto implica na ação do sujeito sobre si mediado pelo outro. Assim, configura-se a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. O olhar analítico para as narrativas (auto)biográficas permitiu enxergar estas três dimensões, enfatizando que o processo formativo se desenvolve pelo próprio sujeito (auto) na sua interação com o outro (sociedade - hetero) e com o ambiente (mundo - eco).

No tocante à atuação profissional, a visão de que a docência universitária é garantia de emprego e estabilidade, além de um espaço oportuno de pesquisa foi recorrente entre os professores. Esta gerou reflexos quando os mesmos foram instigados a pensar o seu fazer docente, pois as narrativas remeteram aos seus interesses de pesquisa, primeiramente, ao invés de discorrerem a respeito do processo pedagógico em si. Quanto às suas práticas pedagógicas, notou-se a preocupação com o conteúdo (por vezes concebido como fim do processo

educativo), a importância da relação deste com o cotidiano do aluno, além de diversas metodologias e recursos que foram elencados (trabalho de campo, seminários, rodas de conversa, produção de jogos, literatura, PowerPoint, produção textual).

Os acadêmicos, as quais são da mesma universidade e curso dos professores da pesquisa e, portanto, alunos destes, também foram questionados nos grupos focais sobre a licenciatura a fim de alcançar o segundo objetivo específico da pesquisa, qual seja: identificar as percepções dos licenciandos acerca da formação inicial e de sua constituição docente. Estes expuseram que há uma hegemonia das práticas tradicionais de ensino no curso, principalmente nas disciplinas específicas da área da Geografia Física. Atribuem ao fato de terem professores de uma geração antiga, de alguns serem bacharéis e não possuírem licenciatura, além da valorização que grande parte do corpo docente concede ao bacharelado em detrimento da licenciatura.

Chamou a atenção a fala recorrente dos acadêmicos acerca da falta de didática de professores das disciplinas específicas da Geografia, o que consideram preocupante em função de estarem em um curso de formação de professores, sobre o qual têm a expectativa de aprenderem a ensinar, para além de aprenderem Geografia. O diálogo com e entre os acadêmicos ressaltou a predominância do modelo pedagógico tradicional no espaço acadêmico, o que não representa uma revelação surpreendente, visto que é o caminho natural a ser seguido pelos professores formadores, pois está vivo no imaginário coletivo. Este modelo esteve presente durante a trajetória formativa destes professores, de modo que faz parte do histórico e do cotidiano dos mesmos. Se para muitos a pós-graduação é entendida como locus de formação de professores universitários, não se pode esquecer que esta é centrada na pesquisa. Logo, a reprodução deste modelo no fazer pedagógico de professores formadores é compreensível, pois não vivenciaram experiências e/ou cursos para serem professores universitários e formadores de professores.

Se tal constatação é simples, o mesmo não se aplica para a resolução do obstáculo epistemológico que se impõe. Desse modo, investigar as práticas pedagógicas de professores da licenciatura em Geografia se justifica pela possibilidade de compreender não somente como ensinam, mas também como aprendem a ensinar. Como as memórias de ensino influenciam neste aprender a docência? A tríade como ensinar-como aprender-memórias de ensino aparece e

reafirma a contribuição das narrativas (auto)biográficas em fornecer subsídios para discutir e investigar como os adultos se formam (auto, hetero e ecoformação) e não como são formados. Há, portanto, uma mudança de olhar, a qual está calcada em outra epistemologia da formação.

Os grupos focais foram claros em afirmar que a atuação dos seus professores influencia sim na sua formação, seja tanto pelas potencialidades quanto pelas fragilidades. As potencialidades estão ligadas, principalmente, a base teórica relativa aos conhecimentos específicos da Geografia, pois os acadêmicos reconheceram que possuem professores que são destaques em suas respectivas áreas. Já as fragilidades dizem respeito à falta de didática e/ou pouca preocupação com a dimensão pedagógica das práticas de ensino dos professores formadores. Para os acadêmicos, pensar o ensino dos conteúdos específicos da Geografia na escola não está entre as prioridades de grande parte dos seus professores.

Em relação às mudanças na licenciatura e à noção de bom professor formador, houve disparidades entre as visões de professores e acadêmicos. Nesta questão dois pontos realçaram: três professores consideram fundamental a inserção de novas tecnologias na formação inicial, o que não foi apontado por nenhum dos acadêmicos; e a principal demanda dos alunos, a necessidade de articulação da dimensão pedagógica e social à dimensão técnica das disciplinas específicas, não foi mencionada pelos professores. Nota-se aqui um descompasso entre as ideias que cada grupo de sujeitos da pesquisa apresenta como indispensáveis à licenciatura em Geografia. Assim, depreende-se que o curso de formação de professores carece de maior aproximação e diálogo entre os sujeitos que fazem parte.

Por outro lado, há pontos em comum entre as narrativas dos professores e as falas dos licenciandos, como a referência à importância de conhecer o aluno, desenvolver uma relação professor-aluno dialógica, integrar as disciplinas específicas da Geografia, refletir acerca do quadro real das escolas e criar redes com os professores do ensino básico. Deve-se destacar que, dentre estes pontos elencados, sobressaem-se aspectos relativos à dimensão afetiva. Logo, não racional. Conhecer o aluno e estabelecer uma relação horizontal com os mesmos foi um dos elementos que os acadêmicos fizeram questão de demarcar como condição básica para a melhoria da licenciatura. Isto posto, percebe-se, mais uma vez, o quanto a vida (repleta de histórias e geografias) deve ser considerada na formação

inicial, para além de sua dimensão racional. Razão e emoção articuladas devem se fazer presentes no contexto acadêmico.

Em consonância com esta linha de pensamento, também foi indicado por professores e acadêmicos a proposição de oportunizar momentos e espaços-tempos para os professores pensarem e refletirem sobre o seu fazer docente. Dessa forma, sugere-se a socialização de narrativas (auto)biográficas, pois provocam o desassossego, estranhamento e descotidianização. Verifica-se, por meio deste dispositivo, uma mudança da relação do sujeito consigo, de modo que lança um olhar reflexivo para o seu cotidiano de vida, de formação e de trabalho, resultando em um processo que tende a desnaturalizar seu ser, saber e fazer na vida e na docência. Destarte, ressignificar a licenciatura perpassa a consideração dos elementos da vida, os saberes construídos ao longo das trajetórias, as experiências vivenciadas e as relações sociais tecidas. Para tanto, torna-se inequívoca uma mudança individual acompanhada de uma mudança institucional de caráter paradigmático.

É preciso assinalar que tanto as narrativas (auto)biográficas dos professores quanto as falas dos acadêmicos explicitaram que as memórias de ensino e o imaginário docente construído influenciam a sua constituição profissional e atuam também na orientação de suas práticas de ensino. O que narram do que seria um bom professor se confunde com o que pretendem ser, se tornar. Trata-se de uma projeção de si que aponta para uma perspectiva futura. Não obstante, esta visão prospectiva está encadeada a um olhar retrospectivo, que seleciona no passado referenciais para a sua atuação profissional presente e futura. As narrativas (auto)biográficas incitam o pensar sobre si, suas crenças, representações, práticas, o que converge com a noção de autopoiese, em que os sujeitos são autoprodutores. Logo, o sujeito narra sobre si para si e para o outro, propiciando, por meio de sua tomada de consciência, a produção de si.

Na esteira deste raciocínio, vislumbra-se a trama com o terceiro objetivo específico: reconhecer como as narrativas (auto)biográficas podem atuar na ressignificação de três Geografias (primeira Geografia, Geografia acadêmica e Geografia escolar). Eis aqui o impacto social visado pela pesquisa. A ressignificação da primeira Geografia foi visível no decorrer de toda a produção narrativa e simbolizada textualmente por suas exclamações concernentes às descobertas e surpresas com a evocação de suas memórias e a ligação destas com a maneira em

que se posicionam e agem no mundo. As identidades foram reveladas e refletidas, de modo que atribuíram novos sentidos à existência, à primeira Geografia.

A aproximação com o autoconhecimento, o estabelecimento de relações entre acontecimentos de sua vida com as suas escolhas, seus modos de ser-estar no mundo e na profissão docente foram reconhecidos pelos professores e reafirmados ao final da entrevista narrativa. Existência e docência se confundiram, o que representa condição *sine qua non* para a ressignificação da Geografia acadêmica por meio da atuação dos professores formadores. As narrativas ratificaram as potencialidades do método (auto)biográfico em provocar a ação reflexiva do sujeito durante o ato narrativo. Esta potencialidade torna-se ainda mais rica na medida em que constitui um caminho possível para a revisão e transformação das práticas. Vale fazer uma ressalva para esclarecer que o método não é por si só transformador, mas é sim instaurador de processos reflexivos, auto e heteroformativos. Os sujeitos da pesquisa não saíram da entrevista indiferentes, iguais a como eram antes de sua narrativa; os mesmos foram desacomodados e modificados por eles próprios em interação com a pesquisadora.

Nesse sentido, ressalta-se que a narrativa está situada no tempo e no espaço. Todavia, é inacabada em suas possibilidades, pois a autorreflexão e a autoformação propiciadas pela produção discursiva não terminam com o fim da narrativa; deixam inquietações para o devir. As reflexões não se esgotam com a narrativa (auto)biográfica, visto que este dispositivo lança um horizonte de possibilidades de revisões, alterações de concepções e de práticas no porvir. Outrossim, também abre brecha para a construção de novas narrativas, outras ocasiões para olhar-se e aproximar-se do conhecimento de si. Este horizonte oportunizado pelas narrativas pode desaguar na ressignificação da Geografia acadêmica a partir do repensar dos professores formadores no que se refere ao seu olhar e suas posturas docentes.

As possíveis mudanças na formação de professores por meio da ressignificação da Geografia acadêmica podem gerar impactos na construção da Geografia escolar, tendo em vista que os licenciandos serão os professores que atuarão diretamente com o ensino de Geografia na escola. Logo, as três Geografias estão interligadas e seu processo de ressignificação perpassa a articulação entre as mesmas e deve contar com a ação dos professores formadores sobre si e na relação com os acadêmicos. Outros sentidos e significados à primeira Geografia, à

Geografia acadêmica e à Geografia escolar pressupõem um processo individual que ocorre por meio da coletividade e deve estar acompanhado de uma mudança institucional. Por conseguinte, não se pode desconsiderar a macro-estrutura, pois as eventuais mudanças não se resumem à tomada de consciência individual, ainda que esta seja indispensável.

Isto posto, urge questionar: afinal, qual é a tese aqui proposta? É a tese de que as memórias de professores formadores de Geografia atuam sobre a constituição de sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia. Isso ocorre por meio das diferentes formas e intensidades que os professores interagem com o seu passado, resignificando no presente as memórias de suas trajetórias de vida pessoal, de escolarização, de formação acadêmica e da carreira profissional, sobre as quais podem ser concebidas como modelos a seguir e/ou se contrapor. Quanto às instituições de ensino, as marcas das memórias de escola são mais fortes que das memórias de universidade, tanto no que tange às memórias afetivas quanto às memórias de ensino. Assim, a carga da trajetória de escolarização é considerável na constituição da identidade docente. Seja pelos atravessamentos de memórias e/ou contra-memórias, o passado de alguma maneira se faz presente como uma das fontes de orientação do fazer pedagógico e projeção de si. Este é um dos elementos que explica a hegemonia do modelo pedagógico tradicional no espaço universitário (inclusive na formação inicial), bem como no espaço escolar, contribuindo para a manutenção do ensino de Geografia compartimentado, descontextualizado e frágil em criticidade e reflexão.

Por outro lado, deve-se enfatizar o caminho profícuo que é aberto pela existência de contra-memórias. Significa que a problematização do imaginário sobre a docência a partir da desnaturalização das memórias de ensino instigada e revelada pelas narrativas (auto)biográficas permite questionar esta fonte de saber docente. Desse modo, as contra-memórias tendem a fortalecer o processo de autoformação do sujeito e geram desdobramentos que são frutíferos na produção de si e no seu autoconhecimento, pois discursos e práticas são desconstruídos, o que se coloca como fértil ao encaminhar outros modos de pensar e exercer a docência em Geografia no contexto da formação inicial.

Vale ressaltar que o imaginário sobre a docência constituído pela interação da memória individual e coletiva de professores, aliado ao saber da experiência, se destacam na condução da atuação profissional destes sujeitos. São estes os

principais referenciais identificados referentes ao ensino que alicerçam seus saberes e fazeres docentes, visto que os percursos destes professores direcionaram-se para áreas específicas da Geografia. Constatar que são exímios pesquisadores não significa que são excelentes professores, necessariamente. Isto foi apontado pelos acadêmicos ao frisarem a importância da didática e da dimensão pedagógica nas disciplinas específicas da Geografia.

Diante disso, a pesquisa, para além de achados, também provoca incertezas, dúvidas e questionamentos. Investigar o problema de pesquisa desencadeou outro problema: como se forma professores formadores de professores? Ou como os professores formadores autoformam? Estas perguntas nascem a partir da constatação do papel relevante das memórias de ensino na construção da identidade docente. A licenciatura é voltada para a formação de professores do ensino básico. Assim, não há cursos dedicados à formação de professores universitários e, especificamente, formadores de professores. Tal lacuna observada representa um desafio que se coloca e encaminha para proposições.

A presente pesquisa contribuiu ao fornecer alguns subsídios para compreender como o professor aprende a ensinar como ensina e tais constatações assumem uma relevância social na medida em que orientam encaminhamentos para a mudança da realidade observada. Frente ao exposto ao longo do trabalho, propõem-se dois caminhos complementares. Primeiramente, sugere-se criação de cursos voltados para a formação de professores formadores. Trata-se de uma formação continuada aos professores da licenciatura que tenha como enfoque a superação da dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica, de modo que se atente para a finalidade social de sua atividade docente. A criação deste espaço-tempo formativo, pautada em uma concepção que preza a autonomia do sujeito, pode se apropriar das narrativas (auto)biográficas como dispositivo formativo para auxiliar no processo de deseducação de si. Somado a isto, faz-se necessária a efetivação de redes e parcerias entre professores de diferentes níveis de ensino (licenciandos, professores da escola e professores da universidade) a fim de que as trajetórias de vida-formação-profissão e os saberes e experiências resultantes sejam socializados com os pares para qualificar a professoralidade em Geografia de cada um e de todos.

Por fim, deve-se frisar o compromisso desta pesquisa com a construção de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e atenta às minorias e aos



silenciados. Escolheu-se o caminho da Educação e da formação de professores de Geografia como possibilidade de microrrevolução. A abordagem (auto)biográfica aqui adotada reflete a visão de mundo da pesquisadora e a intenção de que vidas vividas de professores sejam contadas, lidas e ouvidas. No contexto hodierno, a escuta atenta ao outro é mais do que uma qualidade; é um ato político. Galeano já alertara em uma entrevista em 2009: “somos muitíssimos mais do que nos dizem que somos”. Sejamos cada um de nós autores e protagonistas de nossas histórias, caminhando lado a lado com nossos pares na busca da transformação social.

Aqui finaliza, ainda que provisoriamente, um capítulo da minha história. Capítulo este que desconstruiu e reconstruiu minha primeira Geografia, minha existência e minha docência. Eu, que sou um conjunto de outros, os quais me atravessam com seus afetos e racionalidades. Espero que eventuais leitores também sejam desacomodados por esse vento que traz o cheiro de nova estação marcada por necessária utopia.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. P. 188-203.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna; FERREIRA, Márcia Santos. **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. P. 29-50.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna; BOLÍVAR, Antonio. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación en Brasil y España. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. P. 8-29.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALLIAUD, Andréa. La biografía escolar de los docentes: modos de abordage y perspectivas de formación. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosario Silvana Genta (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 37-51.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ALVES, Rubem. **O que é científico?** Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2007.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de; CALLAI, Helena Copetti. A licenciatura de Geografia e a articulação com a educação básica. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (et al.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. P. 189-195.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. P. 11-20.

BENINCÁ, Eli. **A prática pedagógica da sala de aula**: princípios e métodos de uma ação dialógica. Passo fundo: Cadernos de educação, 1978.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: [Benjamin, Walter]. [Horkheimer, Max]. [Adorno, Theodor W.]. [Habermas, Jurgen] :**Textos escolhidos** /seleção de Zeljko Loparic e Otilia B. Fiori Arantes. São Paulo: Abril Cultural,1980. P. 57-74.

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

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 1995.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: BOLIVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en Educación**: enfoque y metodología. Madrid: Ed. La Muralla, 2001. P. 122-147.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.

BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio XI**, n. 43, ago, 2011, p. 12-15.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 79-109.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 251-287.

BORGES, Jorge Luis. **Prosa Completa**. Barcelona: Ed. Bruguera, 1979, vol I.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Trajetórias de vida e formação de professoras: suas biografias educativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de/ BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). **Memórias, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 193-219.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Biografias educativas de profesores/as: abordaje teórico-metodológico y aprendizajes con el camino recorrido. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación**: miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. P. 85-102.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação de professores em trabalhos apresentados no Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 321-340.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 1º de julho de 2015.

BRITO, Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosario Silvana Genta (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 53-67.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Leticia Ferreira. 1. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação continuada mediada pelas pesquisas acadêmicas. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (orgs.). **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. 1. Ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. P. 31-48.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a Geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2014. P. 85-101.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org) et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. P. 15-44.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 267-291.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008. P. 85-102.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2012a.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012b.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHAMLIAN, Helena Coharik. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. P. 75-91.

CHAVES, Silvia Nogueira. Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. P. 161-176.

CHENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 121-132.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da geografia**. Florianópolis: EdUFSC, 2011.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 202 f. Tese

(Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COSTELLA, Roselane Zordan. As práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011a. P. 177-190.

COSTELLA, Roselane Zordan. Competências e habilidades no contexto da sala de aula – ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011b.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHAFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. Ensinar o que...para que...quando: desafios da Geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, Rosa Elisabete Miltz Wypczynski; TONINI, Ivaine Marina; GOULART, Ligia Beatriz. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. P. 188-205.

COSTELLA, Roselane Zordan. Para onde foi a Geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs. et al.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. P. 29-40.

COSTELLA, Roselane Zordan. Espaços ausentes e não inexistentes na Geografia Escolar. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs. et. al.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. P. 47-59.

COUTO, Mia. Sementes. In: COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. P. 64.

CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 95-113.

CUNHA, Jorge Luiz da. Sobre el extrañamiento y la descotidianización en el relato (auto)biográfico: potencialidades narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. P. 243-263.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto;

PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I.** Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 71-84.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida:** da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica:** tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 39-57.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014a. P. 177-210.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014b. P. 77-90.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 24. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FARES, Josebel Akel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memórias de mestre e História da Educação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede.** Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 77-109.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 29-55.

FONSECA, Selva Guimarães. O prazer de viver e ensinar História. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora.** 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 113-136.

FONTANA, Roseli A. Cação. “Contar a vida” – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. P. 225-237.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FONTOURA, Helena Amaral da. Narrativas de um grupo em constante caminhar: quando contamos nossas histórias de aprendizagem. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosario Silvana Gente (Orgs.). **Docência, pesquisa e**

**aprendizagem:** (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. P. 89-109.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRISON, Lourdes Maria Braganolo; BASSO, Fabiane Puntel. Construções identitárias reveladas em trabalhos com narrativas (auto)biográficas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica:** tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 363-392.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. P. 1-17.

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve).** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

GALEANO, Eduardo. **Espelhos:** uma história quase universal. Tradução Eric Nepomuceno. 2. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GALEANO, Eduardo. **O caçador de histórias.** Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. P. 51-76.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Paulo Cesar Costa. **O lugar do olhar:** elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOODSON, Ivor F. Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António; HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F.; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Conceição;



GONÇALVES, José Alberto M.; FONTOURA, Maria Madalena; BEM-PETERZ, Miriam. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995. P. 63-80.

GOULART, Ligia Beatriz. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. P. 19-27.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25. Ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António; HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F.; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Conceição; GONÇALVES, José Alberto M.; FONTOURA, Maria Madalena; BEM-PETERZ, Miriam. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995. P. 81-110.

HONÓRIO FILHO, Wolney. O uso da memória em eixos de comunicação dos CIPAS 2004-2012. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 341-362.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António; HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F.; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Conceição; GONÇALVES, José Alberto M.; FONTOURA, Maria Madalena; BEM-PETERZ, Miriam. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995. P. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados... Ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 21-41.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 57-76.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo;

BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 59-89.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto**: imagem e som: um manual. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 90-113.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia escolar: gigantes de pés de barro comendo pastel de vento num fast food. **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 1 n° 28, p. 28-44, Jan-Jun, 2007a.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007b. P. 15-33.

KAERCHER, Nestor André. Docenciando me existencio. Existenciando, penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. In: SILVA, Eunice I.; PIRES, Lucineide M. (Org.) **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. PUCGO, 2013a. P. 177-194.

KAERCHER, Nestor André. Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's', signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine Maria.; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013b. P. 13-33.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KAERCHER, Nestor André; ROCKENBACH, Igor Armindo. 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, v. 2, n. 53, p. 260-284, jul.-dez./2019.

KAFKA, Franz. **Carta ao pai**. Tradução Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco; KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007. P. 27-38.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 11-22.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilha**. São Paulo: Cátedra, 1982.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. P. 55-62.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. Tradução Eric Nepomuceno. 6. Ed. Rio de Janeiro, 2005.

MARTINS, E. M. W. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. P. 61-75.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António; HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F.; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Conceição; GONÇALVES, José Alberto M.; FONTOURA, Maria Madalena; BEM-PETERZ, Miriam. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995. P. 111-140.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes brasileiras. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?**: por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideias: habitat, vida, costumes, organização. Tradução Juremir Machado da Silva. 6. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011c.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. Tradução Juremir Machado da Silva. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2011d.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir Machado da Silva. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. 3. Ed. Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre, 2013.

MORIN, Edgar; VIVERET, Patrick. **Como viver em tempo de crise?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António; HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F.; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Conceição; GONÇALVES, José Alberto M.; FONTOURA, Maria Madalena; BEM-

PETERZ, Miriam. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995a. P. 11-30.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995b. P. 13-33.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 143-175.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 21-29.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; OLIVEIRA, Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 163-180.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Implicar-se...Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. P. 47-57.

OLIVEIRA, Simone Santos de; REIS, Sara Menezes. Tempos de narrar... tempos de rememorar: histórias de vida, de formação e de leitura de professoras baianas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perini (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba, PR: CRV, 2013. P. 71-90.

PASSEGGI, Maria Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. P. 257-268.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Apresentação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 19-26.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição;

ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Tomo II.** Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 29-57.

PASSOS, Malisa Carla. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora.** 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 99-111.

PERES, Lúcia Maria Vaz; ASSUNÇÃO, Alexandre Vergínio. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. P. 139-157.

PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. Narrativas corporais, sentidos e representações: outros aportes para pensar a formação humana de professores. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna; FERREIRA, Márcia Santos. **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.** Curitiba: CRV, 2016. P. 133-144.

PEREIRA, Marcos Vilela. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. P. 123-138.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professor: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. P. 177-188.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História,** v. 9, n. 18, 1989, p. 9-18.

PESSOA, Fernando. **Tabacaria e outros poemas.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

PESSOA, Fernando. **Poesia - Alberto Caetano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego:** composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 20-62.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 91-109.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”**: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 352 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. P. 43-72.

PORTUGAL, Jussara Fraga; TORRES, Eloiza Cristiane. 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**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 05-26, jan./jun., 2019.

RATTO, Cleber Gibbon. Educação e crítica da linguagem em Nietzsche: o problema da comunicação autorreferente. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. P. 63-87.

REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. P. 269-286.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** – Tomo III. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. A mediação do conhecimento – a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (orgs.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. P. 11-29.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. P. 109-119.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994. P. 257-285.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Notas sobre a Geografia escolar: da sua pertinência contemporânea e das coisas que desfoçam a prática docente. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. P. 233-243.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2009.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. P. 77-91.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, João Alberto da. O professor pesquisador e a liberdade do pensamento. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. P. 63-73.

SILVA, Juremir Machado da. **Diferença e descobrimento: o que é o imaginário? A hipótese do excedente de significação**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 387-417.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 157-179.



SOUZA, Elizeu Clementino de. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.).

**Memórias, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 33-56.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, Joselito Brito de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perini (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização.** Curitiba, PR: CRV, 2013. P. 41-57.

SUÁREZ, Daniel H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 181-204.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.) **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2009. P. 109-114.

SZYMANSKI, Heliosa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heliosa (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. P. 9-61.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIMM, Edgar Zanini. Histórias de vida: autorias recíprocas? In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España.** Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. P. 174-192.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos.** 2. ed. Ijuí: EdUnijuí, 2006.

TONINI, Ivaine Maria. Movimentando-se pela web 2.0 para ensinar Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine Maria.; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia.** Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. P. 49-61.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Histórico do POSGEA**. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/posgea/institucional/historico>>. Acesso em: 9 de abril de 2020.

VASCONCELOS, Geni A. Nader. Puxando o fio... In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 7-19.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. A cola. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). **Tempos de escola**: memórias. Volume II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. P. 167-178.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

## DOCUMENTOS SONOROS - MÚSICAS

BELCHIOR. Como nossos pais. In: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Polygram, 1976. 1 CD. Faixa 3.

CASUARINA. Ponto de vista. In: CASUARINA. **Trilhos terra firme**. Rio de Janeiro: Discole, 2011. 1 CD. Faixa 10.

CHICO CÉSAR. Estado de poesia. In: CHICO CÉSAR. **Estado de poesia**. São Paulo: Urban Jungle, 2015. 1 CD. Faixa 3.

CRIOLO. Esquiva da esgrima. In: CRIOLO. **Convoque seu buda**. São Paulo: Oloko Records, 2014. 1 CD. Faixa 2.

ENGENHEIROS DO HAWAII. Novos horizontes. In: ENGENHEIROS DO HAWAII. **10.000 destinos**. São Paulo: Universal Music, 2000. 1 CD. Faixa 18.

HUMBERTO GESSINGER. Tchau radar, a canção. In: HUMBERTO GESSINGER. **Insular**. Porto Alegre: STR, 2013. 1 CD. Faixa 5.

JORGE DREXLER. 12 segundos de obscuridad. In: JORGE DREXLER. **12 segundos de obscuridad**. Madri: DRO Atlantic SA, 2006. 1 CD. Faixa 1.

JORGE DEXLER. La trama y el desenlace. In: JORGE DREXLER. **Amar la trama**. Madrid: Warner, 2009. 1 CD. Faixa 3.

MERCEDES SOSA. Me gustan los estudiantes. In: MERCEDES SOSA. **Homenage a Violeta Parra**. 1971. 1 CD. Faixa 5.

PAULINHO DA VIOLA. Dança da solidão. In: PAULINHO DA VIOLA. **Dança da solidão**. Rio de Janeiro: Odeon, 1972. Faixa 1. Lado B. 1 CD.

ZÉ RAMALHO. O vento vai responder. In: ZÉ RAMALHO. **Zé Ramalho canta Bob Dylan – Tá tudo mudando**. Rio de Janeiro: EMI, 2008. 1 CD. Faixa 8.

ZECA BALEIRO. Minha casa. In: ZECA BALEIRO. **Líricas**. São Paulo: MZA Music, 2000. Faixa 1. 1 CD.

#### **IMAGEM EM MOVIMENTO - FILME**

**NARRADORES DE JAVÉ**. Dirigido por Eliane Caffé. Brasil: Bananeira Filmes, Gullane Filmes, Laterit Productions, Riofilme, 2003.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Questionário dados biográficos dos professores**

Idade:

Tempo de docência:

Tempo de docência no Ensino Superior (licenciatura em Geografia)

Formação na graduação:

Ano:

Instituição:

Formação na pós-graduação:

Ano:

Instituição:

Disciplinas que leciona na licenciatura:

Semestres da licenciatura que leciona:

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista narrativa com os professores**

### **Eixo HISTÓRIA DE VIDA**

- Apresente-se: quem és, quais teus percursos de vida e de formação
- O que te tornou quem és?

### **Eixo MEMÓRIAS DE ENSINO**

- Quais memórias você tem da escola e dos professores do ensino básico?
- Quais memórias você tem da universidade e dos professores universitários?
- Quais memórias você tem do ensino escolar e do ensino universitário?
- O que você fez com estas memórias quando se tornou professor/a?

### **Eixo FORMAÇÃO-PROFISSÃO**

- O que te tornou quem és como professor/a?
- Quais as suas referências e influências na vida:
  - Pessoal
  - Escolar
  - Acadêmica
  - Profissional
- O que te conduziu novamente ao espaço de ensino (acadêmico), agora na condição de professor/a?
- Como tu pensas e organizas tua prática pedagógica?
- Quais mudanças são necessárias à Licenciatura em Geografia?
- Como você define um bom/boa professor/a formador/a da Licenciatura em Geografia?
- Como tu te sentiste nesta entrevista narrativa? O que representou para ti?

**APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com os acadêmicos – Grupo focal 1**

- O que mais te chamou a atenção nas observações que fizeste na escola?
  
- Quais angústias e desafios que tu encontras em ser professor?
  
- O que falta à licenciatura em Geografia para garantir uma formação docente qualificada?
  
- Quais os pontos positivos da licenciatura em Geografia?
  
- Como pensas que a licenciatura e os professores da universidade influenciam na tua identidade docente?
  
- Como enxergas a relação entre universidade e escola?

**APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com os acadêmicos – Grupo focal 2**

- Quais os pontos positivos da licenciatura em Geografia?
  
- O que falta à licenciatura em Geografia para garantir uma formação docente qualificada? Quais os pontos negativos?
  
- A partir das tuas experiências de ensino, quais as angústias e desafios que tu encontras na tua prática pedagógica? E em ser professor?
  
- Como pensas que a licenciatura e os professores da universidade influenciam na tua identidade docente? Quais as outras referências?
  
- Como definirias um bom professor da licenciatura em Geografia, formador de professores?
  
- Quais mudanças são necessárias à licenciatura em Geografia?
  
- Como enxergas a relação entre universidade e escola?



**APÊNDICE E – Termo de consentimento**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Através deste termo, informo que o projeto de pesquisa “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” professores?: das narrativas (auto)biográficas docentes à resignificação de (Geo)grafias” tem como objetivo analisar as narrativas (auto)biográficas de professores da Licenciatura em Geografia para compreender a relação entre a trajetória de vida e a constituição da identidade docente. O trabalho está sendo realizado pela doutoranda Victória Sabbado Menezes sob a supervisão e orientação da professora Dra. Roselane Zordan Costella. A participação no projeto envolve entrevistas com os professores da Licenciatura em Geografia.

Garante-se o bom uso das informações, a confidencialidade e manutenção do anonimato dos sujeitos entrevistados. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa estão cientes das condições e estão de acordo para que a aluna Victória Sabbado Menezes, regularmente matriculada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS possa realizar sua prática de pesquisa nesta instituição.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa