

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

**AS NARRATIVAS DE VIDA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

CRISTIANE MACIEL DE SOUZA ANDRADE

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Roselane Zordan Costella

Porto Alegre
2022

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

**AS NARRATIVAS DE VIDA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO
PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

CRISTIANE MACIEL DE SOUZA ANDRADE

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Roselane Zordan Costella

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

Porto Alegre
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Andrade, Cristiane Maciel de Souza
As narrativas de vida na construção identitária do
professor de Geografia / Cristiane Maciel de Souza
Andrade. -- 2022.
179 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, 2022.

1. Identidade docente. 2. Narrativas
(Auto)biográficas. 3. Geografia. 4. Saberes docentes.
5. Formação de professores. I. Costella, Roselane
Zordan, orient. II. Título.

CRISTIANE MACIEL DE SOUZA ANDRADE

AS NARRATIVAS DE VIDA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

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

Aprovada em: 07/11/2022.

Banca examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Roselane Zordan Costella (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. Leonardo Pinto dos Santos (Examinador externo)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a. Dr.^a. Victória Sabbado Menezes (Examinadora externa)
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Prof.^a. Dr.^a. Aline Lima Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Dedicatória

*Aos meus pais, cujas narrativas de vida são
uma inspiração.*

*Aos meus filhos que dão sentido a minha
história de vida.*

*Ao meu esposo, pelo amor, apoio e incentivo
durante toda a caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo a Deus, pelo dom da vida, e por ter permitido a realização deste estudo.

À minha família, meu primeiro encontro humano, pelo apoio e carinho. Uma família, que sempre se faz presente, que sempre me incentiva, acredita, torce e vibra com minhas vitórias.

À minha querida orientadora Roselane Costella, por quem tenho enorme admiração, agradeço por acreditar em mim desde o começo desta jornada, pelo trabalho de orientação, pela paciência, pelo incentivo e apoio incansável. Meus sinceros agradecimentos e respeito pelas aprendizagens construídas ao seu lado. O seu exemplo e dedicação me motivam a ser uma professora melhor.

Aos meus filhos, Júlia e Felipe, pela compreensão da ausência em vários momentos, pelo incentivo em gestos e palavras e pelo carinho com meus sonhos. Vocês são incríveis.

Ao meu esposo Marcelo, por acreditar em mim, às vezes mais do que eu mesma. Por me incentivar sempre. Por não me deixar desistir e por viver junto comigo este sonho.

Aos meus pais, Manoel e Vita, por serem presença cuidadosa e amorosa constante. Por serem exemplo de vida e por acreditarem em mim, sempre me encorajando a prosseguir.

Aos professores participantes desta pesquisa, que compartilharam com suas vozes, suas trajetórias de vida e profissão, nos possibilitando novas aprendizagens e oportunidades de pensar sobre os processos de formação, contribuindo para enriquecer a formação de tantos outros.

À Direção e coordenações do Colégio Marista Rosário, minha enorme gratidão, pelo apoio e incentivo nesta caminhada, compreendendo a importância da formação

docente.

Aos meus colegas professores que caminham sempre ao meu lado, agradeço pelo convívio e amizade. Pelo incentivo e por estarem sempre me apoiando. Pela presença constante. Pela escuta sensível. Por se revelarem verdadeiros amigos.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-graduação, pelos momentos de discussão e pelas valiosas trocas de conhecimentos e de experiências.

À querida colega Simone Barros, por ter realizado a leitura e releitura tão sensível deste trabalho e pela escuta generosa.

Aos professores e colegas do Grupo de Pesquisa Autonarrativas e formação docente pelas discussões e por proporcionar aprendizagens, saberes e experiências de extrema relevância para a minha formação.

Aos professores e colegas do Grupo de Pesquisa Perfil do Profissional Docente que atua no componente curricular de Geografia, pelas discussões, pelos momentos de aprendizado e reflexão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela oportunidade de qualificação acadêmica de excelência. Por viabilizar vivenciar esta etapa no meu processo de formação.

Aos meus alunos, com quem tenho aprendido a construir saberes e a enfrentar o desafio cotidiano de dar sentido ao ofício de ensinar.

Minha enorme gratidão a todos que me auxiliaram das mais variadas formas no período de realização dessa pesquisa, me mostrando que a vida pode ser vivida e revivida, em seus diferentes modos de percebê-la e enxergá-la.

*“Cada um tem sua história
Só quem viveu, é que pode contar
E o passado é diferente na memória
E o certo é o que virá
Abre a porta da alegria e deixa entrar!”*

(Oswaldo Montenegro)

RESUMO

Essa pesquisa assume como objeto de estudo as dimensões da construção identitária do professor de Geografia, a partir da análise de sua trajetória de vida pessoal, da formação escolar e acadêmica e das experiências de formação e atuação profissional. O trabalho tem como objetivo compreender como as experiências profissionais e pessoais contribuem para a construção identitária do professor de Geografia que atua na Educação Básica e as implicações dessas trajetórias na prática docente. Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, o de olhar o sujeito a partir do seu percurso de vida, optamos pela investigação de caráter qualitativo, empregando o método (auto)biográfico, por meio do dispositivo das narrativas (auto)biográficas. A pesquisa foi desenvolvida a partir da escuta das narrativas de cinco professores de Geografia em exercício na Educação Básica, que atuam na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul. O enfoque de análise das narrativas situaram-se em três dimensões: Formação pessoal; Formação docente; e Percurso na docência. Tendo como referência para análise das narrativas essas dimensões, buscamos os sentidos que nos possibilitassem apreender e compreender as relações existentes nas singularidades de cada um, e, a partir delas, reconstruir e interpretar as experiências, nos ancorando no aporte teórico que sustenta esta tese. Propomos, por meio deste estudo, evidenciar a importância da compreensão do quanto as dimensões profissionais se entrecruzam sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais, estando, portanto, entrelaçadas às trajetórias docentes à própria trajetória de vida. Desta forma, a fim de, compreender a constituição identitária dos professores, buscamos a relação da identidade profissional, na perspectiva formativa do tornar-se professor de Geografia, partindo das narrativas individuais, atribuindo significados às vivências e experiências narradas. Ressaltamos com esta pesquisa que o saber do professor e sua constituição docente não se estruturam somente pela formação acadêmica, mas se processam ao longo da história de vida e nos diversos espaços de vivência, formando-o e transformando-o por meio das experiências e aprendizagens ao longo de sua trajetória. Evidenciamos que o movimento de narrar a trajetória de vida e pensar sobre a prática docente, apresenta-se como um campo potencialmente fértil de formação e autoformação docente. Este estudo constatou que as discussões desencadeadas, a partir das narrativas (auto)biográficas, abordando as trajetórias pessoais e profissionais dos professores e a busca do sentido das experiências, surge como força indutora de novos olhares no processo de formação de professores.

Palavras-chave: Identidade docente. Narrativas (Auto)biográficas. Geografia. Saberes docentes. Formação de professores.

ABSTRACT

This research takes as object of study the dimensions of identity construction of the Geography teacher, from the analysis of its personal life trajectory, school and academic training, and experiences of training and professional performance. The objective of this work is to understand how professional and personal experiences contribute to the identity construction of Geography teachers who work in Basic Education as the implications of these trajectories in teaching practice. In order to achieve the objective proposed in this research, that considering the view at the subject from its life path, we opted for a qualitative investigation, using the (auto)biographical method, through the device of (auto)biographical narratives. The research was developed from listening to the narratives of five Geography teachers working in Basic Education, who work in the public education at the state of Rio Grande do Sul. The focus of analysis of the narratives was situated in three dimensions: Personal training; Teacher training and path in teaching. Having these dimensions as a reference for analyzing the narratives, we sought the meanings that would allow us to apprehend and understand the existing relationships in the singularities of each one, and, from them, reconstruct and interpret the experiences, anchoring ourselves in the theoretical contribution that supports this thesis. We propose, through this study, to highlight the importance of understanding how the professional dimensions inevitably intertwine with the personal dimensions, being, therefore, intertwined with the teaching trajectories with the life trajectory itself. In this way, in order to understand the identity constitution of teachers, we seek the relationship of professional identity, in the formative perspective of becoming a Geography teacher, starting from individual narratives, attributing meanings to the experiences narrated. With this research, we emphasize that the knowledge of the teacher and his teaching constitution are not structured only by academic training, but are processed throughout his life history and in the different spaces of experience, forming and transforming him through experiences and learning throughout your life. We showed that the movement of narrating the trajectory of life and thinking about the teaching practice presents itself as a potentially fertile field of teacher training and self-training. This study found that the discussions triggered from (auto)biographical narratives, approaching the personal and professional trajectories of teachers and the search for the meaning of experiences, emerge as a force that induces new perspectives in the process of teacher education.

Keywords: (Auto)biographical narratives. Geography. Teaching identity Teaching knowledge. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
DMAE	Departamento Municipal de Água e Esgotos
MG	Minas Gerais
POSGEA	Programa de Pós-Graduação em Geografia
RS	Rio Grande do Sul
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os Saberes dos Professores.....	61
Quadro 2 - Matriz de categorização de análise das narrativas.....	82
Quadro 3 - Fases do ciclo de vida do professor.....	83
Quadro 4 - Fases principais da Entrevista Narrativa.....	89
Quadro 5 - Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ITINERÁRIO DE VIDA: A VOZ DE UMA PROFESSORA DE GEOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE	21
2 A POTENCIALIDADE DAS NARRATIVAS PARA COMPREENDER A IDENTIDADE DOCENTE	42
2.1 IDENTIDADE DOCENTE: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SUJEITO	42
2.2 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DOCENTE	46
2.3 MEMÓRIA COMO REPERTÓRIO PARA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	52
3 OS SABERES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DOCENTE	59
4 COMO NOS CONSTITUÍMOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA	67
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: REVELANDO OS TRAJETOS INVESTIGATIVOS	77
5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DEFININDO PERCURSOS	79
5.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS: PRODUZINDO DADOS DE PESQUISA A PARTIR DA VOZ DO PROFESSOR	79
5.3 ENTREVISTAS NARRATIVAS: QUE ECOS AS VOZES DOS PROFESSORES PODEM PRODUZIR, PARA PENSARMOS A FORMAÇÃO DOCENTE	90
6 AS NARRATIVAS DOCENTES, OS ECOS PRODUZIDOS E OS CAMINHOS POSSÍVEIS: as vozes dos professores e as singularidade dos percursos	92
6.1 A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR JOÃO	94
6.1.1 Dimensão: formação pessoal: família /lembranças da escola	95
6.1.2 Dimensão: escolha profissional/processos formativos	98
6.1.3 Dimensão: percurso/prática docente	99
6.2 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ANA MARIA	109
6.2.1 Dimensão: formação pessoal: família /lembranças da escola	110
6.2.2 Dimensão: escolha profissional/processos formativos	114
6.2.3 Dimensão: percurso/prática docente	118
6.3 A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR NELSON	125
6.3.1 Dimensão: formação pessoal: família /lembranças da escola	125
6.3.2 Dimensão: escolha profissional/processos formativos	130
6.3.3 Dimensão percurso/prática docente	131
6.4 A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR CELSO	137
6.4.1 Dimensão: formação pessoal: família /lembranças da escola	137
6.4.2 Dimensão: escolha profissional/processos formativos	140

6.4.3 Dimensão percurso/prática docente	144
6.5 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA VALÉRIA	146
6.5.1 Dimensão: formação pessoal: família /lembranças da escola.....	147
6.5.2 Dimensão: escolha profissional/processos formativos	148
6.5.3 Dimensão percurso/prática docente	154
6.6 OS ECOS QUE AS TESSITURAS DE NOSSAS VOZES PODEM PRODUZIR	155
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES.....	173
APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista Narrativa	174
APÊNDICE B - Termo de Consentimento.....	176
APÊNDICE C - Link das narrativas.....	178

INTRODUÇÃO

A formação identitária do professor¹ de Geografia da Educação Básica apresenta valiosas possibilidades de análise sobre questões que permeiam o cenário educativo, a partir da compreensão das dimensões pessoais e profissionais enquanto formadoras da identidade docente.

Assim, é oportuno que emergjam estudos no contexto educacional brasileiro que pontuem a importância da construção identitária do professor, fomentando a reflexão e a ação no aperfeiçoamento da prática docente e na sua ressignificação, tendo em vista, a relevância desse profissional na dinâmica de seu processo de autoformação e profissionalização.

É nesse sentido que o objeto de estudo desta investigação parte de uma inquietação pessoal e profissional enquanto professora de Geografia da Educação Básica. Portanto, pontuo que a origem deste trabalho está intimamente relacionada com a minha história de vida, dedicada ao ensino de Geografia desde o ano de 1997, bem como às inquietações que me acompanham desde o início da carreira docente e a outras tantas que foram surgindo a partir das vivências no cotidiano da sala de aula e como pesquisadora da área de ensino.

Pressupondo que o professor não nasce professor, que se constitui e se constrói professor, expomos alguns questionamentos que nos conduziram no desenvolvimento dessa pesquisa: qual o significado dos itinerários de vida na construção do perfil identitário do professor? Como ele se percebe como profissional? Como exerce sua prática docente? Como cada um se tornou o professor de Geografia que é hoje? E por quê? Por que fazemos o que fazemos em sala de aula? Como as dimensões pessoais e profissionais influenciam no contexto da prática pedagógica do professor de Geografia? Assinalamos que essas inquietações forjam a questão da pesquisa que conduz esta tese, compreendendo que no ensino as dimensões profissionais se entrecruzam sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais, estando, portanto, entrelaçadas as trajetórias docentes à própria trajetória de vida. Desta maneira, conduzimos este estudo no sentido de buscar indicativos que nos auxiliassem a compreender a constituição da identidade docente e a relação com a formação profissional a partir das marcas das trajetórias

¹ * Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê professor, entende-se professor e professora.

vividas e experienciadas nos mais diferentes contextos, entrelaçando a tessitura de diferentes fios.

Para responder às questões propostas por este trabalho, assinalamos que esta pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como as experiências profissionais e pessoais contribuem para a construção identitária do professor de Geografia da Educação Básica e as implicações das trajetórias de vida na prática docente.

No tocante aos objetivos específicos desse estudo, estes estão voltados para: Identificar o reflexo da experiência de vida, da formação acadêmica e das vivências escolares na construção da identidade docente de professores de Geografia da Educação Básica; Analisar o impacto da constituição identitária do professor de Geografia em seu exercício de docência; Compreender a relação entre a identidade docente, as concepções de ensino do professor e sua prática docente.

Por entender que a identidade profissional é um processo que se desenvolve durante a vida do indivíduo e delinea-se a partir de influências internas e externas na interação com o outro, além de produzir implicações no fazer pedagógico do professor, intencionamos investigar as dimensões constituintes dessa identidade docente. Para tanto, buscamos identificar, a partir de entrevistas narrativas, como as trajetórias pessoal e profissional interferem no fazer pedagógico, delineando um perfil de suas escolhas na construção da identidade docente e no aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Portanto, a partir do objetivo geral, evidenciamos o caráter potencializador das narrativas em produzir novos significados para a docência, bem como observamos seu papel como instrumento de autoformação docente.

Partimos do pressuposto de que o saber do professor e sua constituição docente não se estruturam somente pela formação acadêmica, mas se processam ao longo da história de vida e nos diversos espaços de vivência, formando-o e transformando-o por meio das experiências e aprendizagens ao longo de sua vida.

A busca pela compreensão das implicações pessoais na trajetória docente, bem como pelas marcas delineadas nesse percurso, tornou-se um exercício potencializador de pesquisa e de formação, tendo em vista a possibilidade de os educadores identificarem-se como autores dos seus percursos formativos.

Nesse sentido, os motivos que nos impulsionaram a refletir sobre a identidade docente do professor de Geografia colocam-se, de modo especial, como forma de ressignificar minha prática docente como professora-pesquisadora. Desse

modo, pretendo contribuir afirmativamente para as discussões que devem ser trazidas na formação e autoformação de professores, a partir do desafio de repensar e agir sobre sujeitos envolvidos com a Educação, como meio de qualificar os processos de ensino-aprendizagem no campo de conhecimento da Geografia. Ressaltamos que a intencionalidade é a realização de um estudo na perspectiva referente à formação de professores pautado na premissa que a docência é construída e (re)inventada ao longo da vida. O movimento do ser-professor é uma construção do processo de tomada de consciência² da docência e da identidade profissional.

Portanto, inferimos a importância de pesquisas no campo de formação de professores que conduzam olhares investigativos, com intuito de qualificar os processos formativos, contribuir para reflexões e qualificação do ensino de Geografia na Educação Básica, caminhando em direção ao processo de humanização dos sujeitos escolares e produzindo reflexões e discussões acerca da formação de professores de Geografia que atuam na Educação Básica. E, nesse sentido, a pesquisa narrativa exerce uma dupla função, como fonte de pesquisa e como prática de formação, ou seja, é um meio de investigação e um instrumento pedagógico, o que justifica sua utilização nos contextos de formação.

Essa estreita relação da identidade profissional na perspectiva formativa articula entendimentos do que significa tornar-se professor com suas histórias e experiências de aprendizagem na realidade em que se encontra. A identidade do professor é um conceito complexo, construída pelo contexto social, pelas experiências vividas e pelas relações estabelecidas no ambiente escolar. É necessariamente uma autoconstrução ou uma (re)construção entre pares (coletiva). Nesse sentido, quando analisamos o processo de construção identitária de um determinado número de professores, podemos entender que este representa uma amostragem representativa da categoria profissional à medida que esta construção ocorre sempre em interação e em um contexto social.

Diante disso, este trabalho embasa-se teoricamente em discussões sobre as

² Segundo Piaget, “a tomada de consciência é uma reconstituição conceitual do que tem feito a ação”. (1978, p.126). Para este autor, “[...] a ação, ela só tende para um alvo e ela está satisfeita quando o alvo é atingido. Ela é dominada por aquilo que eu chamaria de êxito. Enquanto que a tomada de consciência comporta mais a compreensão: trata-se de saber como se tem êxito [...] é a interpretação e a explicação da ação. Na própria ação, a compreensão está centralizada sobre o objeto e não sobre os mecanismos que permitiram atingi-lo. (PIAGET, 1978, p. 127).

trajetórias de vida dos professores e sua relação com a trajetória profissional, com os saberes docentes, construídos ao longo do percurso de vida e com os impactos na sua prática pedagógica. Assim, como aporte teórico que sustenta a metodologia proposta para esta tese, com entrevistas narrativas, baseamo-nos nos estudos de autores que discutem e defendem que as narrativas (auto)biográficas se constituem em caminhos possíveis para dialogar sobre o processo de (auto)formação docente.

Para tanto, nosso estudo ancora-se nos referenciais teóricos defendidos por Michel Connelly e Jean Clandinin (2015) que designam a pesquisa narrativa como um fenômeno sob estudo e um método de estudo. Em Marie-Christine Josso (2004, 2007, 2010), que enfatiza a ideia da experiência autoformadora pautada na perspectiva de compreensão de que os processos de formação do sujeito estão em consolidação ao longo de sua trajetória de vida. Para o desenvolvimento da pesquisa de investigação-formação nos apoiamos no suporte teórico-metodológico dos estudos de Antônio Nóvoa (1992, 1995, 2001, 2013, 2014, 2017, 2022), Matias Finger (2010), Gaston Pineau (2010), Franco Ferrarotti (2010), Pierre Dominicé (2010) que desenvolvem um trabalho sobre a pertinência das (auto)biografias como recurso para a formação. Estes autores indicam o quanto a pesquisa com narrativas (auto)biográficas é potencialmente formadora, na medida em que possibilita um olhar reflexivo às representações construídas ao longo da vida. A partir dessas e outras referências teóricas que nos acompanharam durante este estudo, propomos uma abordagem das origens, significados e usos da pesquisa narrativa (auto)biográfica tanto como instrumento na formação de professores quanto como método e fenômeno de pesquisa, tornando-se um dos caminhos de construção do conhecimento docente, pois possibilita aos profissionais da Educação a (re) significação de saberes e práticas.

No que diz respeito ao Ensino de Geografia na Educação Básica, nos ancoramos em pesquisadoras como Roselane Zordan Costella (2013, 2020, 2021), Helena Copetti Callai (2013, 2016) e Lana de Souza Cavalcanti (2012). Estas autoras são consideradas referência pelos trabalhos produzidos na área de ensino e porque nos instigam a pensar sobre a docência tendo como parâmetro o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Nos amparamos também nos estudos de Tardif e Pimenta, que discutem os saberes que servem de base para o ofício de professor e como os docentes mobilizam diariamente esses saberes em suas salas de aula, além de abordarem a

relevância que eles exercem em relação a outros conhecimentos que marcam a atividade educativa. Esses autores apresentam em seus estudos aspectos qualitativos relevantes para compreensão e reflexão desta proposta de pesquisa.

As pesquisas com abordagem (auto)biográfica, que tomam como referência a pessoa do professor e que orientam a condução deste estudo, tem sido utilizada significativamente na Educação nas últimas três décadas, associada ao campo das Ciências Humanas e Sociais. Nóvoa (2014) apresenta as abordagens (auto)biográficas como possibilidade de ver esse sujeito profissional e pessoal como sujeito de uma história que difere de outras histórias. O professor, nessa perspectiva, é objeto e sujeito da pesquisa, e a investigação não se pauta somente em suas ações como docente, mas em sua própria vida de professor, buscando, por meio da análise de sua trajetória, compreender o pessoal e o profissional.

Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, o de olhar o sujeito a partir do seu percurso pessoal e profissional, buscamos identificar como este se constituiu enquanto docente, que experiências foram marcas e alavancas em seu percurso e como estas refletem em sua prática docente. Assim, ancoramo-nos na abordagem da pesquisa qualitativa, por conta da sua capacidade de compreensão por meio de análise, interpretação e descrição, cujo pesquisador se propõe, partindo dos aspectos teóricos e práticos, fundamentados através da coleta e da análise de dados.

Para atender os objetivos propostos neste trabalho, o *corpus* desta pesquisa é constituído a partir de entrevistas narrativas, visando dar voz de autoria aos professores de Geografia da Educação Básica, a fim de buscar compreender as inter-relações entre os pilares de vida, o ensino e a prática, atentas para ouvir os ecos que essas vozes docentes produziram.

As narrativas apresentam-se como um procedimento que oportuniza o sujeito-professor repensar suas histórias, suas experiências e os fatores que produziram mudanças e motivaram ações. Ao reconstruir o percurso de escolhas pessoais e profissionais, bem como a reflexão sobre sua identidade docente, possibilitam (re) significações acerca de ser pessoal e o social.

Desta maneira, os protagonistas desta pesquisa são professores de Geografia da Educação Básica, que atuam em escolas do Rio Grande do Sul (RS), e a pesquisadora, autora deste trabalho, que tem como intenção repensar os processos de construção da identidade docente como professora de Geografia.

O sentido que cada professor confere a sua prática está diretamente interligada a sua história de vida. O seu modo de se situar no mundo e suas representações são significativas na construção da sua identidade docente e ajudam a configurar os saberes que estruturam a sua profissão. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância desta investigação ao considerar que as narrativas dos professores de Geografia da Educação Básica são meios privilegiados de reflexão e possibilidade de ação no aperfeiçoamento da prática docente, sendo, portanto, um dispositivo importante na constituição do docente, uma vez que a narrativa não se restringe apenas aos relatos, mas oportuniza a reflexão mediante a nossa trajetória de formação acadêmica, de vida e das vivências escolares.

Objetivando responder às questões propostas nessa investigação, além da introdução, na qual demarco o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como a justificativa para realização deste trabalho, além das dimensões que justificam as minhas escolhas para a construção do referido objeto e a opção metodológica, esse trabalho organizar-se-á em seis capítulos.

No primeiro capítulo - "Itinerário de vida: a voz de uma professora de geografia como possibilidade de pensar a formação docente", apresento o relato da minha trajetória de vida, por entender que ao narrar nossa história nos tornamos autobiograficamente conscientes em relação ao nosso próprio trabalho. Narrar minha caminhada profissional e pessoal foi um desafio que permitiu refletir sobre minha construção identitária como professora de Geografia. Assim, enquanto me dedico à pesquisa, reflito sobre minha história e sobre aquilo que está proposto para o profissional de Geografia nos contextos diversos de vida e formação. Ao narrar minha experiência, parto da concepção que a identidade é formada por histórias que vivemos e contamos. Nesse primeiro capítulo, fiz o exercício de narrar minha trajetória de vida pessoal e profissional para ouvir os ecos que a voz de uma professora de Geografia pode fazer ecoar.

No segundo capítulo, intitulado "A potencialidade das narrativas para compreender a identidade docente", contextualizo o tema e as intenções deste estudo. Nele são apresentados os referenciais teóricos sobre as narrativas das trajetórias de vida e a identidade docente, buscando compreender como nos constituímos professores de Geografia.

Compondo o terceiro capítulo – "Os saberes que constituem a identidade docente", evidenciamos a constituição e a apropriação dos saberes docentes e sua

relação com a atuação do professor de Geografia no cotidiano de suas práticas em sala de aula.

O quarto capítulo, intitulado “Como nos constituímos professores de Geografia e as implicações no contexto da docência”, discute sobre como nos constituímos professores de Geografia relacionando as concepções e os aspectos metodológicos adotados, destacando os propósitos e objetivos deste componente curricular na escola básica em relação à constituição docente.

No quinto capítulo – “Caminhos metodológicos: revelando os trajetos investigativos”, apresentamos a trilha metodológica percorrida, indicando a construção do cenário investigativo, a metodologia utilizada da pesquisa narrativa, os procedimentos metodológicos e os percursos para a realização desta pesquisa.

No sexto capítulo, apresentamos as narrativas dos professores à luz do referencial teórico deste trabalho de tese. Contextualizamos os resultados da pesquisa, a partir das análises dos dados, com as possíveis interlocuções com a realidade pesquisada e o contexto do ensino de Geografia.

Por fim, nas considerações finais, retomamos pontos importantes da reflexão, evidenciando as contribuições deste estudo para corroborar com as discussões a partir das trajetórias de vida pessoal e profissional, salientando as implicações na constituição de uma docência reflexiva na atuação dos professores de Geografia da Educação Básica. Nas considerações reafirmamos o potencial do método (auto)biográfico para formação docente, buscando evidenciar como as pesquisas narrativas se inserem no contexto educacional e como estas novas abordagens no campo das Ciências Sociais e Humanas vêm sendo desenvolvidas e se legitimando como opção metodológica de pesquisa e como modo de produção de conhecimento.

1 ITINERÁRIO DE VIDA: A VOZ DE UMA PROFESSORA DE GEOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE

“Eu”

"Até agora eu não me conhecia.
Julgava que era Eu e eu não era
Aquele que em meus versos descrevera
Tão clara como a fonte e como o dia."

"Mas que eu não era Eu não o sabia
E, mesmo que o soubesse, o não dissera...
Olhos fitos em rútila quimera
Andava atrás de mim e não me via!"

Florbela Espanca

O exercício de narrar minhas memórias tem como intuito identificar o quanto cada dimensão, pessoal e profissional, contribuiu para constituição da minha identidade como professora de Geografia da Educação Básica e como essa prática pode contribuir para minha autoformação. Contar histórias de nós mesmos nos fornece caminhos possíveis na busca da compreensão da nossa identidade docente, uma vez que se torna um processo reflexivo, pois, ao pesquisar, nos tornamos cúmplices do mundo que estudamos.

Ao iniciar o relato da minha trajetória de vida, reafirmo, nas palavras de Tardif (2014), a importância desse movimento de voltar o olhar para si na busca de entender a dimensão do que vivi e seus reflexos na docência que exerço hoje. Conforme analisa o autor:

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida [...] ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2014, p. 103).

Esta história que vou narrar é um convite para percorrermos juntos minha trajetória, com um olhar visto através de minhas lentes de professora e pesquisadora de Geografia e coparticipante desta pesquisa, revelando, como afirma Fontana (2010, p.19), “Faces, nem sempre harmônicas, nem sempre agradáveis de encarar. Faces em que, muitas vezes, não nos reconhecemos”.

O ato de rememorar e escrever sobre minha própria história, sobre as ações cotidianas, revelar medos e anseios, entre tantos outros sentimentos, é desafiador e pode constituir a possibilidade de assumir a palavra reflexivamente, condição

essencial ao professor pesquisador. A partir da minha história de vida, pretendo provocar reflexões sobre a trajetória de vida e profissão de outros professores que, como eu, buscam ler e escrever o mundo em que vivem, na intenção de ressignificar suas experiências. Ao narrar minha história, busco como referência as marcas significativas para a minha constituição enquanto professora de Geografia.

Começo minha história de vida pelo meio, por um lugar, pela falta de luz e por minutos incalculáveis de angústia e medo. Como diz Delory-Momberger (2011, p. 341), “[...] pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos.”

Assim, começo pelo significado de um lugar: uma esquina na cidade de Potém, onde esperava diariamente uma carona para me dirigir até a escola de campo em que trabalhava. Ainda escuro, rememoro o medo por não saber quem seria, naquele dia, a pessoa que me levaria até a escola. As relações construídas naquele lugar de passagem eram comigo mesma. O dia demorava a amanhecer, parecia sempre mais do que o normal. Um tempo complexo, atravessado pela calmaria daquela pequena localidade e pela velocidade acelerada do ritmo da minha vida. Um tempo marcado pela coexistência de múltiplos sentimentos provocados pelas mudanças, pela insegurança, pelas possibilidades de aprendizado. Neste espaço de complexidade vamos nos constituindo. Pelas subjetividades das relações entre o lembrar e o esquecer, pois a memória nos toca, nos permite ler, sentir e reinventar-nos.

Definitivamente este não se constitui um curso natural de acontecimentos, e faz pensar que a história de vida é uma viagem que nos permite vários pontos de chegada, alguns muito próximos, outros distantes, em lugares que nunca se pensou chegar.

Vinte anos depois, a vida me levou para muito longe daquela cidadezinha no interior de Minas Gerais, me fez passar por outras paragens, mudanças de percursos, tomada de decisões, que igualmente me revelaram experiências formadoras, até chegar aqui, onde estou agora, Porto Alegre/RS, onde alcancei um tempo de vivência profissional diferente, em que tenho a oportunidade de trabalhar em outros espaços educativos.

Desta vivência atual, na escola privada onde trabalho como professora de Geografia no Ensino Médio há 10 anos, antecipo o registro de um momento

marcante, ocorrido no ano de 2019, quando fui escolhida paraninfa de sete turmas do terceiro ano do Ensino Médio, turmas para as quais eu havia dado aula por alguns anos, que muito me conheciam. Por esse motivo, esse convite teve um valor ainda maior, porque veio de alunos que conviveram comigo em momentos diferentes da vida escolar. Trago a seguir um trecho do discurso proferido por mim na ocasião da cerimônia de encerramento:

No dia que me fizeram o convite para ser paraninfa, trouxeram para o debate, o questionamento sobre a quem eu pertença. Alguns me considerando patrimônio de Minas Gerais, outros do Rio Grande do Sul. Então aproveito a oportunidade para esclarecer tal dúvida: sim, me autoproclamo mineira, até mesmo porque, ainda que quisesse, o sotaque não me deixaria ocultar tal origem. Foi Minas a terra onde cresci, onde me formei pessoa e professora e, em razão disso, é um estado que tem um lugar especial em meu coração. Porém, são em terras gaúchas que tenho crescido profissionalmente. Foi aqui, no estado do Rio Grande do Sul, que conquistei satisfação, realização pessoal e reconhecimento profissional. Sendo assim, declaro em público, hoje, meu amor por esta terra gaúcha que me recebeu de braços abertos.

O que foi trazido pelos estudantes, ao me convidarem, foi, no fundo, um questionamento sobre meu sentimento de pertencimento, e a minha intenção no discursos foi esclarecer para eles naquela noite que “[...] ‘pertencimento’ e ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, [...]”, como pondera Bauman (2005, p.17); mas é algo que vamos construindo pelos caminhos que percorremos, pelas decisões que tomamos. Desejava esclarecer que estamos em permanente processo de construção, que nos tecemos ao longo da vida e carregamos traços das nossas culturas, tradições e histórias particulares. Para tanto, busquei apoio nas palavras de Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ (2005, p. 17).

Foi em terras mineiras, mais precisamente em Teófilo Otoni, na Escola Estadual Clotilde Onofre de Campos, na época Grupo Escolar Teófilo Otoni, em uma classe de pré-primário, que vivenciei meus primeiros anos na Educação escolar, pelas mãos da professora Valéria, com quem me encontrei 30 anos depois e, logo que me avistou, chamou-me pelo nome sem hesitar. Não tive nenhuma resistência para me inserir nesse contexto escolar. Gostava muito de ir para a escola, onde estudei até a sétima série, vestindo meu uniforme: saia azul marinho plissada e

camisa de tecido branca, e nos pés, a conga sempre acompanhada de meias brancas. Raramente levava lanche de casa, pois geralmente me alimentava no recreio com a merenda oferecida pela escola, na maior parte das vezes sopa ou mingau de fubá. As filas eram enormes para pegar a merenda. Deste tempo, não tenho muitas memórias dos meus professores, mas tenho com clareza em minha mente uma professora que me marcou nos primeiros anos de escola: a professora Ana Maria, de temperamento forte e sempre a nos ameaçar com castigos físicos. Fazia ameaças caso não nos comportássemos. Dizia ela: “vou levantar vocês bem alto e soltar lá de cima”. Tais palavras nos amedrontavam. Me recordo de ser uma professora com presença forte, firme e comprometida com sua tarefa de ensinar.

Deste tempo escolar, tenho lembranças de um ensino pautado na mera transmissão de conteúdos, muito difundida no ensino tradicional, que tem como objetivo a memorização, o que não traz consigo a dimensão da compreensão e da reflexão sobre esse conhecimento, na qual há um silenciamento das potencialidades de conhecer. Eu sempre tive muita facilidade de memorizar, e, diante dos enormes questionários que alguns professores passavam, eu facilmente decorava, pois era dali que retiravam exatamente as questões da prova. A prática pedagógica era embasada numa concepção tradicional, em que se exigia somente a memorização de conteúdos. Pouco ou nada havia de um movimento reflexivo.

Durante toda minha infância e até minha juventude, meu núcleo familiar era composto por mim, meus pais e minha irmã mais velha. Durante alguns anos, quando eu ainda era criança, também morava conosco minha avô materna, com quem eu tinha uma ótima relação e foi para mim uma referência de cuidado e carinho. Uma pessoa com jeito manso de falar, olhos generosos e jeito humilde, com quem aprendi muitas coisas.

Tive um infância feliz, permeada por cuidado familiar. Deste período, tenho lembranças positivas das “brincadeiras de rua”, como queimada, pique-bandeira, pique-esconde. Posso dizer que vivi a infância intensamente. Um sentimento de liberdade que experimentava no contexto dessas brincadeiras, pois “era muito solta, livre”. Era brincando que o mundo se apresentava para mim. Sabe-se que as brincadeiras abrigam uma dimensão formativa importante na infância, pois favorecem a comunicação, a capacidade de interpretação e de imaginação; além da tomada de decisões, na medida em que envolvem regras e pautam-se na “reprodução” de papéis, comportamentos e situações da vida cotidiana.

As férias eram momentos do ano muito esperados porque sempre viajávamos, apesar da pouca condição econômica. Minha mãe economizava o ano todo com o ganho que tinha das suas vendas, pois este significava um momento bem importante para nós. Era o momento de encontrar os parentes. Os primos que só víamos de tempos em tempos.

Concluí minha formação na Educação Básica no ano de 1995 na Escola Estadual Alfredo Sá. Foi a finalização de todo um percurso escolar na escola pública. Ao finalizar o Ensino Médio, não tinha exatamente um caminho traçado do que faria a partir daquele momento, mas duas coisas eu tinha em mente: conciliar trabalho e estudo eram meus planos e, de certa forma, minhas opções, pois meus pais não teriam condições de pagar uma faculdade e, onde eu morava naquele momento, não havia faculdade pública, e sequer cogitávamos alguma universidade em outro local. Isso não fazia parte da nossa realidade. Nosso mundo era muito restrito. Era necessário se adaptar àquela realidade.

No Ensino Médio, chamado naquela época de segundo grau, optei pelo curso profissionalizante de técnico em contabilidade. Naquele contexto, optar pelo chamado científico não condizia com minhas condições socioeconômicas, já que este era para aqueles que pretendiam cursar uma graduação, e eu não vislumbrava ainda esta possibilidade. Acreditava que precisava fazer um curso que me permitisse entrar logo no mercado de trabalho.

O ensino técnico-profissionalizante era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Ou seja, aqueles que se voltavam para a formação técnica buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa escolha, praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior.

Quando analisava minhas prioridades, a escolha profissional era limitada por uma realidade que envolvia fatores econômicos e até expectativas familiares. Acredito que esta decisão foi de certa maneira influenciada pelo meu pai por trabalhar em um escritório. Não cogitei a possibilidade de fazer magistério. Nunca havia pensado, até aquele momento, na possibilidade de ser professora. Eu gostava do curso de técnico em contabilidade, apesar de não ter tido professores que se dedicassem com qualidade ao processo de ensino. Um deles disse logo nos primeiros dias de aula: “Eu vou finjir que ensino, e vocês fingem que aprendem.”

Finalizei sem muito encantamento o ensino médio, sempre com a perspectiva de conseguir me inserir no mercado de trabalho. Pouco tempo após ter finalizado os

estudos, comecei a trabalhar em uma concessionária de automóveis na parte administrativa. Estando naquela empresa e no cargo que eu exercia, a decisão mais óbvia seria de fazer um curso superior naquela área, no entanto, eu achava que cursar Administração era uma opção de quem tinha mais condições econômicas. Então acreditava que a opção ideal dentro da minha realidade era a licenciatura. Sendo professora, não correria o risco de ficar desempregada.

Neste tempo, já decidida a ser professora, conduzida pelas condições socioeconômicas em que vivia, prestei vestibular e fui aprovada ingressando no ensino superior no ano de 1997, no curso de Licenciatura em Geografia no Centro Universitário de Caratinga (UNEC), em Caratinga – MG.

Minha mãe, baiana, uma das dezoito filhas dos meus avós maternos, é uma mulher de pouco estudo, por falta de oportunidade, mas sempre trabalhou muito, desde cedo. Dona de casa, se dedicava incansavelmente, além das tarefas domésticas, a fazer trabalhos artesanais, como pinturas em tecido, e, com a venda desses produtos, ajudava no sustento da família. Meu pai, mineiro, nascido em Crisólita, Vale do Mucuri, é filho de uma dona de casa e de um agricultor. De família muito pobre, homem também de pouco estudo, durante a maior parte da vida profissional trabalhando em escritório de uma transportadora, ele adquiriu o conhecimento necessário ao longo da vida que o permitiu trabalhar.

Meus pais, apesar dos poucos anos de escolaridade, pois não completaram o ensino fundamental, sempre incentivaram e valorizaram os estudos e nunca mediram esforços para oportunizar a mim e a minha irmã as condições necessárias para trilhar nosso percurso de estudante. Sempre fui incentivada por meus pais a fazer um curso de nível superior para a definição do rumo da minha vida profissional. Para eles, estudar era fundamental para que as duas filhas tivessem uma vida melhor e mais oportunidades de crescimento profissional. Para eles, ter na família uma professora era certamente motivo de muito orgulho. Sempre mantive estreitos laços afetivos com meus pais, e uma profunda admiração pela forma como encaravam a vida. Eles foram e são referências que podem ter me conduzido, como professora, ao desejo de ser também uma referência para meus alunos na forma de me relacionar, interagir e influenciar.

No entanto, durante o tempo de minha vida escolar, não alimentava nenhum desejo de ser professora. Essa vontade seria despertada somente mais tarde. Não tinha referências que me tocassem a ponto de nutrir a aspiração de tornar-me

professora. Durante alguns anos, eu tinha mais medo do que admiração pelas minhas professoras.

Diante da realidade que vivia, vislumbrei na docência a possibilidade de conquistar um espaço no mercado de trabalho e, por conseguinte, meu sustento. Mas optar pela Geografia, creio que estava na minha própria essência, pois das lembranças que tenho dos meus primeiros anos de escola, o que sempre me vem à memória são as aulas e os professores de Geografia, que me encantaram desde cedo. Talvez nesse tempo tenha ocorrido o despertar para ser professora, e eu nem tenha me dado conta disso.

Não posso deixar de apontar algumas fragilidades que permearam a minha formação e que reverberaram na sala de aula, no meu fazer docente, no início da carreira. Ainda no primeiro ano da licenciatura, iniciei minha trajetória profissional atuando como professora de Geografia no ensino médio em uma escola rural. Foi um grande desafio e uma experiência marcada pela ansiedade de entrar pela primeira vez em uma sala de aula como professora, pois sequer havia realizado estágio. Eu não tinha nenhum conhecimento sobre processos de aprendizagem e ainda estava tendo os primeiros contatos com o ensino de Geografia na licenciatura. Provavelmente eu somente reproduzia em sala de aula, naquele contexto, os modelos de professores que eu trazia na memória da minha história como estudante, já que não havia ainda me constituído como docente nem mesmo pela formação, constituição que só viria ao longo de toda uma caminhada na docência, pois me constituí mais pelo aprendizado do que pela escolha de minha trajetória profissional. Segundo Fontana (2010, p. 111), “Enquanto a escolha parece ser um elemento demarcador do percurso, instaurando os limites entre o antes e o depois de ter sido feita, o aprendizado evoca uma ideia de movimento de elaboração e re-elaboração dos significados dos sentidos das práticas culturais em nós”.

Desde esse tempo, já conciliava os estudos e o trabalho, já que segui ministrando aulas durante toda a graduação. Foram várias as escolas em que trabalhei durante esses anos. Por ser professora contratada da rede pública estadual, dependia da vaga e da localidade das escolas que divulgavam o edital para contratação. Algumas dessas escolas se localizavam em zona rural, com difícil acesso. Eram contratos temporários, às vezes de poucos meses, o que impedia que mantivéssemos muita convivência com os estudantes, com os colegas de trabalho e com o ambiente escolar, pois logo em seguida assumia contrato em outra escola.

Eram relações muito provisórias, e eu, ainda muito inexperiente, não me dava conta da importância dessas relações para formação da minha identidade profissional. Apesar das dificuldades características da atuação como professora inexperiente, encontrei na docência uma nova motivação e novas perspectivas que me conduziram a me interessar mais e mais pela profissão. Fui aos poucos me sentindo professora.

Esse aprendizado de tornar-me professora foi motivado pelo encantamento que a docência me proporcionou, por meio das relações e da convivência no espaço escolar, principalmente com os alunos, pois entendo que na relação professor-aluno está imbricado diretamente o processo de aprendizagem, por isso acredito que estabelecer uma relação de afetividade é um aspecto importante que deve estar presente no contexto da sala de aula. Assim, fui me encantando pelas possibilidades do ensino da Geografia como um possível caminho para trabalhar a formação de cidadãos mais reflexivos e humanizados. Se por um lado eu participava pouco da vida acadêmica e não mantinha muitos vínculos, por outro lado, o espaço da escola foi me encantando e me proporcionando vivências para uma identificação com a docência.

Hoje compreendo que ser professora foi uma construção no cotidiano da prática, no dia a dia dentro da escola e que a escola foi o espaço relevante para minha formação como professora, legitimando o espaço escolar como lócus privilegiado de formação continuada permanente. Para Nóvoa (2017, p. 1122), "o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional". Nesse mesmo sentido, Freire (1991) destaca que tornar-se educador é um processo, constante e permanente, e assim somos forjados à medida que exercemos nossa atividade profissional docente. Não nascemos professores, nos fazemos e nos formamos professores, conforme afirma Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Nesse processo de tornar-me professora, finalizei minha graduação no ano de 2000. No entanto, posso afirmar que a formação inicial pouco impactou na minha constituição docente, pois, ao realizar esta narrativa, pude identificar esse vazio de memórias desse período. Talvez, porque desde o início precisei me dividir entre a graduação e docência. Logo, ao tentar buscar respostas para a pergunta sobre como

me constituí professora de Geografia, identifiquei que a academia não foi decisiva nas minhas escolhas pedagógicas e, portanto, também não foi decisiva na formação do meu perfil docente e, provavelmente, esse foi um fator decisivo para que delongasse tanto tempo para uma tomada de consciência do meu fazer profissional.

Nos meus primeiros anos de docência, eu me limitava a reproduzir o que havia aprendido enquanto aluna, a partir das memórias do que meus professores faziam. Não refletia sobre a minha ação docente, afinal, estava imersa em uma situação quase automática entre estudar e trabalhar. Portanto, o que interessava naquele momento era dar conta de realizar o mínimo esperado dentro de uma sala de aula. Era conseguir cumprir o ofício. Não havia reflexão, nem questionamento sobre a responsabilidade do papel do professor. Essa consciência só viria mais tarde, mediante o sentimento de inquietude que me desacomodou.

No ano de 2001, realizei a Pós-graduação *lato sensu* – Especialização em Geografia Física, na mesma universidade da graduação. Ainda naquele ano, realizei um concurso do estado de Minas Gerais para professora efetiva. Fui aprovada, no entanto, no momento da posse, descobri que não havia mais vagas na minha cidade e, para não perder o concurso, optei por tomar posse em uma escola de outro município da mesma superintendência de ensino. Assim, assumi a vaga na Escola Estadual da Cabeceira de São Pedro, localizada na zona rural do município de Poté-MG. Mais uma vez me encontrava no cotidiano da escola rural, assim como nos primeiros anos de docência.

Esse foi um tempo com outros desafios, além da sala de aula. Deslocamentos diários em que dependia de pedir carona a estranhos na BR-116, pois a escola se localizava na zona rural de outro município e não havia transporte até a localidade. Então eu precisava pegar uma van que saía às 4 horas da manhã e que, muitas vezes, não aparecia por defeitos mecânicos. Nesses dias, eu não conseguia chegar a tempo para dar minhas aulas. Nos dias em que dava tudo certo, chegava ainda com o dia amanhecendo na cidade de Poté, descia da van e dirigia-me a uma esquina onde passavam os carros na direção da escola rural. Ali naquela esquina, vivi muitos receios, sozinha, o dia ainda clareando, em ruas vazias e à espera de carona de um estranho. A dúvida era, se chegaria bem ao colégio, se a carona seria segura, se chegaria no horário. Algumas vezes chegava para dar aula com um nó na garganta, porque, apesar de ter saído de madrugada de casa e ter enfrentado todas as inseguranças do percurso, ainda chegava atrasada e lá estavam meus estudantes

me esperando. Lembro-me bem da acolhida da diretora da escola, que me acalmava com um abraço e me incentiva a seguir firme.

No final da manhã, conseguia retornar à cidade de Poté de carona com o ônibus escolar que conduzia os estudantes para suas localidades, e de lá dependia novamente de carona de desconhecidos para retornar a minha casa ou aguardar o próximo ônibus, que passava somente no final da tarde, o que também era um problema, pois eu dava aulas no período da noite em outra escola. Essa realidade, encarada diariamente, gerava muita tensão e medo. Foi uma experiência difícil em vários sentidos, um período marcado pela insegurança e por incertezas.

Creio que, neste tempo, eu ainda não tinha clareza dos processos que estavam imbricados em minha atuação docente. Houve vários dias em que tive que “atender” três turmas ao mesmo tempo, devido à ausência de outros professores que “subiam” aulas e dispensavam os alunos mais cedo. Corria literalmente de uma sala para outra, deixava exercícios no quadro e voltava correndo para outra turma. Não tenho muitas memórias dos processos de aprendizagem nesse contexto.

Tinha consciência de que aquele cenário não proporcionava condições de aprendizagem. Não posso afirmar que não havia predisposição dos alunos para aprender, nem problemas inerentes ao cotidiano da escola que dificultassem o desenvolvimento do trabalho, pois eu estava tão imersa tentando dar conta dos desafios que se apresentavam no planejamento do trabalho pedagógico e na dinâmica da minha própria história de vida que sequer conseguia refletir sobre o ensino e atribuir significado à minha prática. Existia um sentimento de culpa, pois percebia que a postura profissional que tinha naquele momento não era a que gostaria. Tinha consciência de que uma aprendizagem efetiva não se desenvolvia naquelas condições de falta de envolvimento no processo didático. Com essa inquietação continuei meu próprio caminho

Após um tempo de trabalho nesta localidade, pedi minha remoção para uma escola mais próxima e, a partir de então, tornou-se mais fácil o deslocamento, pois esta nova escola ficava às margens de uma rodovia. Com melhor acesso ao transporte, passei a não depender mais de caronas.

Nesta época, realizei também concurso público para professora da rede municipal de ensino da cidade de Teófilo Otoni, onde eu residia na época. Fui aprovada e tomei posse como professora de Geografia do Ensino Fundamental. Para preencher a carga horária do concurso, precisei assumir aulas em duas

escolas – Escola Municipal Irmã Maria Amália e Escola Municipal Sidônio Ottoni – uma escola de manhã e outra escola à noite. Assim, passei a trabalhar em três escolas, duas municipais e uma estadual.

Era uma rotina extremamente corrida, em escolas com alunos de contextos bem diferentes. Em algumas manhãs trabalhava na escola municipal localizada na região central da cidade, em outras manhãs, na escola estadual na zona rural e, à noite, em outra escola municipal, com público jovem e adulto de baixa renda. Diante das memórias anunciadas, fico a pensar que o que marcou esse período, na verdade, era a preocupação em conseguir dar conta das demandas, da burocratização, dos deslocamentos, das diversas turmas, dos horários, dos diários de classe com pareceres enormes que precisavam ser preenchidos. Apesar da angústia do processo, creio que estas experiências contribuíram para me encorajar. Conforme afirma Nóvoa (2001, p. 25), “É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação”. Sabia desde cedo que precisava me manter firme e seguir em frente

Assim, em 2002, fui convidada a trabalhar no Curso Normal Superior da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), ministrando aulas de Geografia para as turmas do primeiro período do referido curso. Esse momento profissional, além de muito estudo, me permitiu aproximações e relações tecidas com professores que estavam em outra caminhada profissional, participando de reuniões, o que contribuiu para que começasse a vislumbrar o ensino em outra dimensão, a pensar sobre minha formação. Portanto, essa experiência marcou o início de uma mudança de sentido na minha docência. Essa experiência na universidade demandou um novo olhar acerca da minha própria formação e me proporcionou motivação para continuar estudando. Nasce nesse momento o desejo de fazer um mestrado, por entender a formação continuada como uma possibilidade de subsidiar as reflexões teórico-práticas que poderia direcionar para novas formas de atuação docente. Porém, este desejo de formação só iria se concretizar muitos anos depois.

Foi nessa época que conheci meu esposo. Eu morando em Minas e ele no Maranhão, mantivemos durante quase dois anos um relacionamento à distância. Durante este tempo continuei ministrando aulas na UNIPAC, na escola estadual e na prefeitura. Ele se mudou para Minas Gerais e nos casamos no final do ano de 2003. Em função do casamento veio a necessidade de mudança para a cidade de Juiz de

Fora-MG, devido à transferência de trabalho do esposo, assim, precisei reorganizar também meus planos profissionais. Pedi demissão das aulas da UNIPAC, exoneração do meu cargo efetivo de professora da prefeitura de Teófilo Otoni e transferência do meu cargo como professora efetiva do estado de Minas Gerais.

Chegando a Juiz de Fora, assumi então minha carga horária efetiva na Escola Estadual Antônio Carlos, trabalhando no turno da tarde. No início com apenas três turmas, pois a escola fazia parte de um projeto do governo de Minas Gerais, chamado Escolas-Referência, e tinha, portanto, uma carga horária diferenciada dos componentes curriculares no ensino fundamental. Eram cinco períodos de Geografia por semana em cada turma. Eu trabalhava, portanto, com três turmas de 5ª série e o restante da carga horária era dedicado ao planejamento para desenvolvimento dos projetos, que era a metodologia utilizada na escola. Foi um espaço-tempo privilegiado de pensar o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais consciente, para além da prática pedagógica, além da questão didática, dos métodos e técnicas, um ensino que estimulasse o exercício do questionamento e que desenvolvesse no alunos uma visão crítica que lhes permitisse ler e agir sobre sua própria realidade

No ano seguinte, fui contratada para trabalhar em uma escola da rede privada de ensino de Juiz de Fora (Colégio Nossa Senhora do Carmo), ministrando aulas de Geografia de 6ª a 8ª série e aulas de História para a 5ª série. Ministras as aulas de História foi uma condição colocada pela escola para contratação. Então, durante sete anos, conciliei o trabalho como professora da rede privada de ensino, lecionando aulas de Geografia e de História no período da manhã e como concursada do estado de MG no período da tarde. Creio que estes foram os anos que de fato comecei a entender e refletir sobre a importância do meu papel como professora. Comecei a refletir sobre minha prática, e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um desafio do professor no âmbito de seu trabalho pedagógico, e ter no horizonte que ensinar e aprender são processos que exigem constante ressignificação. Conforme afirma Nóvoa (2001), mais importante do que formar é formar-se, pois o aprender contínuo é essencial na profissão docente. O aprendizado deve se concentrar na própria pessoa do professor, como agente, e na escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Neste período, também em Juiz de Fora, nasceram meus dois filhos e, desde então, concilio meu fazer profissional com a maternidade. Depois destes sete

anos, em setembro de 2013, mudei-me para Porto Alegre/RS.

Neste momento, precisei solicitar uma licença para afastamento do meu cargo como professora efetiva do estado de MG e pedi demissão da escola particular em que trabalhava na época. Esse foi outro marco na minha trajetória docente, pois não tinha perspectivas de como iria me inserir como professora nesse novo contexto. A mudança de Minas Gerais para o Rio Grande do Sul foi um momento importante. Fiquei temporariamente desempregada. Aprendi a viver em um novo lugar. Conheci pessoas novas. Fiz novas amizades. Comecei a criar vínculos e pertencimento.

Como cheguei praticamente no meio do ano letivo, aproveitei os meses seguintes para entregar meu currículo nas escolas, na expectativa de ser contratada para exercer a docência no ano seguinte. Estava disposta a enfrentar o que viesse, pois as experiências que eu tinha vivido haviam me fortalecido e ficar sem dar aulas não era uma opção para mim. Eu precisava e queria estar em sala de aula. E, para minha alegria, fui chamada para uma entrevista na Escola La Salle de Esteio. Não conhecia nada na cidade e muito menos na Região Metropolitana, mas aceitei o desafio.

Trabalhei um ano nesta escola, pois no final deste mesmo ano, fui contatada por três escolas particulares em Porto Alegre para entrevista. Para minha alegria, fui contratada pelas três escolas: Escola La Salle Santo Antônio, Colégio Marista Assunção e Colégio Marista Rosário. Nesta época, eu ministrava aulas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Este foi um tempo também bastante desafiador, pois tinha de conciliar séries muito diferentes, além de me adaptar a cada escola, com suas particularidades. Nesse novo contexto, me deparei com novos desafios ao trabalhar com outra realidade de estudantes, relativamente às condições socioeconômicas, que me demandavam outras habilidades na prática cotidiana escolar.

Essas vivências foram me dando a certeza da necessidade de aprofundar meus estudos de maneira que pudesse compreender melhor as complexidades envolvidas na formação docente e nas concepções e práticas do ensino de Geografia.

Essa inquietude no sentido de compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem me conduziu a vislumbrar a possibilidade de concretizar um grande desejo que havia tempos permeava meus pensamentos, que era o de investir tempo em minha formação pessoal e profissional, realizando o mestrado na área de ensino

de Geografia. Eu acreditava que precisava me preparar melhor para exercer a docência, pois a cada momento vivido no meu percurso formativo, vislumbrava como é desafiadora a profissão docente. Diante desta certeza, me senti instigada a dedicar tempo em minha qualificação profissional dando continuidade a minha formação docente, buscando compreender os processos pelos quais nos constituímos profissionais. Assim, depois de catorze anos de conclusão da graduação, retornei para a universidade para fazer o mestrado.

Quando comecei a estudar as disciplinas da Geografia na graduação, comecei a pensar em diferentes estratégias para ensinar uma Geografia com significado, que possibilitasse ao aluno experienciar e ressignificar as temáticas abordadas na sala de aula nos contextos da sua vida cotidiana. Talvez fosse o desejo latente de fazer diferente dos professores de Geografia que passaram por minha vida escolar. Segundo Nóvoa (2017, p. 1121), “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução”.

Foi em uma escola pública da rede estadual de ensino, ministrando aula de Geografia em turmas do ensino médio, que experienciei, pela primeira vez, a docência, ainda no primeiro ano da graduação. E hoje, mais de 20 anos depois, com alegria constato que permaneço motivada a aprender e viver as novas experiências nos ambientes de aprendizagem que são a escola e a academia.

Com tal motivação, realizei a seleção para ingressar no mestrado em ensino de Geografia, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2016, e fui aprovada. Nesse momento, retomei a rotina de estudante na academia e optei por trabalhar em apenas uma das escolas para conseguir conciliar os estudos acadêmicos e a atividade profissional.

Os saberes construídos nesse percurso acadêmico e profissional, que totalizam, até o momento, 20 anos de docência, dos quais 12 deles foram em escola pública, e seguem, atualmente, na rede privada, contribuíram de maneira significativa para me constituir como professora. Principalmente no cotidiano das escolas por onde passei e onde sigo atuando em minha caminhada profissional, me constituí e me constituo diariamente professora de Geografia.

Desta forma, me propus um novo desafio, o de ser uma professora-pesquisadora. Em uma jornada intensa de dedicação, entre o mestrado e a atuação docente, senti-me instigada a pesquisar sobre o cotidiano da escola, sobre o fazer

docente e a refletir sobre minha própria formação.

A partir de então, dediquei-me a pensar numa pesquisa que atrelasse o meu fazer profissional articulado aos processos vivenciados no ambiente escolar, um ambiente permeado por muitas incertezas, questionamentos e mudanças. E, imersa nesse cotidiano, busquei aportes teóricos que me auxiliassem a compreender tais processos, visando estudos que qualificassem minha atuação docente, à medida que ampliasse meu entendimento de como a aprendizagem se processava no estudante.

Na construção da minha pesquisa de mestrado, intitulada “ENEM e Ensino de Geografia – Interfaces que precisam ser discutidas”, sob orientação da professora Roselane Zordan Costella, realizamos um trabalho que objetivava investigar os fundamentos, as concepções e as práticas dos professores do componente curricular de Geografia no Ensino Médio. O meu olhar de pesquisadora iniciante se inclinou, consistentemente, em direção às práticas de avaliação da aprendizagem. A pergunta que norteou a investigação foi: qual a origem das dificuldades apresentadas pelos estudantes na resolução de questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas do ENEM? Buscamos aportes teóricos e empíricos que nos permitiram refletir de maneira mais significativa acerca dos limites e das possibilidades que uma avaliação de larga escala da Educação Básica, como o ENEM, apresenta diante da realidade das escolas públicas no contexto profissional docente.

A pesquisa do mestrado levou-nos a situar o entendimento do professor de Geografia em relação à sua prática pedagógica, às adequações, ressonâncias e mudanças propostas no novo paradigma de Educação, inaugurado na década de 1990, quando o governo brasileiro iniciou um processo de reformas curriculares e organizacionais, propondo, uma série de medidas e modificações nos vários níveis e modalidades de ensino. Uma das ações da reforma foi o sistema de avaliação adotado pelo Governo Federal, com a finalidade de produzir informações para subsidiar a formulação e reformulação das políticas educacionais. Nesse momento, o tema avaliação, e em especial, a avaliação de desempenho por competências e habilidades, passou a ocupar centralidade na elaboração de políticas públicas de educação e suscitar discussões sobre as reformas educacionais pautada no ensino por competências.

A partir das análises realizadas no estudo, que buscava identificar a origem

das dificuldades apresentadas pelos estudantes na resolução de questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas do ENEM, foi identificado o quanto persiste um distanciamento entre o discurso do professor, sobre suas concepções metodológicas e sua expressão na prática de sala de aula, atravessadas pelas experiências na docência. Estas constatações contribuíram para a escolha do objeto de estudo no doutorado ao começar a pensar em uma pesquisa que atrelasse minha trajetória de vida articulada a minha formação profissional.

Durante o mestrado, participei também do projeto que tinha como objeto de estudo o Exame Nacional do Ensino Médio, que investiga a estrutura epistêmica do referido Exame, bem como estabelece relações entre a formação na Educação Básica, e o que o ENEM avalia. Além disso, analisei a estrutura epistêmica do Exame Nacional do Ensino Médio, principalmente na Área das Ciências Humanas, desde a sua implementação no Brasil, para ter subsídios na observação e traçar paralelos desta estrutura com os currículos escolares da Educação Básica, promovendo o entendimento das Políticas Públicas Nacionais que envolvem este assunto. As aprendizagens construídas durante os estudos do mestrado no grupo de pesquisa, as produções, orientações e a participação em eventos potencializaram e enriqueceram teoricamente o estudo.

Desta forma, a busca pela qualificação profissional, por meio de um curso de mestrado, quando tive oportunidade de aprofundar estudos sobre processos formadores docentes, contribuiu significativamente para reflexão sobre minha prática pedagógica. Tais reflexões emergiram da minha experiência profissional e foram aprofundadas, e reelaboradas mediante incursão nos estudos realizada.

Posso, assim, afirmar que os estudos e reflexões desenvolvidos durante o mestrado tiveram uma importância fundamental na construção da minha identidade docente à medida que aprender é formar-se e transformar-se. Nesta perspectiva, o conceito de “autoformação” é central, sendo concebido como o poder que cada um pode assumir de tomar nas próprias mãos as rédeas da sua formação, ainda que pela mediação de outrem (PINEAU, 1988), como movimento pelo qual o sujeito assume a responsabilidade por seu processo formativo. Gastón Pineau (1988) apresenta a teoria tripolar de formação que envolve os três pólos – heteroformação, ecoformação e autoformação. Sendo a heteroformação o envolvimento do eu com o outro no processo de formação. A ecoformação como a relação que os sujeitos estabelecem com o meio ambiente e ligada a estas duas primeiras e dependente

delas, uma terceira força de formação é do eu (autoformação) relacionada com a dimensão pessoal. É a ação do indivíduo sobre si mesmo, um reencontro reflexivo ou seja, é a tomada de consciência que nos leva a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro.

A percepção de que ainda tinha muito a aprender, aliada a dúvidas e desafios, provocou em mim várias inquietudes que me motivaram e me mobilizaram a continuar os estudos sob orientação da professora Roselane Costella. Vislumbrando a possibilidade de ingressar no doutorado, participei da seleção no Programa de Pós- Graduação em Geografia, na Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia para ingresso no primeiro semestre de 2017.

Nesse período, o compromisso com a Educação tomou uma dimensão maior. Desde então, reflito sobre cada ação no processo de ensino-aprendizagem, quais são as intencionalidades do fazer pedagógico, buscando compreender como o estudante se posiciona frente ao conhecimento e que caminhos trilhar para atingir os objetivos propostos. Assim, à medida que pensamos sobre o aprendizado, nos posicionamos em outro lugar, um lugar de exercitar a reflexão sobre sua prática.

Desta maneira, considerando como plano de análise, os professores e o ensino e, tendo como foco o contexto da experiência pessoal e profissional, inicio um processo de pesquisa sobre minha história e minha realidade para melhorar minha ação docente, realizando uma aprendizagem na flexibilidade. Conforme dito por Josso (2010, p, 78) “O ser em formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e na formação para favorecê-lo e para reorientá-lo.

Neste sentido, Souza advoga que,

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

Pensando nos modelos formativos e na continuação dos estudos vinculados ao doutorado, participo do grupo de pesquisa que tem o intuito de conhecer o perfil do profissional que ministra o componente curricular de Geografia nas escolas de ensino básico de Porto Alegre. Além disso, o grupo tem como objetivo geral analisar o perfil dos professores que atuam nas escolas públicas da Educação Básica de Porto Alegre no Componente Curricular de Geografia em Porto Alegre para

compreender o contexto de formação e atuação dos egressos do curso de licenciatura em Geografia no período de 2007 a 2016, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Creio que as discussões, os diálogos e as trocas com os colegas mestrados e doutorandos realizadas durante as reuniões do grupo de pesquisa da orientadora Roselane Costella, que me serve de inspiração constante, bem como as reflexões produzidas a partir da pesquisa do mestrado, contribuíram significativamente para que eu pudesse repensar sobre a minha condição de pesquisadora. Tais experiências de estudo, foram igualmente importantes para a definição da minha pesquisa de doutorado, permitindo-me amadurecer as ideias que conduziram à escolha desta pesquisa, sobre as itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia da Educação Básica. Aos poucos, fui me apropriando da pesquisa narrativa e da método (auto)biográfico.

Um dos desdobramentos no doutorado foi a minha inserção no grupo de Pesquisa de Formação de Professores de Geografia – Investigação de Práticas pelo Método Autobiográfico (UFRGS). Participar do grupo tem me proporcionado a oportunidade de realizar estudos e discussões envolvendo a pesquisa narrativa (auto)biográfica, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da tese.

Ao narrar minha trajetória, busquei compreender como me constituí a professora que sou hoje, após todos os anos de docência, as experiências vividas em diferentes instituições e níveis de ensino e ao me tornar pesquisadora da área de ensino de Geografia, intencionando reconhecer como minha identidade profissional foi sendo formada. Em cada ponto que nos posicionamos tem uma experiência passada como base e, cada ponto leva a uma experiência futura, pois há sempre uma história que está mudando, e estamos sempre encaminhando-nos para algum outro lugar.

Por isso, me senti mobilizada a narrar as minhas experiências acadêmicas e profissionais, a rever e refletir sobre as expectativas e desejos que impulsionaram minha carreira acadêmica e profissional ao longo dos anos, para que, a partir da minha história, eu possa ter um olhar mais sensível no exercício de lembrar, narrar e escrever sobre sujeitos, sobre um lugar, tempo e experiências vivenciadas na busca pela compreensão da constituição identitária do professor de Geografia.

Ao relatar minhas angústias e dificuldades na trajetória como professora-pesquisadora, desejo inspirar outros professores a compartilhar também suas

trajetórias de formação, conquistas, frustrações, produzindo sentidos às suas histórias de vida. Espero que, por meio dos meus relatos, outros professores possam se sentir motivados a escrever suas narrativas para, a partir das reflexões estabelecidas, identificar e se aproximar do professor que o constitui.

Segundo Clandinin e Connelly,

Ao compormos nossas narrativas nos movemos no espaço tridimensional, relembremos histórias passadas que influenciam nossas perspectivas presentes através de um movimento flexível, que considera o subjetivo e o social e que os situam em um dado contexto (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 107).

Pela minha história como docente, sinto-me instigada a investigar o fazer pedagógico de professores de Geografia atrelado às suas histórias de vida e seus percursos formativos e profissionais, podendo, a partir desta análise, ressignificar o meu fazer pedagógico, à medida que nossa história legitima nossa memória profissional. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica a partir da minha própria trajetória como professora e pesquisadora. As histórias narradas também evocam memórias sobre a escolha da profissão e os eventos que marcaram as suas vidas, as pessoas e as situações que contribuíram para tal escolha.

O presente texto constitui um olhar crítico ao analisar e repensar as experiências no decorrer do meu percurso como professora-pesquisadora de Geografia da Educação Básica, que atenta para diferentes vozes deste percurso que ainda trilho e de maneira tão desafiadora como no início. Sigo na busca de me aperfeiçoar como professora e de me sentir mais segura com as opções teórico-metodológicas no meu trabalho docente.

Assim, a partir desse relato, introduzo meu trabalho enfatizando que minha trajetória acadêmica, os estudos que realizei e as experiências que vivenciei em diferentes ambientes socioculturais suscitaram um desejo de poder contribuir para um olhar crítico e reflexivo sobre a minha própria prática docente e a prática de outros professores de Geografia da Educação Básica. Diante disso, os propósitos que nortearam e ainda norteiam a minha história acadêmica tornaram-se também objeto de estudo.

Narrar a história de vida e os caminhos percorridos torna-se um exercício de autorreflexão, identificando os traços significativos na constituição pessoal e profissional na busca da compreensão de como me tornei e tenho me tornado/me constituído professora e pesquisadora.

Este é, portanto, um processo de aprendizado que possibilita a ressignificação do ser docente, pois essas narrativas impulsionam um olhar sobre si e uma reflexão sobre o fazer pedagógico, um fazer impregnado de escolhas e que deve fazer parte do ofício de um professor reflexivo. Para Souza (2006, p. 19), “Um educador em construção, expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão.”

As histórias de vida, os percursos de formação e as vivências profissionais estão interligadas ao campo de formação dos professores de Geografia, pois a constituição do sujeito-professor reverbera no seu fazer pedagógico, induzindo a refletir sobre que caminhos constituíram quem eu sou.

Conforme nos reafirmam os estudos de Goodson (2013, p.75), as histórias de vida, “[...] podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”.

É preciso olhar a tessitura dos fios que se agregam na voz do docente, descrita nas narrativas dos caminhos percorridos pelos sujeitos, por acreditarmos que as pesquisas se situam nas histórias de vida dos docentes de Geografia, sendo, portanto, justo ouvir a voz a quem se destinam as pesquisas. Diante disso, podem-se abrir possibilidades de desvendar, dentre outros aspectos, como o saber geográfico é mobilizado no exercício da prática pedagógica dos professores da Educação Básica e como esses saberes e fazeres são tecidos a partir do diálogo com o cotidiano do docente. Os professores são sujeitos, com histórias, memórias, trajetórias e experiências, e o exercício da docência é reflexo dos saberes docentes que foram se constituindo nesse percurso.

Para Goodson (2013), os ingredientes-chave da pessoa que somos encontram-se na experiência de vida e no ambiente sociocultural. Segundo esse autor, nossa prática, portanto, encontra-se impregnada do quanto investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural.

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2010, p. 82) afirma que é a capacidade do indivíduo de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser;

entre o que fomos no passado e o que somos hoje.

A história da minha vida se configurou por diferentes lugares, pessoas, situações que transformaram o meu caminho e a minha forma de pensar. Se analisar a mim mesma, comparando a esquina nebulosa onde esperava carona com a realidade atual, mais segura, compreendo como os caminhos trilhados nesse percurso da constituição de ser professora me permitiram uma conquista gradativa, que exigiu empenho, paciência e persistência. Entendendo que a maneira como concebo e exerço hoje minha prática docente é resultante das relações estabelecidas por onde transitei. As aprendizagens experienciais, produzidas pelas vivências na escola foram elementos que marcaram o desenvolvimento da minha docência e que movem a reflexão sobre meu próprio fazer pedagógico. Portanto, foi no contexto da escola, na prática docente que constitui meu modo de compreensão na profissão, possibilitando, o desenvolvimento da minha identidade docente.

2 A POTENCIALIDADE DAS NARRATIVAS PARA COMPREENDER A IDENTIDADE DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos uma análise sobre a identidade docente e o dispositivo narrativo em sua perspectiva teórico-metodológica como potencial de produção e ressignificação dos saberes docentes no processo de construção identitária, ressaltando que este método tem sido significativamente aplicado nos estudos sobre formação de professores. Para Larrosa (2004, p. 17), “o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente. É na história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido”.

2.1 IDENTIDADE DOCENTE: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

"Há muitas maneiras de sermos humanos e não apenas uma, universal, racional" (COSTA, 2002, p. 151).

A construção da identidade docente é um dos elementos importantes do processo de formação do professor por se referir à maneira de ser e estar na profissão. De acordo com Pimenta (2012, p. 18).), “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2013, p. 16) afirma que “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. [...]. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. Dubar (2005, p. 13), sinaliza que a identidade humana não é dada de uma vez por todas, no ato do nascimento, mas “constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições, o que configura a identidade como um produto de sucessivas socializações”. Segundo Dubar (2005), a identidade profissional é permeada pela dinamicidade das situações vivenciadas, influenciada pelo contexto social no qual o sujeito está inserido, sendo, essencialmente temporal. Portanto, as identidades são múltiplas e em constante transformação e, também, necessariamente incertas e plurais.

A partir das afirmativas dos autores citados, entendemos que a identidade vai

sendo construída pelo significado que cada professor confere ao longo da sua história de vida, refletindo em sua atividade docente à medida que assume suas salas de aulas e exerce suas práticas pedagógicas. São os episódios que acontecem na nossa trajetória que tecem o nosso jeito de ser e de pensar a vida.

Desse modo, a temporalidade marcada pelas memórias não é marcada pelo cronológico, mas sim por uma subjetivação. Esses significados são atribuídos a partir de suas concepções, crenças, valores, saberes, de sua história e suas representações. É essa identidade passada e permanentemente delineada no percurso da vida que conduz o professor em suas escolhas, comportamentos e estratégias adotadas no exercício da profissão. Conforme afirma Nóvoa (1995 (p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (...), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” Portanto, o processo de formação pode, assim, considerar-se como a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se ela mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (MOITA, 2013).

Para o autor referido, identidade profissional:

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem marcadas experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (MOITA, 2013, p 116).

Pimenta (2012) defende que a identidade do professor advém da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas, do confronto das práticas tradicionais com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática, bem como da construção de novas teorias. Ao longo de sua trajetória de vida e profissão, o professor vai construindo saberes e delineando sua identidade docente a partir do equilíbrio entre as características pessoais e profissionais que se constitui das relações sociais que se estabelecem nos espaços educativos, com os colegas de trabalho, com os alunos, no seu núcleo familiar, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção de sua identidade.

Ao analisarmos as narrativas dos professores participantes da pesquisa, percebemos que muitas de suas características docentes, como a preocupação em significar os conhecimentos geográficos, bem como fortalecer as relações com os alunos e preparar-se para qualificar suas práticas resultam de significações sociais, acadêmicas e familiares, presentes em suas histórias de vida.

Portanto, falar de identidade docente, “Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo” (NÓVOA, 2017, p. 1118). A identidade como um processo de constituição de caráter coletivo e individual, deve ser compreendida também na perspectiva relacional, na medida que ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e interpretação social da sua profissão. Como explica Larrosa,

[...] nossa própria experiência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecendo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade (LARROSA, 2003, p. 41).

Neste sentido, quando nos referimos à identidade docente, estamos nos pautando por um conjunto de subjetividades singulares construídas ao longo da vida e inacabadas. Refletimos que os professores aqui pesquisados manifestam em suas narrativas uma construção identitária representada por elementos que configuram a sua atuação docente. Identidade única, com processos diversos, em tempos e espaços variados. Corroborando com essa análise, Claude Dubar (2010) em seu texto “Polifonia e metamorfoses da noção de identidade”, afirma que a identidade não se reduz ao conjunto de papéis desempenhados ao longo da vida, e não pode ser convertida a uma identidade eterna, única e imutável. Nesse sentido, o autor questiona então, como apreendê-la empiricamente a partir de elementos biográficos não somente objetivos (o que a pessoa fez), mas também subjetivos (o que ela diz disso, afinal)? Como compreender e articular as dimensões pertinentes da identidade pessoal, como as configurações atuais e passadas das diversas identificações, que cada um tomou de seu círculo de convivência ou que tentou realizar por si mesmo?

A questão da identidade em Dubar (2005) tem por base uma análise biográfica e relacional, as quais se constroem a partir de suas transações subjetivas e objetivas (elementos estes “relativamente independentes mas necessariamente” articulados (DUBAR, 2005, p. 325). Nesse sentido, o autor afirma que, no conceito da identidade biográfica (para si) e relacional (para outro), é que se estabelece a identidade profissional. Esses processos para o autor são inseparáveis. O primeiro refere-se à identidade para si, o segundo é a identidade para o outro.

O processo identitário relacional corresponde à identidade para o outro. É um processo objetivo, que define o indivíduo sob o ponto de vista do outro, ou seja, compreende a atribuição da identidade ao indivíduo pela instituição e pelos agentes que interagem diretamente com este. Trata-se da maneira como o sujeito é percebido e identificado. É o reconhecimento, “em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação” (DUBAR, 2005, p. 156).

O processo identitário biográfico, corresponde à identidade para si. É um processo subjetivo, no qual o indivíduo define o que ele é ou quer ser de acordo com as construções vivenciadas, por meio das interações sociais, segundo sua história de vida, ou seja, de pertencimento. É uma construção social e profissional realizada pelos indivíduos a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas, como a família, a escola e o mercado de trabalho e que são valorizadas pelo sujeito. Este processo pode ser compreendido pelo modo em que sujeito narra sua trajetória de vida, pela relação do sujeito com o presente, passado e futuro, e como é percorrido o caminho da identidade herdada até a identidade visada.

Nesse sentido, a constituição da identidade docente ocorre no intercruzamento de aspectos relacionais e biográficos, resultante de um processo não só interno, mas também como resultado de suas interações estabelecidas na sua trajetória de vida pessoal e profissional. A identidade tem sempre duas faces: aquela que é atribuída pelo outro e aquela que é reivindicada por si mesmo.

Segundo o autor, “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser re(construída) em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135).

O que consideramos importante compreender nesse texto é que, dada a complexidade da vida de um indivíduo, é necessário elencar os principais aspectos

determinantes para a constituição da identidade profissional, pois com os indivíduos pertencentes a comunidades profissionais de características similares – que é o caso dos sujeitos dessa pesquisa – torna-se possível aproximar experiências e encontrar aspectos identitários mais fortes e comuns a eles.

2.2 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Nóvoa (2013), os estudos sobre os professores como um novo objeto da investigação educacional emergem como fruto da insatisfação em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico, apresentando-se como uma virada para compreender a formação de professores. Nos seus estudos sobre a vidas de professores, Nóvoa investiga o tratamento dispensado à categoria profissional dos educadores, mencionando Ball e Goodson (1989) e Woods (1991), quando estes se referem

[...] aos anos 60 como um período onde os professores foram "ignorados", parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram "esmagados", sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 2013, p. 15).

Segundo o autor, a partir dos anos de 1980 a literatura pedagógica vivencia um período de eclosão com a emergência da corrente das histórias de vida em formação. Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, com uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível (NÓVOA, 2013). Entretanto, apesar de serem produções heterogêneas e de qualidade desigual, conforme Nóvoa afirma, esse momento reveste-se de uma grande importância por marcar uma virada na pesquisa educacional ao “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 2013, p. 15).

O interesse crescente pelo uso das narrativas de vida como abordagem no universo educacional, para compreender a formação, a produção da profissão e as práticas docentes, surge no contexto em que os professores reaparecem com força como enfoque face às estruturas e aos sistemas. No entanto, essa abordagem foi

alvo de críticas por algumas correntes da Psicologia, por entenderem que estaria centrada em uma metodologia frágil e com ausência de validade científica, e também por correntes da Sociologia, por entenderem que esta baseava-se no esvaziamento das lógicas sociais, referenciando excessivamente os aspectos sociais, sendo incapaz de apreender as dinâmicas coletivas de mudança social. Para Goodson (2013, p. 71), a “explicação mais consensual parece ser a de que os dados sobre as vidas dos professores não se adaptam aos paradigmas de investigação existentes. Se for o caso, então são os paradigmas que estão errados e não o valor e a qualidade dos dados”.

Ainda assim, o sucesso da abordagem desta metodologia de pesquisa que coloca o sujeito professor como centro da investigação é inegável. Na compreensão de Nóvoa, “O movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontade de produzir *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidianos dos professores” (GOODSON, 2013, p. 19).

O sucesso desta abordagem e as potencialidades de mudanças que dela podem derivar, segundo Nóvoa, “[...] residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (NÓVOA, 2013, p. 20).

No Brasil, a utilização das narrativas de formação despontou a partir dos anos de 1990, quando emergiram pesquisas sobre formação de professores vinculadas ao movimento internacional de formação ao longo da vida. As pesquisas brasileiras abordam e tematizam sobre as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação (SOUZA, 2006).

Assim, há pouco mais de 30 anos, o movimento de pesquisa com a utilização de narrativas biográficas e (autobiográficas) tem se propagado e acumulado uma produção significativa, como prática de formação. Além disso, a criação de diferentes grupos de pesquisa e da fundação da Associação Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica (BIOgraph) vem demonstrando que os trabalhos sobre as vida de professores estão, cada vez mais, dominando as atenções nas pesquisas, seminários e cursos destinados aos desenvolvimento profissional e vem contribuindo para legitimar as narrativas no campo de formação docente. Para Goodson (2013, p. 71),

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida” é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de sendo comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores dados irrelevantes.

A despeito das críticas, a utilização das histórias de vida e narrativas de formação tem se mostrado fértil para práticas e reflexões sobre a formação ao longo da vida, e são esses aspectos que têm garantido sucesso na sua utilização. No entanto, apesar do sucesso, é necessário vigilância quanto à consistência teórico-metodológica, pois, como lembra Nóvoa (2013), todo sucesso é perigoso, uma vez que, ao tornar-se moda, facilita produções pouco consistentes, devido aos reducionismos e às apropriações acríticas.

As narrativas como metodologia de pesquisa valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos, e levam à percepção da complexidade das representações das nossas experiências ao longo da nossa trajetória de vida. A utilização desse método, ao colocar o sujeito na posição de protagonista do processo de investigação, se apresenta como um dispositivo de autoformação docente e de intervenção social.

Dessa maneira, na busca de compreender como nos constituímos professores de Geografia, nos propomos conhecer, com base na escuta sensível, o que temos a dizer sobre nossos itinerários de vida, por meio do exercício de narrar nossa própria história, para compreender o lugar no qual nos posicionamos no percurso de vida. Segundo Goodson (2000, p. 69), “particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor.” Ainda segundo Goodson (2013, p. 67), “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. Desse modo, para fazer acontecer o espaço e lugar de fala dos professores e, através desse eco, poder conhecer e vislumbrar aquilo que não está revelado nos silenciamentos e no que foi dito, proponho-me a fazer essa primeira experiência e narrar a minha trajetória pessoal e profissional.

Neste sentido, Moita (2013, p. 116-117) salienta que nossas histórias são constituídas de permanências e rupturas e, portanto, somente a partir da nossa trajetórias de vida, seremos capazes de compreender como somos formados e como nossa identidade encontra-se permeada de diferentes contextos, colocando em evidência o nosso modo de ser e estar no tempo e no espaço.

Ao rememorar e construir uma narrativa sobre si mesmo, o pesquisador estabelece as interfaces sobre sua identidade constituída por diversas tessituras e reflete criticamente sobre a própria experiência formativa. Para tanto, julgo importante apresentar alguns registros que marcaram minha trajetória pessoal e profissional, relativos às experiências formativas acadêmico-profissionais implicadas na constituição da minha identidade com professora-pesquisadora. Segundo Nóvoa (2014, p. 153),

As histórias de vida e o método autobiográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Ao rememorar minha trajetória, intencionei compreender a dinâmica das relações que se estabeleceram durante minha existência e para ouvir o que tenho a dizer sobre mim mesma, os ecos que minha voz pode produzir. Conforme reafirmado por Clandinin e Connelly (2015, p. 97), não somos meros pesquisadores objetivos, mas somos parte da atividade e, ao contar sobre nós mesmos, colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Portanto, somos cúmplices do mundo que estudamos e “para estar neste mundo precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor.”

Ainda segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 106-107), “um dos pontos de partida na pesquisa narrativa é a própria narrativa de experiência do pesquisador, sua autobiografia”, pois, a partir das nossas próprias narrativas de experiências, dizemos que é possível compormos narrativas introdutórias, “relembrando histórias que influenciaram nossas perspectivas presentes, através de um movimento flexível, que considera o subjetivo e o social e que os situam em um dado contexto.” E reafirmamos, com base nas palavras de Clandinin e Connelly (2015), que esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas, sendo impossível, como pesquisador, ficar silencioso.

A correlação existente entre as dimensões pessoais e profissionais bem como a construção da identidade docente indicam a necessidade de uma análise do percurso profissional e de vida do professor, uma vez que acreditamos que a integração entre essas perspectivas é que vai estabelecer o posicionamento, as opções enquanto docente e a maneira como nos posicionamos no processo de ensino-aprendizagem ao adentrarmos nossas salas de aula. A maneira como

cada um de nós ensinamos está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o nosso fazer pedagógico, pois tais referências, nossa identidade e nossa prática, encontram-se diretamente imbricadas. Como esclarece Nóvoa (2013, p.16), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”.

O trabalho com as narrativas (auto)biográficas revela uma concepção de formação docente em um campo potencialmente fértil para formar um bom professor. Na medida em que o professor escreve ou relata sua trajetória de vida e profissão, reflete sobre si mesmo. No exercício de rememorar desenvolvemos um processo de compreensão sobre nós mesmos, buscando interiormente o professor que somos ou que seremos. O professor precisa pensar sobre sua própria formação antes de propor a formação da outra pessoa.

As experiências que nós tivemos ao longo da nossa vida são individuais, mas elas também têm uma dimensão coletiva. Toda a memória é coletiva. Há muitas experiências que não são apenas de um único professor. Elas são vividas por toda uma categoria, então falar sobre essas experiências é falar sobre todo um desafio que é colocado na Educação.

É preciso haver uma valorização do sujeito, valorização da experiência dos professores. É preciso que os professores consigam identificar as questões relativas à sua formação. Valorizando as experiências dos professores, trazendo essas experiências à tona, eles podem compreender melhor, a partir dessas experiências, algumas questões e, com elas, mobilizar algumas ações. Um relato biográfico pode traçar um mapa daquilo que nós estamos à procura ao tomarmos consciência do sentido de algumas experiências que tivemos e mobilizar as várias referências que nós vamos construindo ao longo da vida. O importante é não perder de vista que se trata de um processo de formação.

O professor, também é sujeito de sua formação, ele também é responsável por esse processo formativo. Nesse sentido, a narrativa (auto)biográfica se coloca como uma possibilidade de dar visibilidade e valorizar a formação dos professores, oportunizando aos docentes refletirem e participarem de uma maneira mais ativa da própria formação. Portanto, a relevância de tal recurso destaca-se por possibilitar um processo de apropriação das questões teóricas e das discussões que são feitas no nível acadêmico de uma maneira mais autônoma, porque a reflexão do professor é o tempo todo mobilizada.

Os professores são profissionais, sendo assim, além de aplicar técnicas, devem ser capazes de pensar sobre o seu próprio ofício. Desse modo, o trabalho com as narrativas autobiográficas parte de uma concepção do que significa a formação docente e segue questionando como fazer com que a formação do professor seja fecunda. Portanto, quando propomos a construção de narrativa de vida e profissão, não buscamos um texto padronizado, uma vez que se trata de um relato acerca da própria vida.

Apesar de algumas críticas que acompanham essa metodologia de pesquisa, por acreditarem tratar-se de um texto muito simples – apenas uma descrição que pode inclusive ser insubstancial –, escrever a narrativa autobiográfica significa refletir sobre si mesmo, visto que, sempre que escrevemos sobre a nossa vida, desenvolvemos um processo de compreensão sobre nós mesmos. Quando nos propomos a trabalhar com a escuta da voz do professor, em uma investigação educacional qualitativa, tratamos de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo dos ditos e não ditos (GOODSON, 2013).

Goodson (2013) argumenta que os dados sobre as vidas dos professores são um fator importante para os estudos de investigação educacional e defende que é estrategicamente importante que os professores se envolvam no processo educacional como investigadores e colaboradores. Segundo o autor, uma das razões para os dados da vida pessoal não serem muito utilizados como fonte de pesquisa se deve ao fato de serem rotulados como demasiadamente pessoais, indissociáveis e flexíveis, constituindo um exemplo da utilização seletiva da voz do professor. O investigador só escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica.

O processo de construção da narrativa biográfica com foco na formação docente permite que os sujeitos da pesquisa empreendam uma viagem, assim descrita por Josso,

[...] começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui-agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que a viagem e o viajante são apenas um (JOSSO, 2004, p. 58).

Por meio delas se pode analisar em profundidade três níveis da experiência formadora: o processo de formação, o processo de conhecimento e os processos de aprendizagem. Esse percurso de autoconhecimento por meio da narrativa biográfica nos leva não apenas a compreender como nos formamos, mas também, como salienta Josso,

[...] a tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2004, p. 58).

Para Josso (2012) o processo de caminhar para si é um projeto que se desenvolve ao longo da vida a partir da consciência daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente. Sendo assim, a abordagem com Histórias de vida ultrapassa os limites de uma metodologia puramente investigativa, uma vez que permite que se passe de uma consciência imediata, das vivências e experiências que se deram no percurso de sua vida, para uma consciência refletida.

2.3 MEMÓRIA COMO REPERTÓRIO PARA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). (IZQUIERDO, 2006, p. 89)

A memória configura-se como o aspecto mais relevante dentro da construção do caráter identitário. Para Candau (2019) existe uma relação direta entre memória e identidade, sendo essas indissociáveis. A memória é uma “força de identidade”. Para esse autor, a memória é individual e ao mesmo tempo coletiva e é produto do momento sociohistórico.

Se é a memória que alimenta a identidade, e ambas se nutrem mutuamente, é da memória que construímos nosso repertório, produzindo uma trajetória de vida e uma narrativa. As memórias nos constituem como sujeitos e nos possibilitam um sentimento de pertencimento. Não inventamos memórias. As memórias do que vivemos e aprendemos com que a vida nos ensinou. “Não há memória sem

aprendizado, nem há aprendizado sem experiências. (IZQUIERDO, 2006, p. 89).

O neurocientista Ivan Izquierdo em seus estudos e construções sobre memória, salienta que a “Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro de quem sou)” (2006, p. 89). Segundo esse estudioso,

Segundo Candau (2019), a identidade é uma representação ou um estado adquirido, enquanto, a memória é um faculdade presente desde o nascimento, sendo assim, torna-se difícil consentir a predominância de uma sobre a outra quando se considera o sujeito em sociedade. Afirma o autor:

De fato, memória e identidade se entrecruzam indissociáveis, se reforçam mutuamente, desde o momento de sua emergência até sua inevitável dissolução. Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade pelo menos individualmente (CANDAU, 2019, p. 19).

Quando se refere às diferentes manifestações da memória, Candau (2019) decompõe seu conceito em três níveis a partir de uma taxonomia de perspectiva antropológica: 1. Protomemória ou protopensamento (baixo nível); 2. Memória propriamente dita (alto nível); e 3. Metamemória.

Na protomemória, também chamada de memória de baixo nível, se enquadram os saberes e as experiências mais resistentes. Refere-se à memória procedural, repetitiva, incorporada ou memória-hábito. É uma memória social incorporada, que se expressa por gestos, onde o exercício é realizado quase automaticamente, sem um julgamento prévio. Ela se ancora em práticas e códigos implícitos, em costumes introjetados no espírito sem que neles se pense ou sem que disso se duvide. São aprendizagens primárias, um saber herdado e um conhecimento pelo corpo. É a memória que nos permite agir quando necessário sem que nos pergunte como se deve fazer. O passado não é representado, mas age no corpo. É uma memória imperceptível, que ocorre sem a tomada de consciência. Aquela mais próxima do que podemos chamar de hábito.

Memória propriamente dita é a memória de alto nível. É aquela que essencialmente trata da “recordação ou reconhecimento; evocação deliberada ou inovação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos, etc.)” (CANDAU, 2019, p. 23). Tal memória incorpora crenças, sentimentos, emoções e outras experiências vividas no passado.

Metamemória é a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória. O conhecimento que tem dela. Uma memória reivindicada. A protomemória e a memória de alto nível dependem diretamente da faculdade da representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, ou algo como uma memória reivindicada. 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. A única faculdade de memória realmente atestada é a memória individual.

Para Candau (2019), a protomemória e a memória seriam o campo das memórias individuais ou as faculdades de memorização propriamente ditas, e a metamemória seria a dimensão em que, supostamente, seria possível compartilhar coletivamente as memórias individuais. Seria, portanto, a representação que se faz da faculdade da memória. É nesta dimensão da representação que se ancora o conceito de identidade.

Candau (2019) diferencia, também, as memórias fortes e as fracas: a memória forte, para ele, é aquela que estrutura a identidade, nos ajudando a organizar sentido, enquanto que a fraqueza da memória é fruto da transformação gradativa dos grupos e da diluição de seus quadros sociais de memória. Candau (2019, p.16) acrescenta que “a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é, por nós, modelada”. Para ele, isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, uma narrativa.

Em relação ao esquecimento, Candau (2019) argumenta que ele nem sempre é um inimigo da memória; afirma que a memória é feita igualmente de esquecimentos. Por vezes, ele pode ser seu segredo, um tranquilizador quando as lembranças se tornam um fardo difícil demais para carregar. Nesse caso, selecionamos o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Algumas coisas precisam ser esquecidas e algumas são propositalmente apagadas. Conforme Candau (2019, p.128), “[...] às vezes é preciso passar a esponja para ir adiante”.

Nesse sentido, entendemos, a partir de Candau (2019), que restituir a memória é restituir nossa identidade, pois sem memória o sujeito se esvazia e vive unicamente do momento presente. Sua identidade desaparece. Não tem lembrança de suas origens que é a condição necessária para sua consciência e conhecimento de si. Nas palavras do autor,

Através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem tanto no tempo como no espaço, conferindo-lhe sentido (CANDAU, 2019, p. 61).

A importância da narrativa autobiográfica reside, assim, como explica Candau (2019, p. 63), na relevância da memória organizar “os traços do passado em função dos engajamentos do presente e logo por demandas do futuro”. Ao escutar as vozes dos professores por meio de narrativas (auto)biográficas, nos propomos a refletir sobre, “como dar sentido aos acontecimentos de uma vida, a uma série de ações desarticuladas, fragmentadas, à descontinuidade do real” (CANDAU, 2019, p.70). Segundo esse autor, o que faz a identidade de uma pessoa não pode jamais ser realmente ou totalmente rememorado.

Na imagem que desejamos construir de nós mesmos, por meio de elementos do passado, das contingências do presente e dos nossos projetos para o futuro, não raro ocorre o embelezamento de lembranças desagradáveis que, ao serem relembradas, são aliviadas da angústia e do sentimento de contrariedade provocados pela incerteza da situação vivida durante a qual se teme sempre o pior. A lembrança é diferente do tempo vivido, é uma imagem que age sobre o acontecimento, não integrando a duração e acrescentando o futuro do passado (CANDAU, 2019).

Não há a pretensão de analisar a narrativa a partir de critério de verdadeiro ou falso, até mesmo porque seria um equívoco, rejeitar as lembranças que aparecem com pouca credibilidade ou pouca recorrência, pois em toda manifestação de memória há uma verdade do sujeito, diferenças recuperadas entre a narração e realidade factual. Portanto, o estatuto da verdade do discurso de apresentação de si está para além de toda possibilidade de prova, [...] “se podemos dizer que a verdade do homem é o que ele oculta, o fato de ocultar é também sua verdade. A realidade de uma narrativa é ser “real para um sujeito”, o que é “a realidade de um encontro com o real” (CANDAU, 2019, p. 72). Todo aquele que recorda, domestica o passado, conferindo ordem e coerência aos acontecimentos que julga significativos naquele momento, e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante da identidade. (CANDAU, 2019).

Quando narramos, o fazemos a partir da nossa memória, mas narramos a

partir de marcas do presente. Quando narramos a nossa história, falamos daquilo que vivemos, das nossas recordações-referências, das nossas experiências. Para Josso (2010, p. 40) “as recordações-referência constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. A autora parte do pressuposto, que as experiências vivenciadas são mecanismos potencialmente importantes para compreensão de si e da identidade pessoal e profissão. Nós vivemos diferentes situações ao longo da nossa vida. Tem coisas que lembramos as quais foram experiências formadoras, experiências que têm sentido na nossa reconfiguração identitária e outras tantas que esquecemos.

O ato de memória que se resgata nas narrativas de vida coloca em evidência a aptidão humana de dominar o passado para inventariar não o vivido, mas o que fica do vivido. Portanto,

O narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, “sublimações” esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, “vida sonhada”, ancoragem, interpretações e reinterpretções constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração das estratégias identitárias que operam em toda narrativa (CANDAU, 2019, p. 71).

Segundo Pollak (1992), no primeiro momento, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa, mas a memória individual se produz na interação com o coletivo, por isso, deve ser entendida também, conforme dialogado com os estudos de Maurice Halbwachs (1990), como um fenômeno coletivo e social, ou seja, construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes. Nessas características da memória, tanto individual quanto coletiva, existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis.

De acordo com Pollak (1992) no decorrer de uma entrevista (auto)biográfica em que não há necessariamente que se obedecer uma ordem cronológica, o sujeito volta várias vezes aos mesmos acontecimentos, a determinados períodos da vida, ou a certos fatos. É como houvesse elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em determinado sentido, alguns elementos passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos elementos e fatos possam

se modificar em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala. Reside nesta possibilidade a importância do trabalho com narrativas autobiográficas. O movimento da fala com potencial para rememorar e possibilitar mudanças caso sejam necessárias, possíveis e desejáveis. Portanto, segundo Pollak, se por um lado a memória pode ser submetida a flutuações, transformações e mudanças constantes, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis.

Em seu texto sobre Memória e Identidade social, Pollak (1992) aborda os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva. Aponta em primeiro lugar estariam os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, os acontecimentos "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer e em terceiro lugar a memória é constituída por pessoas, personagens encontradas no decorrer da vida, que se transformaram quase que em conhecidas, e ainda de personagens que não pertenceram necessariamente ao espaço-tempo da pessoa.

Existem também os lugares da memória. Esses lugares são particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Podem ocorrer em relação a eventos, lugares e personagens, diferentes elementos da memória, bem como os fenômenos de projeção e transferência que podem ocorrer dentro da organização da memória individual ou coletiva. Nesse sentido, Pollak afirma que a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado.

Para o autor, outra característica da memória é que ela é, em parte, herdada e sofre flutuações em função do momento em que ela é articulada, em que está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. A memória é um fenômeno construído. Essa construção, em nível individual, pode ser tanto consciente como inconsciente. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização.

Se a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, pode-se dizer, então, que existe uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um

fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Nesse sentido, buscamos compreender e analisar a relevância das memórias como geradoras de possibilidades, analisando os fatos passados, para uma construção futura, bem como realizar uma reflexão na busca de compreender o saber e o fazer dos professores que apresentamos a seguir.

3 OS SABERES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DOCENTE

No percurso profissional, cada docente vai constituindo sua história, suas trajetórias e seus saberes enquanto assume suas salas de aula. Todas essas experiências constituem e são constituídas por meio dos saberes dos professores, diversos e múltiplos, constituídos nas e pelas experiências sociais e culturais. A constituição e a apropriação dos saberes docentes são essenciais para a atuação do professor de Geografia no cotidiano da sala de aula.

Tardif (2014) ressalta a existência de diferentes saberes entrelaçados à atividade docente que são mobilizados cotidianamente e que servem de base para o processo de ensinar. São saberes que não correspondem a conteúdos cognitivos definidos, mas a um processo em construção ao longo da carreira profissional.

Tardif considera que o saber docente se compõe de saberes provenientes de diversas fontes e o define "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (2014, p. 36).

Esses saberes são aplicados na prática pedagógica e podem ser compreendidos da seguinte maneira: saberes oriundos da formação profissional são os adquiridos durante a formação inicial e/ou continuada e que qualificam a profissão do professor. Relacionam-se também métodos de ensino legitimados cientificamente e transmitidos aos professores ao longo do processo de formação.

Os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos que são difundidos pela universidade, oriundos de diversos campos de conhecimento, produzidos e disseminados ao longo da história da humanidade, adquiridos pelos professores durante o estudo realizado na universidade por meio de várias disciplinas.

Os saberes curriculares presentes nos programas e currículos escolares estão relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser ensinados aos estudantes com objetivos, métodos e conteúdos que precisam ser conhecidos pelos professores para serem trabalhados com os alunos.

Os saberes experienciais, por sua vez, são aqueles entendidos como conhecimentos produzidos e validados pela experiência dos educadores no exercício da atividade profissional e produzidos pelas interações com seus pares, com os alunos e no espaço da escola. Este saber é posto em evidência, pois é adquirido no

exercício da docência, por meio da construção de conhecimentos específicos que muitas vezes não são adquiridos na instituição formal de ensino, mas pelas necessidades geradas no dia a dia.

De acordo com o autor, esses saberes não são todos produzidos e elaborados diretamente pelos docentes, mas são provenientes da sociedade, da história de vida individual, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos lugares de formação. Portanto, o saber profissional relaciona-se com diversas fontes do saber. Tardif (2014) afirma que é a posse desse conjunto de saberes que permitirá os professores reivindicarem um controle socialmente legítimo da profissão.

Tardif (2014) reafirma que o saber docente é um saber plural, pois ele provém de diversas fontes: “[...] alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou ou de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados às instituições (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades e etc.); outros ainda provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc”. (Tardif, 2014, p. 19). Segundo o autor, é justamente na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, que se encontra o saber profissional. Portanto saberes que vão se constituindo no percurso de vida. E, assim, ao olhar para minha trajetória de vida, identifico que os saberes da formação docente foram sendo construídos nas mais diversas situações e me conduziram a ser o que sou hoje: professora e pesquisadora. É no cotidiano da profissão que os professores constroem e partilham saberes que auxiliam na sua prática diária em sala de aula. Nesse sentido, Tardif afirma:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante dos alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O “saber – ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2014, p. 178).

A fim de relacionar os saberes docentes com as fontes de aquisição e com o modo de integração ao trabalho, apresentamos, no quadro a seguir, um modelo, proposto por Tardif (2014), para identificar e classificar os saberes docentes,

buscando apontar a pluralidade do saber profissional.

Quadro 1 – SABERES DOCENTES

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

Fonte: Tardif (2014).

A partir da análise dos diferentes saberes docentes, identificamos que o autor evidencia a posição de destaque dos saberes experienciais em relação aos demais saberes que se originam na prática cotidiana do professor. Conforme explica o autor:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2014, p. 54).

Nesse sentido, os saberes experienciais, segundo Tardif (2014), são saberes específicos desenvolvidos pelos professores em seu trabalho diário, na execução de suas funções e no conhecimento de seu espaço de atuação. São saberes que nascem com a experiência e fornecem aos professores um repertório de certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola. Portanto, eles se originam da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado. Tardif (2014) salienta que o saber experiencial é um saber prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, complexo e não analítico, aberto e permeável, personalizado, existencial, pouco

formalizado, temporal e social. Segundo o autor, essas características delineiam uma epistemologia da prática docente, correspondente, em suas palavras, a:

[...] um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIF, 2014, p. 111).

Essa ênfase se justifica principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação, enquanto os experienciais são produzidos por eles mesmos no decorrer de suas trajetórias. É nas situações reais cotidianas que os professores formam sua personalidade e seu saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais. Por outro lado, quando o professor ressignifica os saberes docentes, não deixando nenhum deles à margem do processo, ele legitima sua identidade, construindo sua própria prática.

As experiências e os conhecimentos construídos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória acadêmica, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional. Estas relações, estabelecidas na família, na escola e em outros espaços com seus estudantes, no ambiente escolar com os colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações pedagógicas.

Acreditamos que é sobre estes pressupostos que os professores mantêm sua legitimação no exercício da docência. A existência desta conectividade nos leva a refletir sobre: quais saberes experienciais o professor de Geografia aciona em suas escolhas pedagógicas e em suas relações em sala de aula ao trabalhar os conteúdos de Geografia na Educação Básica? Segundo Tardif:

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 11).

Com essa afirmação, Tardif (2014) colabora com a problematização desta análise quando reflete que os saberes construídos ao longo da história pessoal e profissional de um indivíduo têm vinculação direta com o trabalho que ele exerce na docência através da experiência e do sentido que se atribui a essa mesma experiência, pois é na experiência que acontecem a ressignificação e a

reorganização dos saberes.

Cada um de nós vê o mundo com suas próprias lentes, que são moldadas a partir de nossas ideias, conceitos, arcabouço teórico, ideologias, possibilitando olhares únicos e histórias únicas. Essa tessitura é que nos permite construir nossa identidade como educador. Nesse sentido, Nóvoa afirma que “[...] hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 2013, p. 9). Ainda segundo Nóvoa (2009, p. 6), “ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos encontra-se muito daquilo que ensinamos.”

Desta forma, propor um estudo sobre experiências pessoais e profissionais revela-se importante na construção de horizontes reflexivos da ação docente. A partir do momento que o professor reflete sobre sua ação, está pensando e organizando o que está de fato realizando. A ideia de conceber o professor como profissional reflexivo, proposta por Schön (1997), refere-se à forma pela qual esses docentes enfrentam aquelas situações que não se resolvem apenas por meio de repertórios técnicos. Para o autor, o professor reflete sobre a ação e está focalizando sua capacidade de mobilizar aqueles conhecimentos habituais, percebendo sua adequação ou não para a resolução de problemas que extrapolam a rotina, criando ou construindo um novo repertório de soluções para os novos problemas.

Imbernón (2010, p. 47) destaca que o “desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional [...]”. Sendo assim, todos os processos formativos e educativos devem contribuir para que os professores tenham condições de desenvolverem-se profissionalmente. Para Imbernón (2010, p. 39):

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Esse movimento instiga e mobiliza a reflexão sobre as práticas realizadas, considerando os saberes docentes e as condições de trabalho, uma vez que se caminha para práticas de uma escola reflexiva. Os desafios estão diretamente relacionados às funções do professor enquanto profissional crítico, pesquisador e reflexivo. Essa compreensão amplia e traduz conhecimentos adquiridos nas

trajetórias desses profissionais que precisam ser legitimados no seu processo autoformativo, respeitando tempos de aprendizagens, modos de ser e fazer Educação, biografando suas opções e percursos subjetivos de tornar-se professor. De acordo com Cunha (2012, p. 37):

O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função do seu projeto de vida.

O professor, ao envolver-se em um movimento de reflexão sobre o seu fazer pedagógico, a partir das experiências vividas, da história de vida e formação acadêmica, trilhará um caminho que auxiliará na compreensão do desenho da profissão docente. Para Souza (2016, p. 435):

É na simbiose entre o que está sendo vivido no *espaço tempo* da formação, com aquilo que a própria pessoa apreende no decurso da sua vida, nas múltiplas relações, nas experiências que estão sendo gestadas no espaço institucional da escola e/ou universidade possibilitam sentidos diversos sobre a formação e profissionalização docente.

Segundo Tardif (2014, p. 48), o professor, “na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática”. Essa prática o conduz a um distanciamento dos saberes adquiridos fora da prática docente, apontando os saberes práticos ou experienciais. Estes se originam e são validados durante o exercício da prática docente e constituem os fundamentos de sua competência. Os professores acabam tendo como pressupostos os saberes práticos e experienciais ao avaliar a formação acadêmica e a formação ao longo da carreira, bem como as reformas introduzidas nos programas ou nos métodos de ensino, concebendo os modelos profissionais dentro da prática docente.

Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que os saberes experienciais, que são aqueles adquiridos no âmbito da prática, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana, mas não estão atrelados a instituições de formação, currículos, doutrinas ou teorias. No entanto, são saberes práticos construídos à medida que os professores formam suas representações, por meio das quais interpretam a realidade.

Ainda segundo esse autor, os saberes experienciais encontram-se pautados no fato de que a prática docente se concretiza em um contexto de múltiplas interações e representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Isso reforça a importância de uma análise sobre o exercício cotidiano do docente, por ser

permeado de situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, pois exigem o trabalho com o inesperado e habilidade para enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Para Tardif (2014), os saberes não são fixos nem estáticos, mas construídos ao longo do tempo a partir de um contexto social, histórico e cultural e cada indivíduo evidencia na prática esses saberes de acordo com suas experiências de vida, de formação entre outros aspectos.

Desta maneira, analisar e discutir a respeito dos saberes docentes é reconhecer que existe um campo de pesquisa específico que procura entender que, para o exercício da ação docente, é necessária a articulação de conhecimentos e que esses são tecidos em uma trama complexa de aprendizados ocorridos durante o desenvolvimento pessoal e profissional.

Os conteúdos geográficos são aprendidos nas itinerâncias de vida, formação e profissão? Quais saberes são necessários para ensinar a Geografia? Como as histórias das trajetórias pessoais e de formação profissional demarcam o fazer pedagógico ou seja, as histórias de vida são referenciais e implicam no modo como os professores ensinam os conteúdos curriculares da Geografia?

Na busca por tais respostas, trazemos, inicialmente, as ideias de Nóvoa sobre os três AAAs que sustentam o processo identitário dos professores, sendo eles A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens. **A de Ação**, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e de foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. **A de Autoconsciência**, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 2013 p. 16, grifo nosso).

Nóvoa (2013) propõe que pensemos no processo identitário dos professores, a partir da compreensão das interfaces da adesão, ação e autoconsciência. Ao refletir sobre Nóvoa, percebe-se que o projeto de vida de um professor, calcado em seus valores e princípios, potencializa a sua relação com os alunos, bem como a metodologia, a forma de ensinar depende de suas experiências anteriores que

servem de referência para o exercício da profissão e as aprendizagens no cotidiano da escola, a partir da relação com os alunos e os colegas de trabalho. Sendo portanto, um movimento dialético e uma trajetória individual e coletiva.

4 COMO NOS CONSTITUÍMOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA

Início este capítulo rememorando minhas motivações para este estudo, que partem de inquietações, enquanto professora-pesquisadora, acerca da minha própria formação, de minha prática e de meu interesse pela formação do professor de Geografia. Tais inquietações têm me conduzido a pesquisar o universo da formação do professor de Geografia, a constituição da sua identidade docente e os desdobramentos em sua prática.

Assim, este capítulo tem como propósito relacionar o ser professor à docência em Geografia e os saberes do professor de Geografia. O que o diferencia de outro professor? Será que é a ciência escolhida? O que diferencia um professor de Geografia de outros professores? Certamente não são os alunos, mas sim como o professor se posiciona para transformar este aluno e as ferramentas que utiliza para auxiliá-lo frente às situações-problema do cotidiano, buscando soluções viáveis para solucioná-las.

Tomando essas questões provocativas iniciais como referência, ressaltamos que, conforme apontado por Callai (2016, p. 11), “[...] há algo anterior ao fazer específico da sala de aula que é o pensar sobre: sobre a aula, sobre o conteúdo, sobre a dimensão técnica e a dimensão pedagógica”. Diante disso, surge o questionamento: [...]“o professor de Geografia consegue ter/desenvolver um pensamento espacial, um pensamento geográfico? O que esse pensamento geográfico requer para existir?”

Desta maneira, pretendemos realizar uma análise a respeito das especificidades do conhecimento geográfico no campo da Geografia escolar; tencionando destacar os propósitos e objetivos deste componente curricular na escola básica em relação à constituição docente

Para tanto, outras perguntas parecem-nos necessárias, estando entre elas: qual Geografia ensinar? Qual sentido a Geografia direciona ao trabalho do professor e quais caminhos viabilizam o cumprimento de seus objetivos? A possibilidade de dar sentido à Geografia orienta o professor na tarefa de estabelecer prioridades e modos de abordar o conteúdo? Quais marcas estão impregnadas no modo de ensinar Geografia?

Cabe destacar que a Geografia é uma ciência que provoca a investigação sobre um mundo inacabado. Desta forma, há, sem dúvidas, diferentes tendências ideológicas nestas investigações. Enxergar o mundo depende das lentes, das tendências e das vivências. A Geografia pode ser trabalhada a partir de diferentes pontos de vista lançados com intencionalidades a partir da construção identitária dos professores.

Para compreender como o professor de Geografia se constitui enquanto docente, elabora a sua identidade e desenvolve sua profissionalidade no ambiente escolar, faz-se necessário observarmos as especificidades do ensino de Geografia aspirado, pois é no exercício consciente de práticas geográficas escolares na perspectiva crítica e cultural que a Geografia pode garantir sua legitimidade e importância social. Ressaltando que os saberes do docente são dotados de múltiplas referências e influências, como as oriundas da formação escolar e das práticas cotidianas, que interferem nas escolhas metodológicas, no processo de ensino e nas relações professor/aluno, entendemos que a perspectiva geográfica desse docente situa-se dentro de um universo indissociável que incorpora as experiências de vida ao processo de formação profissional.

O papel do professor de Geografia no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem é singular, cabendo-lhe desenvolver estratégias de aprendizagem que criem condições para que o aluno adquira a capacidade de analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico. Devido a isso, responde-se aos novos desafios da sociedade atual, percebendo-se como parte ativa do processo de construção do mundo. Assim, pretendemos argumentar acerca da função mais específica que a Geografia desempenha no currículo escolar, que é promover e potencializar práticas de Educação geográfica que possibilitem ao educando desenvolver raciocínios espaciais, visando à construção de uma consciência geográfica e de um olhar geográfico sobre o mundo.

A Geografia estuda as inter-relações entre os diferentes objetos geográficos e as ações sobre eles. Esta ciência preocupa-se com as interpretações do espaço em diferentes momentos históricos, revelando distintas configurações e totalidades. O espaço geográfico constrói-se e reconstrói-se constantemente, com diferentes intensidades e intencionalidades, sejam essas políticas, econômicas, sociais ou técnicas. Quando materializadas, elas geram novas intencionalidades, o que, por consequência, gera espaços diversos e dinâmicos. Neste sentido, a Geografia deve

atuar como um instrumento de reflexão e, mais do que isso, de ação sobre o espaço nas suas diversas configurações, numa perspectiva de promover o desenvolvimento de uma postura crítica, com diferentes olhares sobre os diversos fenômenos, porque a Geografia é por natureza a ciência que possibilita a leitura do mundo, sendo, portanto, pertinente refletir sobre sua relevância social.

Nessa perspectiva, as reformulações da ciência geográfica levaram, então, à alteração significativa no campo do ensino de Geografia inspirada na realidade contemporânea, mediante a problematização das relações que se estabelecem entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana. Tais relações encontram-se impregnadas por uma variedade de significados na interpretação social e cultural dos chamados artefatos culturais.

Para atender a esse objetivo, o ensino de Geografia vem experimentando transformações significativas nas últimas décadas como resultado de um processo de renovação, impulsionado por um conjunto de críticas ao ensino tradicional. Por centrar-se na memorização de fatos e de conceitos em uma perspectiva meramente descritiva, com informações compartimentadas, o ensino tradicional não respondia às exigências que se apresentam na sociedade contemporânea, já que este não está correlacionado com a realidade em constante transformação. Portanto, o ensino de Geografia deve trabalhar com uma perspectiva que interrompa a tendência de um ensino enfadonho e desvinculado do cotidiano, uma vez que tem o potencial para agir como uma ferramenta valiosa para instigar a criticidade dos estudantes.

Essas constatações vêm suscitando intensos debates no campo do conhecimento da Geografia, frente ao movimento de renovação, que busca suplantá-lo, numa lógica de superação da oposição entre sociedade e natureza, cujo espaço geográfico era considerado um cenário impermeável às ações humanas. Acredita-se que concretizar essa nova concepção de ensino, que projeta o ato de ensinar e de aprender não mais de forma fragmentada e descontextualizada, possibilita a produção de reflexões e análises para a compreensão dos cenários políticos, econômicos, naturais e socioculturais.

As discussões relacionadas à nova concepção do ensino da Geografia devem provocar o debate com foco na prática em sala de aula. Essa nova interface para o processo pedagógico do saber e da materialidade geográfica exige um movimento indispensável de rompimento com a concepção de ensinar e de aprender que se coloca, aparentemente, alheio às rápidas mudanças ocorridas na sociedade do

século XXI. Ao conceber um novo modelo de ensino, projeta-se a Geografia como um instrumento mediador para construção de um posicionamento crítico no sujeito, possibilitando a apropriação de dispositivos intelectuais de atuação no mundo a partir do seu lugar de vivência. Segundo Vesentini:

Mais do que nunca, é hoje uma necessidade imperiosa conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo processos, as dinâmicas, as potenciais mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ensino de Geografia (VESENTINI, 2004, p. 12).

A partir desse olhar, o ensino de Geografia apresenta-se como fundamental enquanto propositor de um ensino voltado à construção de uma autonomia de interpretação do mundo, de desenvolvimento da criticidade e de um poder de síntese, de compreensão da sociedade por meio de sua dimensão espacial, tornando-se pertinente conhecer e compreender as características do meio em que se vive. Além disso, amplia-se o entendimento da complexidade do mundo atual. Sendo assim, por operar como uma lente que permite a leitura do mundo, o saber geográfico, permite também a possibilidade de observar que a participação do professor como mediador do processo de aprendizagem é imprescindível, já que esse é um ofício docente promotor de estratégias pedagógicas para ensinar como se lê o mundo. Portanto, as práticas desenvolvidas pelo professor exercem um papel importante na transposição do saber acadêmico, possibilitando uma continuidade do processo de ensino- aprendizagem, iniciado na escola para além dos limites da sala de aula.

Segundo Costella (2014) se nós, professores de Geografia, ensinarmos o aluno a ler o mundo que o rodeia, de maneira mais reflexiva e ativa, estamos transferindo as características de um mundo presente para um rol de possibilidades no interior das mentes.

Assim, o professor, ao assumir o seu papel na construção de conhecimentos, possibilita a análise do espaço numa visão dialética, que favorecerá a proposição de situações e atividades, no decorrer do processo educativo. Estas são capazes de permitir ao aluno a realização da tarefa de compreender a Geografia como ciência que investiga e pesquisa o espaço, buscando suas múltiplas relações, suas contradições e concebendo-a em contínua transformação, dada pelo próprio movimento da sociedade.

De acordo com Costella:

Para ensinar não basta ter conteúdo, alunos e amparos tecnológicos, para ensinar precisamos de bons professores que na maestria do giz, no ambiente das aulas e na responsabilidade do seu papel promovem a reflexão. Ensinar é um ato de consciência, ensinar é ser capaz de fazer com que os alunos aprendam algo distante, afastado, por meio de um olhar próximo. Ensinar pressupõe aprender e aprender, por sua vez, a mudança de comportamento ou de ação sobre o posicionamento inicial (COSTELLA, 2014, p. 198).

Vale ressaltar a importância de um modelo de ensino que privilegie a aprendizagem de conteúdo, mediado por contextos significativos, ou por situações-problema, representadas em diferentes escalas geográficas, tanto no local quanto no global e simultaneamente, já que é fundamental transitar nesses níveis de análise para buscar as explicações dos diversos fenômenos.

Essa mudança de enfoque implica propostas e práticas educacionais que consideram a interação entre os conteúdos específicos da Geografia e os de outras ciências. Nesse aspecto, ressaltamos que se torna fundamental desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio sociocultural, possibilitando ao estudante, por intermédio da mediação realizada pelo professor, ampliar sua visão de mundo, por meio de um conhecimento autônomo, abrangente e responsável.

Seguindo esse enfoque, Castrogiovanni (2013, p. 38) defende:

[...] compreendemos que educar é dar novos sentidos à vida através da compreensão provisória do mundo. É a capacidade de problematizar a própria existência (re) textualizar a vida, a partir da (re) construção de um mosaico de possibilidades para sermos felizes! E também, o sentido de educar abrange não somente valorizar a informação, mas ensinar a selecioná-la e a diferenciar de conhecimento e da sabedoria, discutindo os limites necessários para vivermos em sociedade e mostrar que existem diferentes lógicas para entendermos o mundo.

Para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem que contemple essa perspectiva, faz-se necessário que os alunos construam conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais esse campo de conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a compreender não apenas a teoria, mas as relações socioculturais e os fenômenos naturais.

A intenção da Geografia escolar deve ser a de educar o olhar para um trabalho intencional dos conteúdos produzidos a partir das demandas da configuração sociocultural e econômica estabelecida na sociedade da informação.

O saber geográfico contribui significativamente para a compreensão dos fenômenos sociais, históricos e culturais e da dinamicidade de suas relações no

espaço. Pressupõe a leitura de mundo para compreensão da realidade e entendimento do contexto em que as relações sociais se desenvolvem, não atentando apenas para percepção das formas, mas também para o significado de cada uma delas.

Por isso, a compreensão do significado torna-se relevante para a formação de pessoas comprometidas com o seu espaço-tempo. Para Callai (2016, p. 10), “A Geografia nos oportuniza conhecer o espaço em que vivemos e perceber que ele é uma construção social e, havendo essa compreensão, é possível ser sujeito e não mero espectador”.

Diante desse entendimento, o ensino não pode ser visto como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares fechados e prontos do docente para o educando, mas um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia.

Mediante esses desafios, o professor deve empenhar-se no objetivo de incentivar, instigar e provocar inquietações nos educandos, dar significado aos conteúdos, torná-los instigantes para que eles busquem ir além dos conhecimentos prévios. Assim, um dos grandes desafios de um professor, após a seleção dos conteúdos do currículo, é criar estratégias de como realizar a abordagem em sala de aula, ou seja, como articular a teoria à prática, posto que a atividade docente é uma prática em transformação.

A densidade de temas da atualidade presentes nas inúmeras redes de comunicação passa a compor o cenário no qual os jovens vivem e atuam. Nesse cenário, deve-se transformar esse conteúdo para a área de conhecimento da Geografia, para, assim, extrapolar o saber cristalizado nos livros didáticos, condicionando uma melhor compreensão do universo que os cerca. São essas as necessidades essenciais que mobilizam formas de pensar e agir de um cidadão do século XXI, que deve ser o ator principal de seu tempo e observador crítico dos acontecimentos do espaço em se encontra inserido.

Desta forma, a Geografia escolar favorece o desenvolvimento integral do estudante, pois, por meio da mediação do professor, é possível promover situações de aprendizagem, visando facilitar a identificação, seleção, comparação, inter-relação de conteúdos com dados e circunstâncias locais e globais. Ademais, possibilita verificar pertinências, produzir textos, ler mapas e gráficos, bem como

interpretá-los, favorecendo a compreensão dos fenômenos e o enfrentamento de situações-problema. Tudo isso ocorrerá através da apropriação e problematização do uso das linguagens que dão sentido à complexidade estudada.

No momento em que o professor, ao invés de apresentar os conceitos prontos para os estudantes, levar em consideração o conhecimento prévio, a promoção da participação ativa no processo de aprendizagem, buscando a construção de conceitos e saberes, será garantida. Ao construir o conceito, o aluno poderá confrontar seus pontos de vista resultantes do senso comum e os conhecimentos científicos construídos, desenvolvendo, assim, uma compreensão que o conduzirá a uma constante ampliação da visão sobre as redes da complexidade do mundo vivido.

O exercício da problematização resgata a capacidade de inquietar-se, primeira condição para o movimento no sentido da aprendizagem significativa. Soma-se a ela a capacidade de entender questões, de adequar-se e fazer uso das condições oferecidas para a busca de respostas, provocando uma aproximação do ensino com as necessidades de compreensão do mundo real. A inquietação promove o envolvimento, o entendimento de questões, a mobilidade do pensar e lançar-se em direção a conteúdos, pessoas e objetos para uma atuação consciente na sociedade.

Com isso, busca-se a formação de um sujeito propositivo e protagonista, cujas ações contribuam na construção do equilíbrio da relação sociedade-natureza. O processo de ensino-aprendizagem em Geografia é, portanto, um grande desafio para os professores e para os educandos. Há de se superar muitas dificuldades para implementação de propostas que busquem a efetiva leitura do espaço e a construção da cidadania. Nesse sentido, Goodson afirma:

Os estudos referentes às vidas dos professores a partir da análise das dimensões constituintes podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam o indivíduo (GOODSON, 2013, p. 75).

Desta forma, criar espaços em que os saberes sejam valorizados para exercício de uma prática transformadora, que engloba um ensino voltado para compreensão do espaço como uma realidade que está em constante transformação, demanda uma ação profissional consciente da importância da sua atuação e competente para lidar com os desafios da profissão no contexto atual.

Segundo Callai (2016, p.12), “[...] as diversas ações que realizamos como professores carregam em si as marcas das nossas concepções de mundo e do nosso entendimento sobre o que é o papel da escola e o significado do acesso ao conhecimento”. Como professores de Geografia devemos trabalhar no sentido de possibilitar o conhecimento do mundo por meio da análise geográfica, auxiliando para que os sujeitos percebam sua identidade e pertencimento. Precisamos ter clareza que “construir ferramentas intelectuais para fazer a leitura do mundo está no cerne do nosso fazer pedagógico em Geografia”. Mas há de se considerar a diversidade dos sujeitos e lugares [...]” (CALLAI, 2016, p. 12).

A escola torna-se um importante espaço de constituição da identidade docente do professor de Geografia quando o professor trabalha a partir da compreensão da realidade do aluno e do contexto social, com suas diferentes realidades e ambientes cercados por contradições históricas e sociais, e desenvolve sua prática, articulando os conhecimentos científicos, a partir da realidade vivida, considerando os conhecimentos prévios dos alunos na produção do saber geográfico.

Isto posto, confirmamos a complexidade de elementos que se articulam e que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica, pautada na ação reflexiva, sobre a atuação do professor no cotidiano em sala de aula e os desafios da docência, principalmente, na busca da aprendizagem efetiva.

Na formação docente, a construção da identidade profissional tem papel fundamental. Nesse sentido, um estudo sobre a construção identitária do professor de Geografia deve levar em consideração além da formação acadêmica, sua experiência de vida, seu contexto social, cultural e econômico. De acordo com Cavalcanti (2012), é relevante que, nos processos formativos, o sujeito possa refletir sobre essa identidade, não como única dimensão da vida, mas como dimensão importante que deve ser valorizada.

Para Cavalcanti (2012, p. 21), é necessário reconhecer que a construção da identidade é um processo sócio-histórico, que tem uma existência para além da própria formação inicial do professor, sendo construída a partir das representações sociais, das crenças dos professores sobre sua profissão, que vem das próprias representações ao longo da vida, bem como da experiência que o professor adquire em sua prática escolar cotidiana e na cultura da escola. Por ser a construção dessa identidade profissional um processo social que define papéis sociais de diferentes

sujeitos, situados histórica e socialmente, é importante entendê-los sempre em construção, não fechado e unidimensional.

Nesse sentido, há componentes relevantes, que se constituem como referentes para a construção da identidade docente, sendo eles os conhecimentos adquiridos ao longo de toda a sua formação pessoal. Os conhecimentos que precedem a formação acadêmica e também que a sucedem compõem a base da identidade do professor de Geografia: a história de vida, a formação e a prática pedagógica.

A Educação é um fenômeno complexo, por isso, entender o processo e atuar conscientemente, exige conhecimento, reflexão e sensibilidade. Educação não é um trabalho que admita improvisações, seja pela complexidade da própria atuação, seja pelos resultados que podem decorrer dessa atuação do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos alunos para quem se destina (CAVALCANTI, 2012, p. 23).

O saber da formação docente objetivando uma atuação competente e comprometida não se reduz ao domínio do conteúdo, que é utilizado pela natureza da profissão com a finalidade de mediar o processo de conhecimento dos alunos e sua formação básica, pois estes são profundamente complexos para serem tratados de improvisos ou por compreensões advindas somente de experiências anteriores seja do próprio professor ou de outros professores. (CAVALCANTI, 2012, p. 25)

Para Cavalcanti (2012), o eixo de formação do professor deve ser, em qualquer momento de atuação, a prática docente. O professor que tem como eixo de formação sua prática docente será formado como sujeito em processo de identificação profissional. Porém, não é a prática necessariamente que é formadora, mas a capacidade de refletir sobre essa prática. Seguindo com essa análise, a autora continua,

Postula-se que um princípio básico de sua formação seja o de que se forme como um profissional questionador, que problematize a prática e desenvolva teorias sobre ela, com base em suas próprias investigações; um profissional que procure a contribuição dos conhecimentos acadêmicos para analisar e dar respostas às questões da realidade empírica (CAVALCANTI, 2012, p. 25).

A prática docente tem como eixo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Para ensinar não basta saber o conteúdo a ser ensinado. Não podemos desconsiderar os outros tipos de saberes próprios da docência. Se é verdade que ele não é suficiente para o trabalho docente, também é verdade que ele é condição mínima. Não se pode ser professor sem o

domínio pleno de conteúdo disciplinar. Ter domínio pleno, não se trata de conhecer todos os desdobramentos da ciência de referência, com inúmeras teorias, fórmulas, modelos e tipologias para analisar a realidade; também não se trata de ter em mente todas as informações atinentes a esta ciência. [...] esse mesmo raciocínio fundamenta a defesa de que o requerido domínio está relacionado ao conhecimento da trajetória teórica e metodológica da área em questão e à capacidade de operar com as categorias e os conceitos por ela produzidos, além de ter a consciência das principais contribuições dessa área para a compreensão da realidade local e global ao longo do tempo e na atualidade (CAVALCANTI, 2012, p. 28).

O professor de Geografia, para construir seu trabalho, tem como referência os conhecimentos geográficos acadêmicos e didáticos da Geografia. Mas não são apenas os conhecimentos teóricos que garantem ao professor uma boa prática. Ele tem outras referências, que são suas próprias concepções, resultantes de sua experiência escolar. Para construir, para dar vida ao conteúdo a ser trabalhado, ele não aplica simplesmente esses conhecimentos, pois, ao chegar em sala de aula, muitas vezes ele se depara com um contexto totalmente diferente do aprendido nas teorias na universidade. Igualmente se nutre da própria Geografia escolar, dos conhecimentos adquiridos ao longo de toda a sua formação pessoal já constituída nas escolas e na tradição escolar, que é o conhecimento a respeito dessa matéria escolar construído por outros professores, seus colegas mais experientes.

Logo, conhecimentos que precedem a formação acadêmica e também a sucedem são a base da identidade do professor de Geografia. Assim, ao chegar em sala de aula, o professor recorre ao seu repertório de vivência para desenvolver sua prática pedagógica, pois não são apenas os conhecimentos teóricos que garantem ao professor uma boa prática.

Para Cavalcanti (2012), uma dimensão muito importante que deve ser levada em consideração nos processos formativos são os conhecimentos práticos que os professores utilizam, pois muito do que os professores fazem no seu trabalho cotidiano nem sempre é resultado de sua formação acadêmica.

Nas palavras da autora:

Um dos grandes desafios nos cursos de formação está em problematizar a história de vida e a história escolar de cada um dos alunos, objetivando desconstruir suas concepções, suas imagens de professores, de escola (negativas ou positivas, não importa) para reconstruir conhecimento com os aportes da reflexão teórica sobre esses temas e com outros depoimentos de professores já sistematizados (CAVALCANTI, 2012, p. 37).

Na prática docente, os professores mobilizam seus saberes com maior ou menor grau de consciência, para responder às demandas do contexto escolar.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: REVELANDO OS TRAJETOS INVESTIGATIVOS

[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal.

Paul Ricoeur – Tempo e Narrativa (pág. 15)

Neste capítulo são apresentados os caminhos metodológicos que foram percorridos para responder ao objetivo desta investigação, visando compreender o reflexo das experiências pessoais e profissionais na construção identitária do professor de Geografia em exercício na Educação Básica.

Ao delimitar um objeto de estudo, que se pauta na análise da relação entre as narrativas (auto)biográficas das experiências pessoais e profissionais, além de verificar o conseqüente reflexo na postura epistêmica dos professores, foram delineadas as trilhas metodológicas para a apropriação e compreensão do referido objeto.

Para atingir esses objetivos específicos, essa pesquisa assume como objeto de estudo o professor de Geografia da Educação Básica na interface da construção de sua identidade docente a partir da análise de sua formação acadêmica, suas experiências de aprendizagem e trajetória de vida, por meio de narrativas (auto)biográficas, visando compreender os reflexos desta trajetória na sua prática pedagógica e a concepção do professor sobre seu fazer docente. Goodson (2013, p. 72) afirma 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”. Nesse perspectiva, o ponto de partida para o desenvolvimento profissional docente se desloca do professor como profissional para o professor como pessoa.

Desta maneira, ao contar histórias lembradas por nós mesmos, registradas na memória, traçamos os caminhos possíveis para um estudo sobre ensino-aprendizagem de maneira reflexiva. Corroborando com esta análise, Clandinin e Connelly (2015, p. 27) postulam que “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam.” Eis aqui nossa intencionalidade com este trabalho: permitir

por meio das narrativas de vida a possibilidade de reafirmação destas histórias, refletindo e criando novas histórias a partir das vividas e contadas, uma vez que, assim, vamos educando a nós mesmos e aos outros.

Neste sentido, descrever o próprio itinerário, através das narrativas (auto)biográficas, tornou-se um recurso de pesquisa significativo para analisar a prática profissional por meio da reflexão do fazer pedagógico e da ressignificação da própria ação. As narrativas (auto)biográficas entrelaçam diferentes tessituras do tempo vivido. Para Izquierdo (2006)

O tempo flui, como um rio, aquele ao qual Heráclito disse que não podemos descer duas vezes. Há, basicamente, duas maneiras de conceber o fluxo do tempo: desde o passado em direção ao futuro, ou desde o futuro em direção ao passado. Em qualquer um dos casos, o fluxo nos atravessa num ponto, que denominamos presente. (p. 89)

O tempo passado configura-se a partir da releitura que fazemos na subjetividade que carregamos no tempo presente. Quando nos reportamos ao passado, intencionamos formar uma imagem para nós próprios e para o outro, para que o que eu quero que o outro pense de mim, e, sobretudo, o que eu quero fazer de mim.

Buscamos as narrativas das histórias de si como instrumento de compreensão que, antes de ser um profissional, o professor precisa ser entendido como um sujeito, já que, conforme já anunciado anteriormente, o professor não nasce professor, mas se constitui e se constrói professor. Desta forma, o olhar integral, a partir das histórias de vida, das experiências escolares e acadêmicas se apresentam como perspectivas indispensáveis para a análise da construção da identidade profissional de professores, valorizando e reconhecendo a subjetividade do professor, presente no ser profissional e pessoal.

Orientados por esse entendimento, lançamos, pois, um olhar reflexivo sobre suas experiências pessoais e profissionais, com o objetivo de analisar seus modos de ser e de fazer-se na construção das vivências docentes.

Compreendemos, então, que o professor que se narra, questiona as aprendizagens concretizadas, ao longo do exercício profissional docente, e articula a escrita de si com as dimensões educacionais em que se insere. Nesse sentido, toma o poder de (re)avaliar a prática pedagógica e a formação, desvelando o sentido do “ser professor” na cotidianidade dos fazeres educacionais, o que lhe permite repensar as teorias implícitas do processo de ensino-aprendizagem, os seus

esquemas básicos de funcionamento e as próprias ações efetivadas no contexto da sala de aula, tornando-se capaz não só de praticar e de compreender “seu ofício”, mas também de comunicar aos outros as bases de suas decisões profissionais.

Na seção a seguir, apresentamos a escolha pelos referidos procedimentos metodológicos e as suas finalidades no decurso da realização da pesquisa, tendo em vista a intencionalidade de atender os objetivos e a questão norteadora apresentada.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DEFININDO PERCURSOS

Apresentamos nesta seção os procedimentos e instrumentos de pesquisa que foram utilizados, o contexto do trabalho, os participantes da pesquisa e os critérios de seleção. Com o intuito de compreender como as trajetórias pessoais e profissionais do professor de Geografia delineiam sua identidade e sua postura epistêmica, voltamo-nos para uma abordagem qualitativa como subsídio teórico que permite retratar a realidade de forma contextualizada com dados significativos que refletem as interações, ações e comportamentos dos participantes da pesquisa.

Josso (2010) e Dominicé (2010) concebem a abordagem biográfica como um processo de investigação, por produzirem novos conhecimentos e como um processo de formação docente, por oportunizarem aos próprios autores das narrativas o espaço para a reflexão e, conseqüentemente, uma visão crítica sobre a própria história.

Para o desenvolvimento deste trabalho de natureza qualitativa, a pesquisa consistiu de revisão bibliográfica de diferentes abordagens teórico-metodológicas das narrativas e entrevistas narrativas (auto)biográficas individuais com professores de Geografia da Educação Básica com o intuito de escutar as vozes que ecoam na escola de aula e fora dela.

5.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS: PRODUZINDO DADOS DE PESQUISA A PARTIR DA VOZ DO PROFESSOR

A utilização do método (auto)biográfico por meio do dispositivo de entrevistas narrativas (auto)biográficas, como instrumento de investigação da prática docente, decorre da possibilidade de ressignificar e potencializar o processo de formação do professor, uma vez que, ao buscar compreender a constituição da docência e os desafios vividos pelos docentes, suscitam análises e reflexões sobre o

fazer pedagógico. Vale ressaltar que as narrativas são (auto)biográficas, pois se amparam nos acontecimentos da vida do entrevistado que se torna o sujeito da história contada.

Acerca de tal instrumento metodológico, Delory-Momberger (2011, p.34) discorre:

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida. Em outros termos, não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

Entendemos que, para a realização de um trabalho com narrativas de vida, é preciso escolher uma metodologia que vá ao encontro desse universo sensível, que procure, conjuntamente, abordar sentimentos, memórias, significações, interpretações e embasamento teórico.

Desse modo, este estudo compreende uma amostragem de cinco professores de Geografia da Educação Básica atuantes em escolas da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul. Os professores foram convidados a exercitar a experiência da narrativa (auto)biográfica, refletindo sobre sua história de vida, seus saberes e seus fazeres docentes, possibilitando um processo de ressignificação de sua identidade.

Para Ferrarotti (2010, p. 45), “[...] se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.” Podemos inferir que, ao realizar a pesquisa com professores, reconstruímos contextos da formação profissional desses docentes, possibilitando-nos, a partir das entrevistas narrativas, a produção de conhecimentos sobre a constituição identitária dos professores de Geografia da Educação Básica.

Abrahão (2003) afirma que, ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza, o pesquisador parte de uma realidade multifacetária e socialmente construída por seres humanos que a vivenciam de forma integrada e em constante processo de autoconhecimento. Assim sendo, é um trabalho que se pauta mais com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; mais com subjetividades do que com objetividade.

Com o objetivo de compreender as histórias de vida, as experiências pessoais e profissionais, com relação à constituição da identidade docente, utilizamos como

método de pesquisa as narrativas (auto)biográficas, por entender que a história de vida de cada indivíduo pode refletir em suas escolhas pedagógicas e, por isso, a necessidade de ouvir os docentes para identificar em que medida essa aproximação acontece. Ao contar nossas narrativas, nos constituímos e damos sentidos às experiências vividas.

As narrativas de vida podem ser um exercício potencializador da capacidade de explorar compreensões e sentimentos em um processo de tomada de consciência de si, à medida que as pessoas vão contando suas experiências e expectativas, vão criando possibilidades, intenções e novas concepções. Segundo compreende Josso:

As narrativas de vida têm em si poder transformador, mas em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (2004, p. 56).

De acordo com Josso (2004), o efeito transformador produzido pelas narrativas, é uma mudança do ponto de vista sobre si mesmo como ator, autor e leitor da própria vida, podendo nos posicionar como atores e autores do sentido e das lições que retiramos de nossas experiências.

Para desta pesquisa, com o uso do dispositivo das narrativas, a proposta foi apresentada aos docentes que foram convidados e confirmaram prontamente sua disponibilidade e o interesse de participação na pesquisa. A narrativa (auto)biográfica ocorreu mediante aceitação dos participantes, por meio de um Termo de Consentimento (Anexo 1). Após transcrição das narrativas na íntegra, os professores tiveram acesso, (re)avaliando questões pontuadas de seus percursos pessoais e profissionais.

As entrevistas narrativas foram realizadas em ambiente virtual na plataforma Google Meet, tendo em vista o contexto de pandemia da Covid-19 no ano de 2020, que impossibilitou que pudessem ser realizadas presencialmente. As entrevistas foram realizadas individualmente em data e horário agendados previamente, de acordo com a disponibilidade indicada pelos professores participantes da pesquisa. As narrativas foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas cuidadosamente na íntegra (Anexo 2) para realização do processo de análise. A duração das narrativas foram variadas de acordo com a disposição de fala e perfil de cada docente. No primeiro momento do encontro para a escuta da narrativa foram esclarecidos as condições e objetivos do estudo.

Os eixos norteadores foram elaborados antecipadamente pela pesquisadora, sendo baseados nas dimensões: contexto familiar/lembranças da escola, escolha profissional/processos de formação e prática docente. Essas dimensões serviram como categorias de análise do conteúdo das narrativas baseado nas teorias que fundamentaram este estudo.

Quadro 2 - MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Dimensões	Categoria de análise
Formação pessoal	Relações familiares e percurso de escolarização.
Formação docente	Escolha profissional e processos de formação. Concepções iniciais da docência.
Percurso na docência	Vivências e experiências na docência.

Fonte: elaborada pela autora.

Na dimensão Formação pessoal, em uma abordagem das relações familiares e lembranças da escola, buscamos identificar as significações instituídas sobre a escola básica que conseguiram permanecer na memória e são lembradas a partir de algum ponto de referência.

Na dimensão Formação docente, em uma abordagem sobre a escolha profissional e processos de formação, trabalhamos com os fatores influenciadores para a tomada de decisão sobre a profissão.

Na dimensão Percurso na docência, buscamos compreender as estratégias e os percursos construídos ao longo da carreira que contribuíram para a formação do ser professor, buscando identificar a constituição da identidade docente.

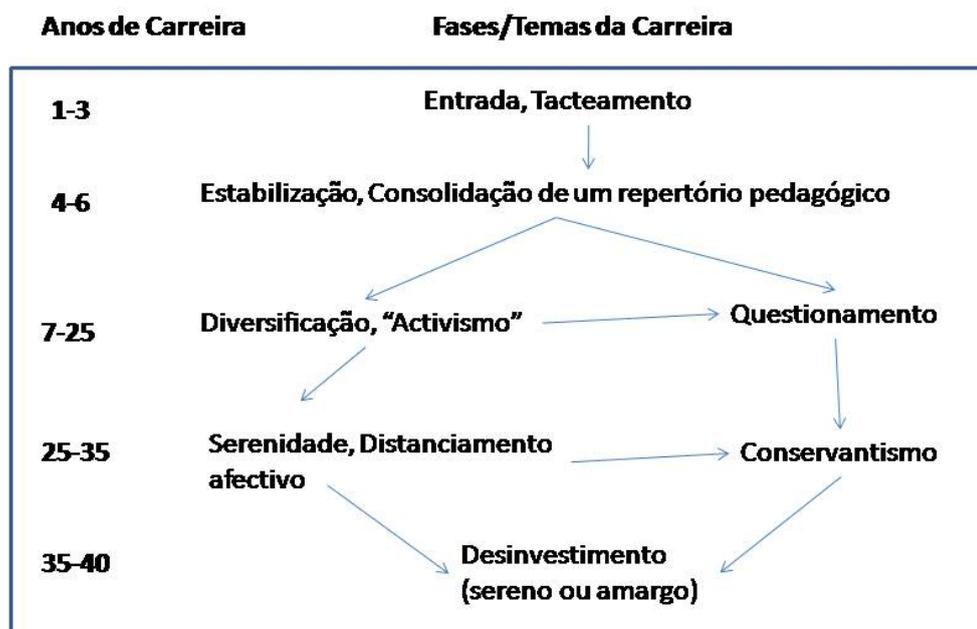
A partir destas três dimensões, foram sendo analisadas as narrativas utilizando os referenciais de interpretação que nos permitissem compreender os percursos de vida e formação. Corroborando com nosso estudo, Dominicé (2010, p. 202) aponta que: “[...] A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia-se de tempos de formação contínua. A Educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”. Para este autor, é preciso pensar a formação de professores como um processo que se inicia antes do ingresso no curso de licenciatura, tendo suas origens nos primórdios da escolarização e dando prosseguimento durante todo o percurso profissional docente.

O objetivo, ao escutar as narrativas, é reconhecer como o professor de

Geografia constituiu-se ao longo de sua trajetória, de que forma buscou e/ou busca a construção do seu conhecimento em relação ao ensino de Geografia e quais características são determinantes em suas escolhas profissionais a partir de suas experiências e representações.

Para escolha dos docentes convidados a participar da entrevista narrativa e o critério de escolha, nos ancoramos nos estudos realizados por Huberman (2013, p. 39), que descreve o “ciclo de vida dos professores”, tomando como referência os anos de experiência na profissão. Segundo Huberman (2013), a vida profissional dos professores pode ser organizada em cinco ciclos de vida, “fases ou “estádios”, adotando como referência os anos de experiência na carreira docente.

Quadro 3 - FASES DO CICLO DE VIDA DO PROFESSOR



Fonte: Adaptado de Huberman. 2013, p. 47.

O primeiro ciclo, a *entrada na carreira*, envolve os primeiros anos (de 2 a 3 anos) de ensino e é marcado pela entrada e pelos contatos iniciais com a profissão. Segundo o autor, embora as motivações para escolha da carreira docente sejam diversas, os estudos indicam que esta fase é marcada como um momento de sobrevivência e descoberta, e esses dois aspectos são vividos em paralelo, sendo justamente o sentimento de descoberta que permite suportar muitas vezes o de sobrevivência.

Por um lado, para Huberman (2013, p.39):

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o

“choque real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Em contrapartida, “o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo, a experimentação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2013 p. 39).

No entanto, segundo o autor, em alguns casos, verifica-se a existência de perfis docentes com somente um aspecto, o de sobrevivência ou o de descoberta ou mesmo o de perfis com outras características como a indiferença, ou seja, aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente, a a serenidade, a frustração.

O segundo ciclo, a *estabilização*, ocorre entre 4 e 6 anos de exercício profissional, sendo marcado pela consolidação das habilidades, pelo compromisso com as escolhas profissionais, pela autonomia e segurança no enfrentamento das situações e pela consolidação da prática pedagógica de ser professor, constituindo a identidade docente.

A terceira fase, da *experimentação ou diversificação*, ocorre entre 7 e 25 anos de experiência, e é marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais. Fase marcada pela quebra da rigidez pedagógica, momento em que o professor começa a fazer experimentações, por vezes pessoais – com o material didático –, por vezes com a forma de avaliar e organizar os alunos em sala de aula e, até mesmo, no que se refere à elaboração da sequência do programa curricular. No primeiro momento desta fase, os professores se apresentam mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados em suas equipes pedagógicas, refletindo igualmente em ambição pessoal no que se refere à busca de acesso a postos administrativos, afirma o autor. O segundo momento dessa fase da diversificação, dá lugar ao aparecimento de um grande número de casos de professores que começam a se questionar. Começam a ter dúvidas quanto à sua carreira e sua profissão. Os sintomas desta atitude vão desde a sensação de rotina promovida pela estabilização, a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, sem vivenciar atividades inovadoras significativas, aos desencantos advindos

dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais e, até mesmo, de uma crise existencial. Essa crise se refere a um balanço da vida, período em que o professor examina o que realizou até o momento diante dos objetivos que tinha ao iniciar na docência; pensa na possibilidade de mudar de profissão, na insegurança de outro percurso, mas teme não dar conta de recomeçar com o tempo que lhe resta.

Segundo Huberman (2013) , não se pode afirmar que a maioria dos professores passa por uma fase assim. De acordo com o autor, fazer uma interpretação determinista e de natureza puramente psicológica seria ilegítimo, mas, por outro lado, é evidente que os parâmetros sociais, tais como a instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar podem induzir ou afastar os sintomas que integram o questionamento da carreira.

O quarto ciclo, a *serenidade ou o distanciamento*, ocorre entre 25 a 35 anos de exercício profissional, o qual pode ser analisado em duas fases: *serenidade e distanciamento afetivo*, marcada por certa tranquilidade ao invés de busca de novas experiências, e a fase de *conservadorismo e queixas*, em que o professor é mais resistente às mudanças e inovações propostas.

Na fase da serenidade e distanciamento afetivo, os professores apresentam-se menos sensíveis, ou menos vulneráveis à avaliação de seus pares, dos alunos e até mesmo dos gestores. Demonstrem que estão vivenciando a serenidade ao exporem de forma evidente que chegaram ao ponto de se aceitarem como são e não segundo a vontade dos outros. Diminui a ambição, bem como o nível de investimento, e a confiança e serenidade aumentam. Não sentem a obrigação de ter que provar eficiência a si mesmos ou aos outros. Esse distanciamento também é presente na relação com os estudantes mais jovens que tendem a manter um distanciamento afetivo com os professores mais velhos, em parte por pertencerem a gerações diferentes, entre as quais o diálogo é mais difícil.

Nesse mesmo período, observa-se, também, a fase do conservadorismo, marcada pelas lamentações frente à profissão. Os professores que passam por essa fase se queixam dos alunos indisciplinados e desmotivados; dos colegas mais jovens, os quais, segundo eles, são menos sérios e menos empenhados na profissão; também se queixam das políticas educacionais e da atitude negativa para com o ensino

E o último ciclo, o *descompromisso ou desinvestimento*, é uma fase que

ocorre no final da carreira, a partir de 35 anos de exercício profissional, quando o professor inicia um processo de desaceleração e desengajamento profissional. Há um desvínculo da profissão e diminuição gradativa do investimento profissional para dedicar-se à vida pessoal, demonstrando consciência acerca do fim da carreira. Em geral a postura é positiva, de libertar-se progressivamente do trabalho para investir mais tempo a para dedicar-se a outras atividades, a realização de projetos pessoais e a tão sonhada aposentadoria torna-se realidade.

Embora seja comum que o desinvestimento ocorra no final do carreira, há estudos que demonstram que alguns professores antecipam essa fase – já no início ou no meio da carreira –, pois ao se verem desiludidos com seu trabalho docente e com as questões relativas à carreira, canalizam sua energia para outras dimensões de sua vida, porém, alguns não conseguem fazer esse movimento e desistem. Muitos professores, por não encontrarem nessa profissão o retorno que almejavam, desistem no início da carreira.

Huberman (2013) verificou que a maioria dos professores vivenciam as etapas propostas pelo ciclo de vida profissional, porém indica que esses ciclos não são estáticos e não podem ser aplicados indistintamente a todos os professores, sendo necessário considerar as trajetórias percorridas por cada sujeito e não somente a idade e o tempo de experiência docente, sendo, portanto, um processo dinâmico que não pode ser medido ou caracterizado por padrões fixos. Sendo assim, estes ciclos não são lineares ou previsíveis, à medida que cada sujeito professor vive sua carreira de acordo com suas experiências e suas histórias de vida.

Nóvoa (2022) ressalta a importância dos trabalhos desenvolvidos por Michael Huberman no que diz respeito às histórias de vida de professores. Os trabalhos deste autor, sobre a vida dos professores ou as fases da carreira docente, do final da década de 1980, continuam a ser hoje leituras fundamentais, afirma Nóvoa. Assim, tornou-se o enfoque de nossa pesquisa, fundamentando-nos em Nóvoa (2022, p.99), investigar o ciclo de vida dos professores, compreendendo de que forma as fases iniciais influenciam a relação com a profissão, bem como de que forma a vivência mais madura é influenciada pelas memórias dos primeiros anos de docência.

Pretendemos, desta maneira, identificar como o professor dialoga com o conhecimento profissional e quais são os elementos influenciadores de sua

constituição docente. Para Nóvoa (2013), é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional.

Neste sentido, reforçamos a nossa intencionalidade ao utilizar o método (auto)biográfico como um dispositivo capaz de nos fornecer subsídios para realizar as análises pretendidas. A narrativa (auto)biográfica proporciona um percurso metodológico que permite compreender o ser e o fazer docente, por meio da voz do professor, de seus saberes, fazeres e experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Vale ressaltar que as narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo. Portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico.

Assim, propomos um *corpus* de pesquisa que envolveu professores dos diferentes ciclos de vida profissional docente, procurando considerar as particularidades de cada sujeito e seus diferentes contextos, haja vista que não há sequências universais e, para tanto, procedemos a escuta das narrativas de maneira individual, dando voz aos professores para evidenciar e refletirem sobre suas trajetórias. Como apoio, consideramos o que afirma Passeggi:

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador. (PASSEGGI, 2012, p. 61)

A narrativa dos professores de Geografia, ao evocar memórias, nos permite identificar em que medida o professor, a partir de suas inúmeras referências, se constitui pela experiência de vida, pela academia, pela memória das experiências de formação inicial e pelas escolas onde trabalha ou já trabalhou. Para tanto, sabe-se que o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade, pois “as histórias que trazemos estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos” (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 100). Ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência, permitindo ao professor o exercício de ser autor e ator de sua própria formação e sobre as

dinâmicas que orientam sua docência.

Corroborando com esta análise, Josso (2007) ressalta a importância do resgate da história de vida de cada indivíduo para compreender o seu lugar de fala, e como se constituíram seus saberes, pois observa que muitos estudos acadêmicos que abordam aspectos da construção da identidade individual têm se limitado à caracterização do contexto cujo indivíduo está inserido, deixando de lado a adaptação e ressignificação de cada pessoa aos modelos culturais; ou seja, “[...] as potencialidades de uma invenção de si, em ruptura e ao mesmo tempo em ligação com o contexto sócio-histórico, as heranças socioculturais do fazer; do pensar; do sentir; do agir; do comunicar; etc.” (2007, p. 417). A pesquisa narrativa se sustenta nos processos identitários do indivíduo, à medida em que está balizada nos relatos reflexivos de seu próprio percurso, considerando as possibilidades transformadoras de si a partir da rememoração e ressignificação das próprias lembranças e experiências vividas.

Para Nóvoa (2014, p.154-155), a abordagem de narrativas (auto)biográficas possibilita “[...] ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”, desencadeando processos reflexivos nos sujeitos envolvidos. Essa abordagem tem sido amplamente utilizada para analisar histórias de vida de professores, sendo a narrativa oral um dos dispositivos que possibilitam ouvir suas vozes e compreender seus valores socioculturais a partir do seu ponto de vista.

Ao ouvir os professores, não pretendemos estabelecer generalizações sobre as narrativas das histórias de vida, pois estas possuem uma dimensão subjetiva que apresenta seus sentidos e significados atribuídos às experiências vividas. Assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. O foco não está na veracidade daquilo que é dito pelo narrador. Nosso interesse está no que foi lembrado pelos professores entrevistados e no que escolheram relatar e talvez silenciar ao fornecer as entrevistas a respeito da construção da história de vida. Segundo Schütze (2011), a narrativa tem a potencialidade para compreender os contextos em que as histórias foram construídas, os fatores que produziram mudanças e motivaram as ações. Assim, a entrevista produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas.

Dado o valor formativo que a entrevista carrega, é importante observar que esta técnica pode constituir uma contribuição importante para a pesquisa educacional. Desta maneira, optamos por ouvir os professores e investigar sua prática pedagógica, visando possibilitar uma mobilização de sua ação pedagógica em uma ação mais reflexiva.

Balizados na proposta de Jovchelovitch e Bauer (2010), as entrevistas narrativas serão organizadas a partir das fases demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 4 - FASES PRINCIPAIS DA ENTREVISTA NARRATIVA

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos, etc.); Formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens). As questões exmanentes distinguem-se das imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...])
1 Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros).
2 Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (coda).
3 Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”.
4 Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: JOVCHELOVITCH; BAUER (2010).

Ao compormos nossas narrativas, relembamos histórias passadas que influenciam nossas perspectivas presentes através de um movimento flexível que considera o subjetivo e o social e os situam em um dado contexto (Clandinin e Connelly, 2015), reafirmando que nossa família, crença, classe social influenciam tanto no motivo de escolha da docência quanto na referência de escolhas no trabalho docente.

Para analisar o material produzido, é oportuno reduzir o texto gradativamente organizando em categorias. Para construção das categorias de análise, os eixos propostos utilizados para entrevista versam sobre questões de interesse desta investigação. Não há intencionalidade de impor uma interpretação das produções

baseada em teorias preexistentes, mas a partir da compreensão de uma escuta atenta e sensível as vozes dos professores participantes deste estudo.

Na entrevista narrativa podem ocorrer momentos de silêncios, alteração na entonação da voz, sobreposições de ideias, pausas e frases incompletas que deverão ser respeitados na transcrição das gravações e levados em conta na leitura e interpretação do texto escrito, levando-se em consideração não somente o que foi dito, mas como foi dito. Nesse sentido, a escuta do entrevistador deve ser atenta, garantindo que todos os materiais sejam observados, a fim de possibilitar um levantamento cuidadoso de relatos da experiência humana. Conforme aponta Abrahão (2003, p. 93):

A interpretação do investigador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu "estabelecimento da verdade", mas representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista uma "referência de verdade" para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador - que representa as individualidades - na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras.

Desta maneira, reafirmamos que a utilização da metodologia de pesquisa com narrativas (auto)biográficas apresenta-se como procedimento relevante coleta de dados que, conforme (MOITA, 2013), além de colocar em evidência a maneira como cada sujeito mobiliza seus conhecimentos, valores e energia para dar forma à sua identidade, possibilita ao professor uma reavaliação de sua prática pedagógica, e um possível redimensionamento de sua ação educativa.

5.3 ENTREVISTAS NARRATIVAS: QUE ECOS AS VOZES DOS PROFESSORES PODEM PRODUZIR, PARA PENSARMOS A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao conceder espaço de fala para o professor, intencionamos identificar como o docente se vê em suas relações em sala de aula com os estudantes, como realiza suas escolhas pedagógicas e como se posiciona frente ao processo de ensino de Geografia na sala de aula. A intenção é evocar memórias a respeito dos itinerários de formação, de vida e da prática escolar experienciados na Educação Básica, para que, por meio do resgate dessas experiências profissionais e pessoais, a ação educativa adquira significados.

Jovchelovitch e Bauer advogam que:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 91).

Tomar esses relatos como objeto de reflexão é acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita (auto)biográfica, constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar. Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão. Portanto, as entrevistas foram transcritas e analisadas de acordo com os objetivos que norteiam esta pesquisa.

No momento da escuta das narrativas (auto)biográficas, foi solicitado aos professores que falassem da sua origem familiar, período de infância, entrada na escola, a escolha e vivência na profissão. Pensar sobre as experiências é um primeiro momento que, em geral, se coloca para uma narrativa de formação, na medida que, ao relatar, inevitavelmente refletimos sobre o que aconteceu no passado. Toda a memória é um trabalho com o passado. Quando nós lembramos, lembramos de algumas coisas, esquecemos outras, a memória é seletiva, além de ser seletiva, a memória ordena os fatos e estabelece uma coerência entre eles. A memória é um espaço de estruturação das experiências das pessoas.

6 AS NARRATIVAS DOCENTES, OS ECOS PRODUZIDOS E OS CAMINHOS POSSÍVEIS: AS VOZES DOS PROFESSORES E AS SINGULARIDADE DOS PERCURSOS

Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta (ECLÉA BOSI, 2003, p. 69).

Neste capítulo iniciamos o procedimento de análise das entrevistas narrativas (auto)biográficas dos professores participantes desta investigação. Nosso olhar se volta para a relação entre as narrativas e o processo identitário dos professores, analisando as dimensões pessoais e profissionais no sentido de escutar os ecos produzidos pelas vozes dos professores de Geografia participantes deste estudo, entendendo que estes também dão voz ao coletivo de profissionais que se encontram em suas singularidades.

Analisamos as narrativas sob a ótica das dimensões propostas na metodologia, incluindo o início da trajetória de vida, do ambiente familiar, as primeiras experiências escolares, a formação na universidade, o percurso docente. Combinadas, tais questões revelam histórias singulares, conforme afirma Moita (2013, p. 117): “Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é unico”.

Nesse sentido, as narrativas permitem compreender experiências em seus percursos e práticas na busca do ser e tornar-se professor. Larrosa (2002) nos afirma que o modo que cada um atribui significados para a experiência vivida é singular e particular. É possível compreender as experiências, como elemento que nos toca, que acontece para além da mera informação das vivências cotidianas.

Assim, revisitamos as narrativas dos professores participantes deste estudo, tomadas como expressão do sentido, vivido e apreendido em seu processo de formação identitária docente. Ao analisar as narrativas, identificamos vivências e interações sociais que foram substanciando a formação e o desenvolvimento profissional a partir das trajetórias de vida que culminam em sua atuação docente. Silva (2000, p.32) salienta que “[...] para descobrir os ‘porquês’ e o ‘como’ da prática docente, devemos investigar onde o professor se alicerça para pensar como pensa e fazer como faz”.

A seguir, apresentamos um quadro contendo um breve perfil dos participantes

desta pesquisa. Os preceitos éticos de sigilo e anonimato dos professores participantes foram resguardados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1). Dessa forma, não tiveram seus nomes revelados e serão identificados ao longo do texto com nomes de professores que marcaram minha trajetória no decorrer da Educação Básica, sendo eles: Nelson, Ana Maria, João, Celso e Valéria.

QUADRO 5 - PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professo- res	Ano de nasc.	Graduação/Ano	Pós-Graduação/outros cursos	Tempo de docência
Nelson	1979	Bacharelado e Licenciatura: Geografia/ UFRGS. 2007	Mestrado em Análise Ambiental	17 anos
Ana Maria	1986	Licenciatura Geografia/ULBRA. 2009	Especializações em História.Mestrado em Ensino de Geografia	16 anos
João	1981	Licenciatura Geografia/PUCRS. 2014	Sem especialização	10 anos
Celso	1988	Licenciatura Geografia/ UFRGS. 2018	Especialização em Supervisão, Orientação	5 anos
Valéria	1971	Licenciatura Geografia/ URI. 1995	Especialização em Magistério da Educação Básica	30 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os professores participantes deste estudo possuem experiência significativa como professores da Educação Básica de Geografia, vivenciando a fase de experimentação e maturação, que, segundo Huberman (2013), se consolida após anos de efetivo exercício pedagógico e possibilita a manutenção do entusiasmo pela profissão, além de estimular o crescimento profissional, contribuindo no enriquecimento da fase de estabilização profissional. Nesta fase, os professores já se encontram em consolidação pedagógica.

Entrelaçando as vozes dos professores com a minha voz de professora-pesquisadora, apresento-lhes a seguir a análise tecida sobre os episódios narrados. Optamos por apresentar as análises das narrativas de maneira individual, pois cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único, desta maneira, apresentamos as singularidades de cada trajetória, “quaisquer que sejam os

parâmetros comuns [...], a biografia educativa põe em relevo processos de formação próprios de cada narrativa da história de vida” (DOMINICÉ, 2010, p. 199). Na compreensão de Moita:

Ninguém se forma no vazio. Formar -se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com o seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação” (MOITA, 2013, p. 115).

Para Dominicé (2010, p. 201), “Há uma singularidade de cada história de vida, de cada desenvolvimento, que impede que se considere verdade toda e qualquer generalidade que vise à economia dessa singularidade”. Ao mesmo tempo, Passeggi (2010), afirma ser legítimo lermos a sociedade mediante uma única biografia, pois uma pessoa totaliza um sistema social e, nesse sentido, ela é um “universal singular”. Desta forma, cabe ao pesquisador fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da sua vida, para compreender os processos sobre os quais essas subjetividades implicam.

Assim, ao longo das análises, serão apresentados excertos selecionados das narrativas, em uma lógica de recortes estabelecidos pela leitura da pesquisadora, que se articulam, produzindo uma imagem de conjunto, orientada pelo cruzamento entre os referências teóricos e as dimensões de análise, produzindo sentido para este estudo sobre o movimento de construção da identidade profissional.

Apresentamos a seguir à análise atenciosa das narrativas, buscando compreender os momentos e experiências que marcaram sua trajetória de vida pessoal e profissional a partir das dimensões de análise desta pesquisa.

6.1 A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR JOÃO

[...] se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal, social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual [...]. O universal é apreendido pela representação social de um todo singular (FERRAROTTI, 2010, p. 27).

O professor João nasceu em Porto Alegre no ano de 1981 e graduou-se em Licenciatura em Geografia no ano de 2009, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Não tem especialização em curso de pós-graduação. Atua em escola estadual no Rio Grande do Sul. Possui dez anos de docência na data da produção da narrativa.

6.1.1 Dimensão: formação pessoal: família /lembranças da escola

João iniciou sua narrativa descrevendo sua origem e ambiente familiar: *“Eu tenho uma irmã que tem um ano e meio de diferença de idade, então era meu pai, minha mãe, eu e minha irmã. Mudamos de Porto Alegre para Itajaí, em Santa Catarina, quando tinha 3 anos de idade”*. Foi na época vivendo em Santa Catarina que teve seu primeiro contato com a escola. Era uma escola particular, onde estudou até a terceira série dos anos iniciais. Devido à separação dos pais, tiveram que retornar para o Rio Grande do Sul, quando passou a estudar em uma escola municipal na cidade de Eldorado do Sul, estudando até o final da Educação Básica em escola pública. *“E daí, quando eu terminei a terceira série, meus pais se separaram e a gente voltou para Eldorado, então na quarta série eu ingressei na escola pública municipal em Eldorado do Sul. Eu estudei o resto da fase escolar básica tudo em escola pública, me formei na escola municipal em Eldorado”*. Dos primeiros anos de escola, ele tem pouca memória. Na sua autobiografia, não há referência a nenhum fato marcado nesse período dos primeiros anos da Educação Básica:

Nos anos iniciais eu não me recordo muito, eu estudei da primeira até a terceira série em escola particular, e na terceira série eu já tinha aula de inglês, e quando eu voltei pra Eldorado do Sul e estudei em escola municipal tinha essa defasagem do nível de estudo, eu comecei ter inglês lá só na quinta série, então o quarto ano pra mim foi uma coisa que eu já sabia tudo, então eu diminuí um pouco o nível da minha questão escolar, e isso fez com que fosse uma passagem que eu não guardo tantas lembranças. (João- Entrevista Narrativa)

Sobre a adolescência, ele conta: *“nesse momento, eu tive umas mudanças, então, como meu pai e minha mãe se separaram, tinha essa questão de quando chega adolescência, a gente quer comprar nossas coisas, quer ajudar em casa, então eu comecei a trabalhar muito cedo, no segundo ano do segundo grau”*. Desse modo, frente à preocupação em ajudar financeiramente a família e ter condições de comprar as coisas que desejava, sentiu-se impulsionado a começar a trabalhar, passando a conciliar estudo e trabalho. *“Trabalhava de carteira assinada, como office-boy, então foi bem difícil conciliar o estudo com o trabalho. Era bem puxado porque trabalhava o dia todo, caminhava por Porto Alegre o dia todo, e estudava a noite, então no final do segundo ano eu comecei a estudar à noite”*.

Quanto às lembranças da escola, o professor relata a defasagem no processo de aprendizagem por ter realizado o curso técnico, como diz ele: *“[...] no segundo*

grau, as outras disciplinas eram mais umas pinceladas. [...] era pouquíssimo conteúdo e contato com as disciplinas normais de outros cursos e do segundo grau normal”. Como não seguiu a profissão derivada da escola técnica, entrou no curso superior com uma certa defasagem, fato que contribuiu para sua baixa autoestima.

No terceiro ano, frente à possibilidade de reprovação devido às faltas por um problema de saúde, abandonou o curso técnico e mudou de escola finalizando o ensino médio normal. Finalizou o ensino médio e parou de estudar. Conformou-se que era o suficiente. Já tinha finalizado a Educação Básica, estava trabalhando, e na sua perspectiva naquele momento isso era sinônimo de sucesso. Não tinha outras expectativas. E se tinha, essas foram sufocadas pelo cotidiano de muitas horas de trabalho.

As lembranças da escola são importante à medida que os retalhos desta memória podem servir como um lugar na formação de professor. Rememorar afeta a prática docente. A formação tardia se deu pela necessidade do trabalho: “[...] E daí o estudo sempre foi ficando para trás. Ficando para trás não, eu abandonei o estudo, continuei só trabalhando. [...] Isso era mais um fator que me afastava da questão dos estudos, de me qualificar nos estudos”. Ele traz uma experiência de vida muito forte. Precisou trabalhar para precisar viver. Interessante pensarmos como isso aparece na prática docente.

João conta que não tinha planos de entrar para universidade, mas um relacionamento com uma namorada que se preparava para fazer o ENEM o estimulou a também realizar o Exame, conforme conta:

Daí conheci uma namorada que depois foi minha esposa e quando a conheci ela fazia cursinho. Ela queria fazer medicina, então se puxava [...] Para poder acompanhar, ela não ir sozinha (fazer a prova do ENEM) e eu fui, mesmo sem pegar no caderno nos últimos dez anos. Fiz todas as questões mesmo sem estar preparado para nada. Passou um tempo e veio a nota, a nota dela foi 59 e a minha foi 74 e daí caiu uma ficha (Bah! mas que loucura), então ela começou a falar para estudar porque eu era inteligente e eu comecei a pensar nisso. (João- Entrevista Narrativa)

Foi um começo sem nenhuma pretensão, até se dar conta que tinha potencial para ser aprovado. No entanto, da primeira vez que fez o ENEM até de fato conseguir entrar na faculdade, demoraram alguns anos entre tentativas e desistências. E, apesar do esforço empreendido nos estudos para a aprovação no curso de Geografia, João não conseguiu classificação no vestibular seguinte. Por incentivo dos pais, tentou ingressar noutro curso: fotografia. Desta vez obteve

sucesso, mas tinha consciência de que não estava satisfeito. Após dois anos no curso de fotografia, abandonou-o.

João relata lembranças de modelos de professores que marcaram sua memória em termos de referência de bons professores por razões diferentes e que, de alguma maneira, despertaram nele o desejo pela docência. Um exemplo de referência de professor no ensino médio que o marcou, por despertar sua curiosidade, foi o professor de Geografia. Ele despertou um desejo que estava adormecido. Nesse relato, foi possível identificar uma memória positiva do professor de Geografia, algo raro nas narrativas dos professores:

No ensino médio foi justamente um professor de Geografia, o professor Romério, que me plantou uma sementinha nessa questão da Geografia e eu acho no meu interior, no meu subconsciente que eu gostava tanto de Geografia justamente por aquelas aulas que ele fazia conosco lá, não era nada elaborado mas ele despertava uma curiosidade[...]. (João – narrativa)

Ao trazer memórias do ensino médio, João conta que nesta época um professor plantou nele uma sementinha da Geografia reavivando sua curiosidade. Em sua infância, seu pai já havia alimentado e despertado o gosto por estes saberes ao comprar revistas ou permitir que uma vez por mês escolhessem um exemplar para ser comprado. Conforme recordar:

[...] tinha uma época no mês que ele dava uma grana pra nós irmos na banca de revista e a gente podia comprar revista, gibi, álbum de figurinha, e eu acabava comprando revistas de natureza, as vezes de carro, então essa curiosidade foi sendo plantada dentro de mim, eu acho que foi lá no ensino médio que o professor Romério deu uma reavivada nisso, e daí eu comecei a relacionar isso com a Geografia. (João – narrativa)

Portanto, a curiosidade o acompanhava desde a infância, e por isso ele se identificou quando recebeu a motivação naquele momento nas aulas de Geografia. Foi nesse contexto que ele começou a pensar: “*Pra eu entender isso, eu tenho que estudar Geografia, a Geografia que ia me proporcionar a conhecer esse tipo de assunto, então foi aí que eu acho que comecei a me interessar*”. Assim, ao olharmos para este reconhecimento da experiência positiva vivenciada durante a escola com um professor que acolhia e incentivava uma característica que lhe era inerente, entendemos que pode ter favorecido a sua opção pela Geografia.

Outra referência positiva citada pelo João foi um professor de matemática, do ensino fundamental sobre o qual ele relata:

Eu às vezes, não digo que me espelho, mas me comparo com ele, foi um

professor que tive no primeiro grau nas séries finais, ele era um professor jovem, [...] ele tinha essa relação com os alunos que eu também acho que tenho, [...], então acho que isso eu me identifico com ele, e é uma coisa que de repente também no meu inconsciente eu trouxe pra minha pra minha formação e para o jeito que eu dou aula, então [...] querendo ou não eu também faço também igual. (João- Entrevista Narrativa)

As experiências vividas durante toda a vivência em sala de aula como aluno, acabam influenciado o fazer pedagógico do professor em formação, pois traz representações e certezas sobre a prática do ofício do professor. Atuando como princípio gerador de aprendizado, tendendo a ser reproduzido pelos alunos quando se tornam professores. Sobre a influência recebida pelo professor em suas vivências anteriores à sua formação, Tardif (2014) afirma:

Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2014, p. 20).

6.1.2 Dimensão: escolha profissional/processos formativos

Quando instigado a falar de sua escolha profissional e de sua decisão por ser professor, logo retoma a época de estudante, refletindo e procurando a origem da escolha pela Geografia: *“Já com 27 anos comecei a pensar que tinha que fazer alguma coisa pra me preparar e fazer alguma coisa que eu gosto e pensei na Geografia”*.

Ao trazer à memória a dimensão da escolha profissional, podemos perceber que a escolha pela Geografia vem primeiro. Tornar-se professor se dá pelas circunstâncias de realização do curso na graduação.

Pensei na Geografia por que acho que era uma ciência que combinava com meu jeito, com meu pensamento por que sempre fui um cara muito curioso e fazia várias coisas ao mesmo tempo e ainda faço, e acho que a Geografia tem muito disso, é uma ciência muito metida, muito investigativa, quer saber como funciona os processos e isso era uma característica minha, mas eu não tinha essa noção de ser professor ou ser pesquisador, não tinha essa decisão bem formada ainda, mas eu sabia que queria Geografia. (João- Entrevista Narrativa)

É importante perceber que, quando João fala sobre sua característica de ser curioso, ele relaciona esse perfil com o fato de fazer várias coisas ao mesmo tempo

e recordamos aqui que ele teve uma história de vida em que desde cedo trabalhava muito. Isso faz com que João enxergue o mundo de maneira diferente e a Geografia lhe abriu essa possibilidade. Então, a decisão pela docência veio depois, mas a Geografia já sabia que queria.

Nesse sentido, Pereira (2013) aponta que a busca do entendimento da gênese da escolha profissional, que passa pela reconstituição de alguns fatos que antecedem essa decisão, não ocorre necessariamente no sentido de justificar a escolha, mas identificar através de fatos, traços de forças interferentes e desvendar os acontecimentos por detrás do constituir-se professor, para responder a questão: como me tornei o que estou sendo. Esse movimento vai no caminho de descobrir algumas tramas constitutivas que deriva de indagações sobre “como e por que tenho sido o que tenho sido”.

6.1.3 Dimensão: percurso/prática docente

Buscamos através da narrativa, situar a percepção do professor João sobre seu percurso docente, a articulação entre os saberes geográficos e o exercício da docência construído nesse percurso.

As primeiras experiências vivenciadas na docência foram ainda durante a licenciatura, por meio de contrato emergencial em escola estadual. Como era possível ajustar a carga horária ao período de estudos, ele então assumiu as aulas em uma escola próxima à universidade. Conta que antes já havia tido uma experiência com estudantes quando fazia um estágio na Educação ambiental no Departamento Municipal de Água e Esgotos (DMAE): “[...] *na Educação ambiental do DMAE já tinha contato com escolas porque iam fazer visitas e era possível treinar essa questão de dar aulas, tinha que estudar o que ia falar, então lá foi meu primeiro contato com dar aulas, eu fazia o estágio [...]*”.

A respeito da sua concepção em relação a posturas pedagógicas do professor, João diz:

Eu acho que das habilidades a mais essencial do professor é saber daquilo que tá falando, muitas aulas eu já dei sem saber do que eu estava falando e eu tive muita dificuldade, de não me preparar, então acho que a habilidade principal é tá preparado e conhecer aquilo que tá falando, se preparar, esse é o primeiro passo. (João – narrativa)

O preparar anunciado na fala de João representa um processo reflexivo de uma experenciação. Destacando que a experiência não significa repetição, mas o dar-se por conta que em algum momento a ação junto aos alunos possibilitou mais um referencial para a construção da sua identidade. O professor precisa se preparar antes de entrar em sala de aula. A não preparação causa angústia e fragilidade.

Sobre a ação pedagógica referida, Pontuschka et al (2009, p. 97) referência afirma: “[...] além de dominar os conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumento para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem”. Para Nóvoa (2022, p. 64), “Se não dominarmos estes conteúdos (conteúdos científicos das disciplinas), as mais sofisticadas técnicas de ensino de pouco nos servirão”. O professor precisa também do conhecimento científico em Educação e dos fundamentos às didáticas. Segundo Nóvoa, o conhecimento do conteúdo e da didática são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores.

A leitura analítica da narrativa do percurso do professor, nos levou a observar que há preocupação presente de se colocar no lugar do outro. “*Eu acho que uma outra habilidade é a questão de se pôr no lugar do outro ou conseguir enxergar através da visão do outro*”[...]. Entendemos que essa preocupação pode ter relação com a sua história de vida difícil, conforme relatado logo no início da sua narrativa, quando João fala sobre seu ambiente familiar, que sua infância foi permeada por dificuldades financeiras, o que o levou à necessidade de começar a trabalhar bem cedo, tendo que conciliar estudos e trabalho. Nesse sentido, esta preocupação em ‘*se pôr no lugar do outro ou conseguir enxergar através da visão do outro*’ está associada à própria dificuldade vivenciada por João. Podemos assim, identificar os efeitos da nossa vida pessoal na formação da nossa identidade docente.

João considera este momento de sua formação muito significativo e lembra-se das aprendizagens construídas, assim como se lembra da colaboração que recebeu de professores da PUCRS, sendo alguns decisivos para que continuasse na caminhada. Nessa mesma esteira de reflexões, fala dos problemas da formação inicial. Não conseguia aplicar em sala de aula o que aprendia na universidade, o que lhe gerava frustração diante dos desafios que vislumbrava. O professor descreve os conflitos com que se debatia entre a realidade vivida na universidade e a que

começava por se confrontar. Fala dos desencantos desse primeiro momento como professor:

A escola perto da PUC, aquela redondeza é uma área bem periférica, então a escola que comecei a dar aula era uma escola que tinha alunos do Campo da Tuca, então eram alunos bem carentes em todos os aspectos, carência afetiva, carência econômica, carência intelectual, era algo desesperador. Eu estava estudando na PUC e aquilo que eu estudava lá eu não conseguia visualizar eu aplicando isso na escola, não tinha como [...]. (João- Entrevista Narrativa)

Mesmo João sendo oriundo da escola pública, não consegue relacionar dentro da universidade a sua realidade escolar com as metodologias trabalhadas pelos professores. Esse fato fica evidente no momento em que desconsidera a sua memória de escola e não consegue trazer a universidade para o seu local de trabalho. Nesse sentido, talvez a universidade necessite repensar a forma como resgata a identidade docente ao mesmo tempo em que possibilita a construção dessa identidade a partir da universidade.

Segundo Cavalcanti (2012, p.31), “Ainda que a Geografia acadêmica seja importante para a formação inicial dos saberes dos professores no exercício profissional, eles acabam se distanciando do que tem sido produzido e reelaborado na academia e buscando outras fontes para a construção de seu conhecimento geográfico. Para Cavalcanti (2012), é possível que, em alguma medida, esse distanciamento entre o que é aprendido na universidade e a Geografia escolar decorra do processo de constituição do professor, que carrega consigo diferentes referências que ele utiliza. Para a autora, há de fato um distanciamento e, até mesmo, uma separação, mas não se pode entender que toda diferença entre uma e outra ‘Geografia’ seja uma questão de distanciamento ou de não reconhecimento, mas pode ser resultado de uma reelaboração de conhecimento, por sucessivos processos de mediação da teoria e da prática.

Ao se referir à realização profissional, destaca que é possível alcançá-la no momento em que o professor constrói em sua trajetória possibilidades de resolução de problemas e flexibilização de ação junto à escola e aos alunos, como fica evidente na sua fala quando afirma: *Eu acho que tem como alcançar uma realização profissional sendo professor de Geografia. [...] mas acho que se consegue sim, quanto mais se dedicar e enfrentar esses desafios[...].*

Segundo Tardif (2014), o saberes docentes são provenientes da sociedade, da história de vida individual, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos

lugares de formação. Nesse sentido, o autor afirma, que é a posse desse conjunto de saberes que permitirá aos professores reivindicar um controle socialmente legítimo da profissão docente. E, portanto, conforme salientado por Tardif (2014) “saber-ensinar” refere-se, a uma pluralidade de saberes.

Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (2017) reafirma que uma das dimensões centrais do aprender a ser professor:

[...] é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planejar o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades (NÓVOA, 2017, p. 17).

O João, assim como os demais professores participantes da pesquisa, afirma que é possível alcançar a realização profissional sendo professor. Quanto às lembranças dos professores na formação na universidade, João parece ter sido influenciado por alguns professores que concretamente refere:

A professora Roselane dava aulas espetaculares e acho que muito do meu fazer pedagógico é inspirado nela, eram aulas que parecia que a aula te abraçava, a aula dela fazia a gente participar de uma certa maneira que parecia que estava em outro ambiente que não era o ambiente da PUC, eu acho que isso tenho muito presente comigo e é uma coisa que eu me espelho bastante, é tornar a aula prazerosa tanto para o professor quanto pro aluno e acho que a metodologia que ela utiliza desse processo todo torna a aula agradável. (João – narrativa)

A narrativa de João chama a atenção, pois destaca exemplos positivos de professores tanto da escola, quanto da Universidade. Quanto aos professores na Universidade, João relembra alguns, relatando a importância na sua formação, e afirma que seu fazer pedagógico é inspirado por eles. Fala da sensação de se sentir transportado da sala de aula da PUCRS para outros ambientes, para espaços ausentes e aprendeu sobre a importância da relação aluno-professor. Conta como aprendeu sobre os processos de aprendizagem do aluno. A partir desses exemplos citados de professores marcantes, percebemos que suas concepções de ensino bem como da relação aluno-professor se associam à postura e exemplos destes professores, portanto, reafirma-se que o professor que tivemos reaparece no professor que somos.

Ao iniciar sua carreira de professor, recorda que esse início foi marcado pelo desafio de professor em começo de carreira, que se sentia frustrado por não conseguir aplicar em sala de aula o que havia aprendido na academia, segundo

suas palavras: “[...] *mas isso começou me frustrar demais por que eu terminei o curso e não conseguia aplicar o que aprendi naquele ambiente escolar, aquele ambiente escolar não me proporcionava aquilo [...]*. Segundo Tardif (2014, p. 86), “[...] o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. Também sobre esse início da carreira docente, Huberman (2013) referência afirma que é marcado como um momento de sobrevivência, ou “choque real”, que é a a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“estou-me a aguentar?”), é o momento que o professor se depara com a realidade e começa a perceber a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula.

Ao investigar sobre a sua própria vida, João ressalta a aprendizagem na academia ao mesmo tempo em que vê uma dificuldade em aplicar as práticas em sala de aula. Este distanciamento não inibe por completo o encantamento.

Em relação a esse momento inicial da carreira, um ponto marcante na narrativa se dá quando relaciona a precariedade da escola com a acomodação em ser professor: “*Eu me formei e continuava lá na escola, e aí vem um grande dilema na minha vida, a acomodação, por que eu estava nas nuvens, trabalha em uma escola, ganhava meu dinheiro, os alunos faziam de conta que iam pra escola, que estudavam, eu fazia umas aulas muito ruins, fazia de conta que dava aula [...]*”. Na escola pública João não se sentiu professor. O cotidiano da escola onde ele trabalhava repetia o cotidiano da escola onde ele estudou, levando em consideração que a sua escola desenvolveu uma baixa autoestima, por isso inferimos que ele provavelmente não conseguia lidar com a baixa autoestima dos alunos e por isso a resistência de sentir-se professor naquele contexto.

Como podemos ler no excerto do seu relato autobiográfico, o professor evidencia em sua fala que a falta de envolvimento nessa primeira experiência como docente, e o fato de não se sentir professor estariam relacionados com a estrutura da escola, a falta de recursos e a precariedade da condição física e social da escola. A esse respeito ele afirma:

[...] eu esbarrava na questão da estrutura da escola, mesmo querendo fazer as coisas acontecerem, a estrutura da escola não me proporcionava isso, de não ter papel higiênico no banheiro, de não ter um data show, não ter um laboratório de ciências, de Geografia ou não ter uma sala climatizada, os colegas desmotivados, então isso que eu chamo de

estrutura da escola pública, são vários fatores que te levam para o beco sem saída, e eu comecei a notar que não ia conseguir dar o passo seguinte[...] (João – narrativa)

Esta afirmação é significativa quando estamos falando de formação de professores. Ao encontrar a escola, que provavelmente se assemelhava a que ele vivenciou e sua época de estudante, não conseguiu ser professor. Durante a narrativa, ele reflete sobre o que se passava com ele e fica perceptível que não foi preparado para trabalhar numa realidade que ele vivenciou. João se conheceu tarde demais, é o que nos parece. Se tivesse refletido sobre si mesmo antes de entrar na escola, talvez pudesse relacionar o que estava aprendendo e se encantando com alunos carentes.

Ao referir-se sobre sua frustração naquele espaço escolar que estava atuando, o professor relata que “[...] *em contrapartida, eu tinha medo de encarar uma escola privada por diversos fatores, eram conceitos que ia criando, que eu não era da mesma realidade econômica dos alunos, vou ser tratado como uma mercadoria, então têm várias coisas que tu vai absorvendo e vai criando bloqueios [...]*”.

Observamos o receio de ‘encarar’ a escola privada e entendemos que esta situação decorre do contexto socioeconômico vivenciado por João. Ele se sentia deslocado da realidade da escola privada, não conseguia se imaginar ainda experienciando aquele ambiente educacional e, por essas crenças limitantes, foi criando bloqueios e alimentando inseguranças, só se enxergando no espaço da escola pública como um lugar de identificação. Então, quando começou a trabalhar em uma outra escola pública, mas que se assemelhava com o perfil de alunos e a estrutura física de uma escola privada, segundo João, somente nesse momento ele começou a se sentir professor, conforme afirma:

[...] procurei outras escola públicas, então em 2016 eu comecei a dar aula na escola Presidente Roosevelt no Menino Deus, uma escola também Estadual, mas ela tem um nível socioeconômico muito diferente, então eu trabalhava em dois mundos dentro de Porto Alegre, eu saía da favela perto da PUC e ia pro Menino Deus, onde tinha alunos que viajavam para Disney no final do ano, que vinha de escolas privadas que o pai e a mãe tinha alguma dificuldade financeira e tirava o aluno da escola privada, e colocava na escola pública, então a escola tinha um nível de exigência do aluno muito parecido com uma escola privada, e lá eu comecei a ser professor mesmo, comecei a trabalhar do jeito que eu fui ensinado a trabalhar na graduação [...] (João- Entrevista Narrativa)

Todo o processo na licenciatura na universidade não construiu no João a identificação com o ser professor. O percurso como licenciando não contribuiu para

aquisição da sua dimensão profissional. Nóvoa (2022), realiza uma análise sobre o modo como cada um se torna professor, como se torna parte da profissão docente e reafirma sobre a necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional. Segundo o autor (2022, p. 98), “A formação de professores deve ser concebida ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como estudante da licenciatura até ao último dia como professor”.

Nesse momento, sentiu que começou a colocar em prática o que aprendeu na sua formação, conforme afirma: “[...] *lá eu comecei a ser professor mesmo, comecei a trabalhar do jeito que eu fui ensinado a trabalhar na graduação. [...] é uma coisa bem no jeito que a gente aprendeu na graduação, essa interação com os alunos [...]*”. Passou a planejar as aulas, tentava metodologias diferentes, ressignificando o seu ser professor. Vale assinalar que é possível que ele tenha se sentido bem nessa escola privada, que por um lado tem a estrutura física organizada, os materiais necessários para trabalhar, e por outro lado atende um público semelhante à sua própria história de vida, como ele narra:

[...] essa escola é uma escola com quase 99% de alunos de bolsa, então é uma escola com um público de escola Estadual só que numa escola de estrutura privada, tenho alunos de características de escola Estadual que têm problemas sociais, e eu já estava acostumado com isso, então era um público tranquilo pra mim, eu estou gostando bastante de trabalhar lá [...]
(João – narrativa)

Foi nessa escola privada, mas com um perfil de estudantes de escola pública que João se sentiu professor. Isso nos leva a pensar: a universidade prepara para alguns alunos, para alguns contextos de escola e para outros não? João acredita que antes não conseguia se sentir professor porque esbarrava na estrutura da escola, na falta de materiais, na convivência com colegas desmotivados. Frente às dificuldades encontradas naquela estrutura da escola pública, sentiu que não conseguiria dar o passo seguinte na carreira e frente a essa inquietude começou a participar de entrevistas para trabalhar em escolas privadas. O desejo de trabalhar em escola privada poderia estar no fato de desejar vivenciar uma realidade como professor diferente do que vivenciou como aluno. Um lugar distinto do que estudou.

Essa marca da trajetória docente de João se distingue dos demais participantes da pesquisa, ao salientar a questão da diferença entre ser professor

na escola pública e na privada. Quando começa a trabalhar em escola privada, ele revê sua prática e seu processo de ensino e encontra novas perspectivas que ressignificaram sua visão sobre tornar-se professor.

Ao debruçar-se sobre sua própria experiência e evocar sentido das representações construídas pelo sujeito na narrativa, como possibilidade de formação, evidencia-se o que Josso (2010) denomina de “momentos-charneira”³. Conforme elucida a autora, momento-charneira é uma passagem entre duas etapas de vida, uma espécie de dobradiça, que faz o papel de articulação entre os momentos de vida. São situações tão fortes e significativas que podem mudar o rumo da história do sujeito. Momentos-charneira são momentos que foram formadores em sua trajetória pessoal e de escolarização. São passagens marcantes no âmbito das narrativas de formação. Nesses momentos, “Interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança” (JOSSO, 2010, p. 70). Para a autora, há várias circunstâncias em que o contínuo se rompe, nas quais há uma mudança, uma passagem de uma etapa para a outra da vida.

Neste percurso da docência, João inicialmente sentia-se frustrado na outra escola, fingia dar aulas e nesta escola privada está realizado profissionalmente. Houve uma transformação na sua trajetória profissional. Neste relato, identificamos um momento-charneira, um ponto de virada e um aprendizado existencial. Os momentos-charneira ocorrem a partir da reflexão e interpretação sobre si mesmo e vão mostrando as transformações que resultam em [re]significação de vivências.

O professor manifesta preferência e identificação com o ensino fundamental justificado pela relação de afetividade professor/aluno, por ser esta uma característica que lhe é própria, conforme afirma: “[...] *prefiro os pequenos especialmente pela afetividade que eles têm, então eu sou um professor mais afetivo, então me identifico mais com o público do ensino fundamental das séries finais*”. João diz que também se identifica com o ensino médio, mas ainda não se sente preparado para encarar este segmento da Educação Básica. Ele diz: “[...] *ensino médio eu até me identifico com algumas coisas, mas eu acho que ainda não me sinto preparado ainda para encarar o ensino médio e não sei por que [...]*”.

³ Segundo Josso (2004, p. 64), “[...] charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida.” Equivalente à expressão momentos-chave.

De acordo com Pereira (2007), quando o professor se depara com condições do trabalho muito ruins na escola, torna-se praticamente impossível conceber aquele lugar como um espaço de produção de conhecimentos e de saberes. O professor acaba por se tornar um simples dador de aulas. Importante refletir o quanto a questão estrutural da sociedade interfere no ser-fazer professor. A trajetória profissional exerce muita influência sobre a identidade docente.

Talvez falte nas universidades a concepção de que os alunos da Educação Básica fazem parte da Geografia e não estão à parte dela, ou seja, as características desses alunos estão dentro dos objetos do conhecimento da Geografia. O papel do professor é a interpretação das invisibilidades do espaço. Nas palavras do professor: “[...] *não sabem nada do que está acontecendo ao redor deles, eles têm uma questão também relacionada à tua importância no espaço, eles não têm nenhuma noção da onde estão inseridos.*”

João observa:

No início de ano tu perguntava o que fizeram nas férias, 2 ou 3 iam pra praia, a maioria ficava naquele mundo deles ali, que é a favela, que é droga, o máximo que eles iam era no Bourbon Ipiranga, então o passatempo, o lazer deles era aquilo ali, não sabem nada do que está acontecendo ao redor deles, eles têm uma questão também relacionada à tua importância no espaço, eles não têm nenhuma noção de onde estão inseridos, [...] parece que é um mundo à parte, então é bem complicado mesmo tu lidar com isso e conseguir fazer um trabalho aonde há essa necessidade de um conhecimento prévio do mundo. Há essa necessidade deles saberem a importância deles nesse processo todo, porque, para eles, o mundo deles são aquelas ruas da favela, eles não têm noção de nada. (João- Entrevista Narrativa)

Ao referir-se sobre sua ação nas escolas trabalhadas, identificamos uma mudança de posturas que o professor assumiu ao longo de sua trajetória: “Quando comecei com essa questão da escola particular, eu decidi que ia manter uma organização muito rígida [...] eu não me preparava (quando estava somente na escola pública) que nem me preparo agora, era uma coisa mais largada sem organização nenhuma [...]”. Ele completa: “[...] eu comecei a me organizar pedagogicamente, criei pastas no computador, organizei minhas aulas, fiz planos de aula, preparei um plano anual, estou tentando fugir um pouco da questão do livro didático”.

Durante a narrativa, o professor realizou um processo de autorreflexão sobre sua percepção em se considerar um bom professor. Essa ‘preocupação’ com a qualidade, é explicitada em um conceito valorativo analisado sob sua percepção e

sob a ótica dos outros. João diz não ter certeza se consegue ser um bom professor, trazendo como parâmetro o nível de exigência que ele faz para si mesmo e considera difícil fazer essa autoavaliação de ser ou não um bom professor. Leva em consideração a perspectiva dos estudantes e seus gestores, reflete que a partir dos retornos que ele tem, poderia se considerar um bom professor. Mas ao mesmo tempo ele cita:

Não sei se eu consigo ainda ser um bom professor porque eu tive sempre essa questão de me exigir demais, mas às vezes alguns feedbacks de supervisores dizendo que sou um bom professor. É um pouco difícil a gente se avaliar, mas com certeza eu melhorei do que eu era antes. É uma grande questão essa de o que é um bom professor[...] (João- Entrevista Narrativa)

Durante a narrativa, ele faz uma reflexão: o que faz um bom professor? Se questiona,

[...] será que bom professor é aquele que faz o aluno tirar nota alta ou aquele professor que faz o aluno se lembrar dele daqui a 20 anos. É difícil de mensurar, eu acho que os alunos me consideram um bom professor, principalmente por essa questão da afetividade e por eu sempre ser escolhido para professor regente. (João- Entrevista Narrativa)

Quanto a ser um um “bom professor”, Cunha (2009) afirma que este deve ter segurança e domínio do conteúdo a ser ensinado, pois é justamente na maneira como o professor se relaciona com conteúdo que os alunos se sentirão ou não instigados pelo conhecimento e inspirados pelo professor. Além disso, também deve conseguir estabelecer laços afetivos com seus alunos.

No entanto, Cunha (2009) nos alerta que não existe um padrão ideal de “bom professor”, pois os atributos que compõem essa ideia são fruto do julgamento de quem avalia e do contexto histórico-social, em que o professor se encontra. Portanto, essa construção e leitura do “bom professor” não é fixa, modificando-se no tempo e no espaço conforme as necessidades, níveis de ensino, o tipo de sociedade e de escola, a cultura local e escolar.

Nesse sentido, nos valem também das palavras de Nóvoa (2009), que considera que em Educação, não há nada que possa substituir a relação. Não há nada que possa substituir um “bom professor”. Quando nos recordamos dos tempos de escola, são os professores que nos vêm à memória. A sua capacidade de nos inspirar, de tornar acessível o conhecimento, de dar sentido ao trabalho escolar. Os bons professores valem mais do que qualquer técnica, método ou teoria. Para João:

[...] esse carisma que os alunos demonstram no dia a dia escolar, eu acho que isso é uma resposta se tu é um bom professor ou não, mas a gente

avaliar nós mesmos de o que é um bom professor é bem difícil de tu calcular porque são vários níveis de bom professor, são vários aspectos. (João- Entrevista Narrativa)

A narrativa de João nos aponta para a importância do processo de reflexão, pois ser professor não é algo idealizado, mas conquistado. Mesmo não conseguindo retratar o que realmente é ser um bom professor, reflete sobre o carisma. Na construção de sua identidade docente está presente o carisma acompanhado de aulas bem planejadas, de saber o que vai se falar em aula. Ele nos ensina com sua narrativa diferentes elementos, ação diferenciada em escolas com alunos e estruturas singulares. Pensamos então: afinal, o professor é ou não é professor por onde andar. Existe professor para uma realidade e não para outra? Como podemos superar isso? Fica visível a insegurança no enfrentamento com certos alunos pela baixa autoestima vivenciada em sua trajetória. Até que ponto a trajetória de vida inibe oportunidades em ser um professor em qualquer lugar? Como dar conta disso? A necessidade de um bom planejamento, de se preparar e de saber sobre o que vai ensinar. Como um professor mergulha em seu campo de trabalho sem ter estes fatos em mente? Como e por que isso acontece? Precisa experienciar para aprender ou aprender para significar a experiência? Nesse sentido, a narrativa propõe não somente uma reflexão voltada para o passado, mas especialmente em vista a reconstrução do sentido do trabalho dos professores enquanto profissionais reflexivo-transformativos de sua própria prática.

6.2 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ANA MARIA

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, 2013, p. 116).

A professora Ana Maria nasceu no ano de 1986. Graduiu-se em Licenciatura em Geografia em 2009 pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Tem Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem especialização em História. Atua como professora de Geografia em escola estadual há dezesseis anos. Atualmente trabalha também como diretora em escola pública municipal.

6.2.1 Dimensão: formação pessoal: família /lembranças da escola

A professora Ana Maria inicia sua narrativa falando de suas origens no município de Sertão Santana (RS), fazendo um percurso temporal de sua história de vida. Seu relato representa um reencontro afetivo com este espaço tempo implicando em um sentimento de pertencimento e afetividade com o lugar. A professora traz relatos muitos fortes e afetivos sobre lembranças da infância e relação familiar. Sua narrativa é o tempo todo permeada pela presença dos pais e da irmã mais velha, a qual declaradamente admira. Ana Maria descreve uma infância feliz, apesar de momentos de dificuldades financeiras, mas a família se fazendo sempre presente e unida. Conforme podemos identificar nos relatos a seguir:

Tenho recordações maravilhosas da minha infância. Eu sou a irmã mais nova. A Simone, minha irmã, é 3 anos e 3 meses mais velha do que eu e ela era meu ídolo. Eu me inspirava muito nela. A gente brincou muito, nossa imaginação era muito fértil, de criar brincadeiras, de brincar no interior. (Ana Maria - Narrativa)

Teve uns 3 anos que nós passamos muita dificuldade. Muitas restrições de alimentos. Eu me lembro de um gosto que eu sinto até hoje, que é o leite com erva. Como não tinha café, minha mãe colocava erva no leite. Tenho pavor, eu via aquele leite verde. (Ana Maria - Narrativa)

Sobre a influência dos familiares nos estudos, a professora enfatiza que o apoio familiar foi decisivo. Relata os ecos da voz da mãe dizendo que o estudo era o caminho para conseguir alcançar uma melhor condição de vida, tendo em vista as dificuldades financeiras que enfrentavam, reafirmando que seus pais a incentivaram a sempre seguir estudando:

Me lembro muito de minha mãe dizendo: “você quer trabalhar na lavoura que nem a mãe, ou você quer ser alguém na vida”? Entendo que ela não estava se menosprezando, mas que ela não queria aquele serviço árduo para nós. Eles foram embora do contexto rural e toda aquela dificuldade fez com eles quisessem que a gente estudasse, corresse atrás, que conseguisse ter um salário e uma estrutura bem melhor do que eles. (Ana Maria- narrativa)

Em seu relato identificamos que a profissionalização foi desejada e incentivada pela família e que é visível a preocupação da mãe para que as filhas alcançassem uma situação econômica melhor. Segundo dados do IPEA (2017), “as condições de vida dos professores quando comparadas à média do restante da população ocupada são melhores. Isso se deve ao fato de os níveis de remuneração da população ocupada serem, em média, um tanto inferiores aos dos professores”. A

história de Ana Maria é de uma superação mais leve que a do João, pois suas marcas negativas foram superadas pelo cuidado familiar. O estudo foi incentivado, e ser professora não parecia um sacrifício. Ser alguém na vida e ter dignidade representava não trabalhar de Sol a Sol, neste contexto percebe-se a importância dada ao professor.

Sobre o momento de entrada na escola, a professora relata que seu primeiro contato foi com 6 anos de idade, mesmo antes da idade permitida, pois não havia pré-escola, mas sua mãe conseguiu autorização para que ela pudesse frequentar as aulas. Se lembra que se destacava no meio dos demais estudantes e que as professoras a incentivavam:

(...) a gente estava a 3 km da escola e naquela época a gente ia a pé para escola. Eles me permitiam ir com 6 anos, mas na época não tinha pré-escola e só podia entrar com 7 anos. Eu lembro que pelo fato de as professoras falarem que eu conseguia ir além do que os próprios alunos da série, eles viram potencial em mim. (Ana Maria- narrativa)

Nessa mesma esteira de lembranças da escola, a Ana Maria narra eventos que marcaram esse período, dando ênfase a memórias negativas que, segundo ela, foram as primeiras a serem lembradas. Como, por exemplo, a situação que vivenciou na aula de matemática, componente curricular que ela gostava até aquele momento, com uma professor que, hoje, ela sabe que não tinha domínio do conteúdo por não ter formação na área específica, e que provavelmente, por este motivo se sentia insegura frente aos questionamentos da estudante. Reforçando esta situação, um aluno em sala de aula demonstrava ter mais conhecimento do que a própria professora. Conforme recorda:

(...) teve uma (lembrança) que me marcou muito, inclusive que me estagnou em uma das disciplinas que foi a matemática, que me marcou bastante (...) veio primeiro as (lembranças) negativas, que foi na quarta série, até então eu tinha noções de matemática, eu gostava de matemática, e começou a entrar uns cálculos difíceis (...) é muito engraçado por que eu já fui colega dessa professora, e hoje eu tenho um olhar sobre ela que eu entendo que ela estava dando aula para uma disciplina que ela não tinha domínio. Muitas vezes eu já dei aulas de disciplinas que não necessariamente era Geografia, mas que eu tive que ir atrás, então hoje eu faço essa leitura, mas na época nós estávamos todos em sala e tinha eu e mais uma menina, chegou o Silas, me marcou eternamente, e o Silas vinha de uma escola particular de Porto Alegre e ele sabia muito, inclusive mais que a professora, e aí fazia cada pergunta que a deixava estagnada. E quando a gente não sabia resolver alguma coisa e perguntava pra ela, eram muitas perguntas, ela chegou a dizer: "Mas como tu é burra!", "Como tu é burra e não sabe disso? Olha o inteligente do Silas. (Ana Maria - Narrativa)

O que Ana Maria trata como lembrança primeira representam suas metamemórias, ou seja, memórias significativas, memórias refletidas e utilizadas para projetar um futuro. Diante deste contexto de busca em seus estoques de memórias, há o indício da utilização deste dar-se por conta para pensar na necessidade de aprofundamento sobre o que se está trabalhando. Interessante que este fato se assemelha ao de João, outro indício da identidade docente, ou seja, o bom professor domina os assuntos que trabalhará com seus alunos.

Todo esse cenário marcou profundamente quando a professora se dirige a ela afirmando: “*como tu é burra*”. Este episódio evidencia o processo de mascaramento da falta de competência profissional, falta de domínio do conteúdo e falta de afetividade da professora. Características inerentes de um “bom professor”, segundo Cunha (2009). Ana Maria também cita a aula de Educação Física, na qual, por motivo de saúde, por um bom tempo foi tratada como a “coitadinha” por não poder fazer a aula, pois estava constantemente de atestado médico. Essas vivências contribuíram para que carregasse inseguranças que foram superadas com a ajuda da família. Percebemos que foram aspectos marcantes no ambiente de aprendizado da Ana Maria. Antunes (2011) reforça que as histórias de vida permitem refletir a respeito de como as relações entre professores e alunos acontecem na escola de uma forma simbólica e velada e, por isso, é importante adentrar no universo de práticas sociais instituídas que compõem o cenário educacional.

A relação professor-aluno pode ter implicações tanto positivas quanto negativas e podem influenciar no modo como vivenciamos a docência. No relato anterior, Ana Maria relembra memórias negativas da escola, relacionada à postura da professora, assim como observado na narrativa de Celso, que veremos na sequência. Ambos foram marcados pelas experiências negativas que tiveram durante a Educação Básica, lembranças que podem permanecer ou ser ressignificadas.

Candau (2019, p.15) afirma: “O que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança”. Na visão de Candau (2019), ao acessarmos e revivermos as lembranças, aprendemos a suportar a duração, juntamos os pedaços do que foi em uma nova imagem, que poderá nos ajudar a encarar a vida presente. Essas experiências negativas também são formadoras na medida em que houver um processo de reelaboração de sentido.

Quanto às lembranças positivas da escola, estas estão vinculadas às atividades desenvolvidas pelos professores e não pelo conteúdo propriamente dito. Ana Maria cita as aulas de Ciências, atrelando essas memórias às atividades desenvolvidas pela professora:

Lembro muito das aulas da professora Tânia, que era a professora de Ciências, ela fazia expedições, a gente ia pra dentro das tangas, coletar chás, tinha feira de ciências, então são essas questões assim que me fazem lembrar. (Ana Maria - Narrativa)

No primeiro momento, Ana Maria afirma que *“claramente não tenho memórias da Geografia na escola, mas tem determinadas coisas que a professora de Ciências fazia que eu posso relacionar talvez à Geografia em si, mas da professora de Geografia não tenho memória nenhuma, assim que eu me recorde agora, puxando na memória não me lembro[...]”*. Entretanto, em outro momento de sua narrativa, lembra também das aulas de Geografia no Ensino Médio, sobre as quais afirma: *“Esqueci de falar da professora Sofia de Geografia que eu adorava no ensino médio. As atividades que ela fazia eram muito mecânicas, mas, embora sendo assim, eu gostava de fazer, gostava dessa questão de interpretar, de representar no mapa em si embora que não era tão explorado.”*

Nesse momento, identificamos que também a marca deixada está nas atividades aplicadas e não propriamente na admiração pela professora ou pelo conteúdo trabalhado. Interessante ressaltar que as marcas positivas foram lembradas muito mais pelo gosto em ensinar, pela história de vida, pela relação aluno-professor e não necessariamente pelo conteúdo propriamente dito. Aqui ressaltamos, portanto, o aspecto relacional professor-aluno dentro do processo de ensino, que apontamos como um dos fatores relevantes do processo ensino-aprendizagem. Entendemos que o percurso de estudante é fortemente marcado pela dimensão afetiva. A afetividade é um instrumento importante no processo de aprendizagem, visto que o vínculo afetivo tem um determinado controle sobre o desenvolvimento intelectual do ser humano. Quando o aluno cria uma relação afetiva com o professor, o aprendizado se torna mais fácil e com maior qualidade.

A admiração pela professora de Ciências e de suas experiências, lembradas com detalhes, são memórias importantes para Ana Maria. O que marcou em suas aulas ela transfere para a Geografia, entende-se, portanto, que ela não se refere aos

conteúdos equivalente, mas ao despertar da ação que os alunos tinham em suas atividades.

Além desse relato, em relação a atividades de Geografia no Ensino Médio, Ana Maria afirma que não tem nenhuma outra memória. Faz apenas algumas relações das aulas de Ciências com Geografia, mas sem nenhuma lembrança significativa de professores de Geografia na Educação Básica.

6.2.2 Dimensão: escolha profissional/processos formativos

Ao ser provocada a resgatar as memórias de escolha profissional, Ana Maria, afirma que não pensava em ser professora. Ser professora nunca foi algo idealizado. A docência surgiu como possibilidade de exercício profissional de forma inusitada, já que no primeiro momento optou pelo curso de Turismo na faculdade, pois seu sonho era viajar, conhecer lugares diferentes e, por isso, entendia que esse seria o curso que a levaria a realizar este sonho: *“O momento que eu decidi ser professora... na época eu estava estudando Turismo, porque meu sonho era viajar, então eu achando que eu fazendo turismo eu ia viajar muito”*. No entanto, as condições econômicas da família e a tomada de consciência de que fazer um curso de Turismo não necessariamente traria a possibilidade de viajar, fez com que alterasse os rumos e mudasse de graduação, conforme rememora a professora:

(...) pelos mesmo motivos que eu não fui pra uma (universidade) federal, eu não continuei no Turismo, que eu não ia conseguir morar em Porto Alegre e me bancar, porque meus pais não tinham condições. Aí eu pensei o que que eu posso fazer nessa minha região para ter renda que não seja na lavoura? (Ana Maria - Narrativa)

Nesse sentido, ser professora veio do próprio decurso da vida que a conduziu ao Magistério, na medida em que sua origem sociocultural se apresentou como um ingrediente importante na decisão, diante da dificuldade de manter-se no curso de Turismo. A escolha pelo curso de Geografia naquele momento ocorreu pela identificação, segundo sua perspectiva, de enxergar uma proximidade com o Turismo e pelo seu gosto por paisagens, e foi nesse cenário que se deu a escolha pela licenciatura em Geografia e, assim, os caminhos da Ana Maria foram sendo direcionados para a docência. Portanto, sua escolha figurou como uma opção possível de atividade profissional e não necessariamente foi aquela que optou no primeiro momento, conforme narra:

Porque aqui não tem muita coisa. E nem no mercado, porque é um trabalho extremamente puxado. Aí eu disse, vou ser professora. A minha decisão de ser professora no primeiro momento foi a necessidade, a opção (...) eu pensei, o que é mais parecido com o Turismo, porque eu gostava muito de paisagens e essa questão de línguas, viajar, de explorar, aí eu pensei... Geografia. Geografia que se linka bastante com o Turismo e eu me decepcionei muito no Turismo porque eu não ia viajar, eu ia programar a viagem dos outros, teve aí então o equívoco [...] (Ana Maria - Narrativa)

Para Nóvoa (2017), ao entrar num curso de formação para uma profissão que trabalha com o humano, é preciso conhecer as motivações, o perfil, a predisposição para a profissão docente. Para esse autor, a escolha da licenciatura muitas vezes como uma segunda opção é algo para ser refletido. Não é aceitável, para o autor, que a escolha de um curso de licenciatura seja por falta de outras alternativas: “A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial” (NÓVOA, 2017, p. 16).

Assim como a própria autora desta pesquisa, a escolha pela licenciatura foi influenciada pela classe social pertencente e pela possibilidade de empregabilidade. Portanto, constata-se a força dos marcadores sociais e culturais na determinação da escolha de nível do curso superior. Essa escolha muitas vezes é pautada pela expectativa de facilidade de ingresso no mercado de trabalho e, ainda que o salário dos docentes da Educação Básica continue defasado, poderá lhe proporcionar relativa estabilidade financeira. Assim, nesse contexto, a docência pode ser interpretada como uma possibilidade de emergir de sua condição socioeconômica.

Sobre a primeira experiência como professora, Ana Maria relata os desafios vivenciados quando assumiu um contrato na prefeitura para dar aulas de inglês em situação inusitada, pois não havia planejado e não tinha formação específica, apenas cursos de inglês. O sentimento de insegurança predominou nesse primeiro contato com a docência. A inexperiência e a falta de conhecimento das metodologias de ensino fizeram com que ela tivesse que se dedicar e planejar incasavelmente para dar as aulas. Começou, então, a enfrentar desafios por partes dos estudantes que a testavam constantemente, certamente por perceber suas inseguranças. Identificamos que embora a docência não tenha se constituído um desejo inicial para Ana Maria, ela foi abrindo as oportunidades que surgiram:

[...] eles estavam com falta de professores de inglês e eu tinha o Wizard na época, e tinha feito uma disciplina na ULBRA e aí fui admitida, contratada pelo município de Barão do Triunfo, que hoje eu sou concursada para dar aula de inglês. Resumindo, eu fiquei num espeto, porque eu tinha que planejar essas aulas e os alunos começaram a me testar, a levar música de inglês. Mas hoje já tendo domínio de estratégias de ensino e fazer as

argumentações chegar a um determinado ponto, eu sei que tudo aquilo era temor e falta de prática pedagógica, mas na época foi terrível, só que também na época foi uma aprendizagem muito grande. (Ana Maria - Narrativa)

Fica evidente na sua fala a carência de não ter uma formação específica na área. O relato quanto às suas primeiras aulas denota a insegurança de encarar a docência sem uma “preparação” adequada. Segundo a professora, foi um tempo desafiador porque não tinha conhecimento de práticas de ensino e se sentia insegura. No entanto, acredita que esse momento lhe permitiu grande aprendizado. Huberman (2013), estudioso do ciclo de vida dos professores, salienta que o professor iniciante passa por um período de sobrevivência ou “choque do real”, no qual se confronta com a complexidade da docência.

Sobre a influência de outras pessoas na escolha profissional, a professora relata que, apesar de entender que as condições socioculturais foram decisivas para sua escolha pela licenciatura. Por outro lado, também identifica que houve a influência da sua irmã mais velha, que já era professora. Ela foi sua inspiração para escolha pela docência. Conta também sobre sua resistência nos primeiros anos. Conforme afirma: *“O que fez com que eu fosse para licenciatura, no primeiro momento, foi a falta de mercado. Porque eu sabia que Turismo eu teria que desbravar o mundo. Aí naquele momento não era mais o que eu queria [...]”*

Quanto à sua escolha pela carreira docente, Ana Maria reflete e afirma acreditar ter sido influenciada pela irmã mais velha, que sempre foi uma inspiração para ela. Dando continuidade ao seu relato, Ana Maria lembra da sensação que tinha nos primeiros anos de docência:

[...] só que ao mesmo tempo eu vejo que talvez lá no subconsciente a minha irmã tenha me influenciado, porque ela sempre foi a minha grande inspiração, e ela fez licenciatura, é professora de português e hoje inclusive a gente é colega de trabalho em uma das escolas que a gente trabalha somos colegas, e adoro ela de paixão, admiro ela como profissional. (Ana Maria - Narrativa)

Ana Maria relata que teve muita resistência no início da carreira. Não gostava de ser professora: *“[...] eu me dedicava o máximo para ser professora, mas eu não tinha gosto, eu não gostava de ser professora, eu tive uma resistência muito grande [...]”*. Foi um percurso construído mais como necessidade de aprendizado do que como escolha. Conforme já explicitado, a construção da identidade docente é um elemento importante do processo de formação do professor. A ideia de construção

evoca movimento, elaboração e re-elaboração dos significados e sentidos, evidenciando que a identidade está em constante processo de elaboração e transformação ao longo da vida. Conforme afirmado por Nóvoa (2013) é mais adequado falar em processo identitário, caracterizado pela maneira como cada um se sente e se diz professor.

Ao descrever a sua entrada na escola, rememora que recebeu uma orientação da diretora que se mantivesse distante dos alunos e séria frente à turma: *“No meu primeiro dia de trabalho [...] a diretora disse, Ana Maria tu não me entra sorrindo nessa turma, tu fecha essa cara, enverga a testa e vai.”* Mas logo ela se deu conta que era justamente a proximidade e desenvolver a afetividade com os alunos que constituía um aspecto da sua identidade docente, e estava em suas raízes essa afetividade. Desde então, começou a dedicar tempo a criar vínculos com seus estudantes, conforme conta:

De fato, por muito tempo eu assumi e incorporei essa pessoa, que eu não poderia dar abertura a meus alunos e aí, depois, quando eu descobro que é justamente este vínculo que tu tem que criar para as coisas fluírem. (Ana Maria - Narrativa)

Sobre o início do exercício na carreira docente, Ana Maria relata a frustração que sentia em estar cursando Geografia, mas estar dando aulas de inglês, pois, mesmo sem ter a formação adequada, encarou aquela ‘oportunidade’ que apareceu para ela. Ao mesmo tempo, se ressentia em ver uma colega formada em História dando aula de Geografia. Se imaginava trabalhando com a Geografia, planejava mentalmente como poderia abordar os conteúdos. Mas ela só consegue concretizar sua entrada como professora de Geografia por meio de concurso público. Disse que teve um gosto especial, porque a aprovação foi resultado de muito esforço.

Ao descrever a sua percepção em relação ao curso de Geografia, a professora aponta algumas fragilidades no seu processo de formação, quando diz que *“Em determinadas situações, eu culpo a graduação, a universidade, que eu não tive uma formação para me preparar pra ser professora”*. Por outro lado, afirma que essas fragilidades também foram resultado do contexto em que estava inserida, no que diz respeito a sua disponibilidade de tempo para se dedicar a sua formação, já que precisava conciliar o trabalho com o estudo, além de ter que viajar várias horas diariamente de sua cidade até a localidade onde ficava a universidade. Essa realidade vivida não lhe permitia dedicar-se mais ao curso, pesquisar, produzir,

conforme ela relata:

[...] mas fazendo uma leitura talvez eu não tivesse tido a maturidade e tempo hábil para explorar, pesquisar, participar de produções de artigos, de estudo, então isso não tive muito na minha realidade acadêmica, e sempre tive muito frustrada, e hoje percebo que várias saídas de campo, vários trabalhos, vários encontros eu ia como participante mas não levando produção porque eu não tinha tempo, então esse estrutura precária que eu estava inserida e tendo que trabalhar várias horas, viajar várias horas. (Ana Maria - Narrativa)

Ana Maria realiza uma reflexão sobre sua formação inicial e destaca a carência nesse processo em função do contexto pessoal em que cursou a graduação. No decorrer da trajetória docente, contudo, por meio das vivências práticas, essas preocupações a fizeram refletir sobre tais questões e considerar a necessidade de investir tempo no seu processo de formação.

Portanto, evidenciamos que não há críticas específicas sobre a formação inicial no curso de licenciatura, mas sim as suas dificuldade em explorar o curso. Passou por dificuldades que foram sendo enfrentadas e superadas pelo desejo e pela busca de conhecimento. Esta ideia de não poder aproveitar o curso talvez tenha um sentido de silenciamento. Ela não tem a dimensão se o curso a ajudou o suficiente ou não.

6.2.3 Dimensão: percurso/prática docente

Quanto à sua trajetória na docência, Ana Maria menciona que teve grandes inspiradores na Geografia durante a graduação e destaca que procura nesses exemplos seus referenciais para realizar a sua própria prática em sala de aula:

Meu ser professora hoje teve grandes inspiradores na Geografia que foram a professora Heloísa e o professor Dakir, que faziam inúmeras práticas investigativas, nas saídas de campo que tivemos, os incentivos, as perguntas provocadoras [...]. (Ana Maria- narrativa)

Ao contar a respeito das referências de professores, Ana Maria traz memórias positivas de professores da formação acadêmica que influenciaram na sua identidade docente. Sobre tais influências, Pimenta (2012, p. 20) afirma:

Quando os professores chegam em um curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em sua vida escolar. Experiências que lhes permite dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.

As experiências com as práticas investigativas nas saídas de campo e as

perguntas provocadoras foram marcas deixadas por esses docentes em sua formação inicial, as quais ela procura trazer também para sua prática pedagógica. Identifica que houve uma melhoria na sua atuação docente desde o início da carreira. Ana Maria afirma perceber o quanto sua atuação melhorou com o passar dos anos desde o início da carreira até o momento atual: “[...] *hoje eu procuro fazer isso com os meus alunos, procuro tirar essa parte da formação em si para fazer com eles, mas percebo que no início da minha atuação docente até hoje teve um upgrade*”.

Essa percepção da professora Ana Maria em relação à melhoria da sua atuação docente evidencia a terceira fase do ciclo profissional apontado por Huberman (2013), chamada de fase da *experimentação ou diversificação*, que é, segundo o autor, marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais e pela quebra da rigidez pedagógica, momento em que o professor começa a fazer experimentações pessoais e didáticas e até mesmo na forma de avaliar e organizar os alunos em sala de aula. No primeiro momento desta fase, os professores se apresentam mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados em suas equipes pedagógicas.

Ana Maria foi ressignificando sua prática docente ao longo dos anos, de modo que passou a priorizar práticas dialógicas ao invés de se dedicar ao ensino restrito aos conceitos prontos, memorizados, demonstrando-se mais preocupada em compreender o processo de aprendizagem. A etapa em que a professora Ana Maria se encontra reafirma o que Huberman (2013) diz sobre a terceira fase, a da *experimentação*. Trata-se de uma fase marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais.

Segundo Costella (2020), o que diferencia um professor que se dedica a ensinar Geografia partindo da própria Geografia daquele que compreende o processo de aprendizagem, ou seja, do aluno, é o significado atribuído ao conteúdo. Se partirmos do aluno, o conteúdo passa a ter a função de desenvolver uma lógica espacial, que permite o entendimento contextual e reflexivo dos acontecimentos do mundo de forma relacional. No decorrer de sua fala, aparece o termo intencionalidade pedagógica: “*O professor precisa ter muito bem consigo as intencionalidades pedagógicas, ou melhor, o que eu quero com esse meu aluno, porque querendo ou não a gente tem que ter um objetivo*”.

Há um relato interessante que representa um momento-charneira, ou seja, uma mudança de comportamento a partir de uma ação e posteriormente da memória da ação, que acaba na reflexão sobre a identidade docente. Ela percebe o que tem que fazer para que os alunos a compreendam, exatamente no momento em que ela compreendeu a partir de aulas do mestrado. Identificamos a partir do seu depoimento o quanto a formação no mestrado em Ensino de Geografia proporcionou de reflexões sobre sua prática docente. De acordo com a sua narrativa:

No mestrado, quando a gente teve aulas com a professora Roselane e quando a gente abordou a representação espacial, e que ela fazia com o encantamento essas provocações inclusive em mim enquanto aluna e eu pensava “nossa isso que tem que fazer” e quando ela abordou a Teoria Piagetiana para representação espacial foi aonde eu percebi que não estava conseguindo entender, e aí foi aonde eu fui, eu voltei um pouco no tempo, fui para pedagogia e lá eu fiz inúmeras disciplinas onde me traziam uma interpretação dessa fundamentação teórica que a gente precisava de como que o aluno aprende [...]. (Ana Maria - Narrativa)

Em relação a sua prática pedagógica, percebemos que sua preocupação com o ensino e a aprendizagem dos alunos é nítida nas expressões utilizadas como: “[...] *me sentir mais segura e me reconhecer, porque aí eles têm que sistematizar, e aí eu percebi uma das minhas falhas; [...] só que hoje eles já me percebem enquanto a professora que faz proposta diferente*”. Ela proporcionava um universo diferente, buscando desenvolver habilidades e comprometida com o processo de aprendizagem, buscando alternativas em sua prática pedagógica que comprovam esse envolvimento, reavaliando sua prática, retomando e utilizando novos métodos quando necessário. Esse é um movimento que resulta do saber da experiência constituída na prática, que o professor vai desenvolvendo ao longo do ciclo de vida docente. Segundo Tardif:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

Na narrativa de Ana Maria, percebemos sua preocupação com a aproximação com os alunos, e a necessidade de conhecer a vida deles está relacionada à trajetória de vida pessoal, uma realidade difícil, em que o estudo era a saída e o estímulo da família para ter melhores condições de vida. Segundo a professora:

Um dos desafios que encontro na prática docente é o distanciamento do aluno, aquela barreira que eu disse que tinha. Inclusive no início desse ano estava fazendo uma atividade que aparentemente não está inserida em meio a um conteúdo, só que eu senti muito essa necessidade de aproximação também com os alunos no médio.

Em todas as turmas eu iniciei as aulas de Geografia contando histórias engraçadas e eles riam muito, e a partir disso eu pedi para que eles contassem a vida deles. (Ana Maria - Narrativa)

Para Tardif (2014), os alunos são seres humanos cuja aceitação e participação devem ser conquistadas para que aprendam e para que o ambiente da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito uns pelos outros. É até possível manter os alunos no espaço físico da sala de aula, mas não é possível forçá-los a aprender. Para que eles aprendam, é preciso que eles aceitem entrar no processo de aprendizagem, que se sintam motivados. E motivar é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana.

Segundo Costella (2020), o sucesso do processo de aprendizagem está intimamente ligado à forma como se dão as relações professor-aluno. O gosto da Geografia pertence ao professor e não ao aluno. Por esta razão, o professor não deve se preocupar se o aluno não gosta do conteúdo, a preocupação deve estar se o aluno não gostar do professor:

Tem muita dificuldade, muita indisciplina e eu queria entender um pouco a vida deles, senti que estava mais aberta a essas atividades e quando eu percebo que começam a me contar muita coisa

[...] então isso é um desafio, só que, claro, eu já fazia práticas também onde eu me aproximava com os alunos porque eu via que eu tenho que ter esse laço com eles, não é aquela coisa que sou amiguinha do aluno, eles vão ter respeito mas também saber que tu vai contar, a aula foi desenvolver essa questão de empatia também, a disciplina em si que também era um problema, um grande desafio. (Ana Maria - Narrativa)

Quanto à profissão, Ana Maria afirma se sentir realizada, apesar de reconhecer as dificuldades da carreira docente em termos de estrutura da escola e questão salarial. No relato é possível perceber o encantamento da professora quando cita a satisfação em ver os estudantes aprendendo. Mesmo frente aos desafios da sala de aula, o fato de conseguir fazer com que os estudantes se envolvam e aprendam a faz sentir-se realizada como professora. Ana Maria faz uma reflexão sobre a academia não preparar o professor para as dificuldades que

encontrará no cotidiano da sala de aula: “*Não gosto é dessa magia da academia de achar que a gente vai entrar em sala de aula e não vai ter essas dificuldades*”.

Para Costella (2021), a grande diferença entre memorizar características descontextualizadas e utilizar estas características como caminho para compreender e ler o mundo de forma articulada entre espaços, tempos e relações, reside justamente na intenção do professor desenvolver a criticidade do aluno a partir das análises fundamentadas e refletidas de outras realidades. Na visão de Ana Maria:

Quando eu vejo uma turma que era extremamente resistente e vejo o brilho no olhar, e aí eu não estou tornando extremamente mágico e não quer dizer que não tenham alunos ainda que vão te desafiar, mas gostando das atividades e não necessariamente só dizendo que estão gostando mas sim eles envolvidos, então eu acredito que eu tenho sim satisfação profissional. (Ana Maria - Narrativa)

A professora cita os baixos salários que contribuem para a desvalorização docente, a falta de incentivo, o desinteresse e a indisciplina por parte dos alunos, que, por vezes, são fatores que desestimulam o professor:

[...] tem a questão salarial, a desvalorização, a falta de incentivo, não tem como fugir disso, e uma das coisas que eu sempre falo que eu não gosto é dessa magia da academia de achar que a gente vai entrar em sala de aula e não vai ter essas dificuldades e que o professor tem que atuar na sala, que não vai ter seus limites porque tem dias que a gente pede para sair, determinados alunos te tiram do sério e tudo aquilo que tu planejou, inclusive para aquele aluno, não flui, então tem dias muito sombrios, mas tem sim realização. (Ana Maria - Narrativa)

Segundo Nóvoa, estes elementos contribuem para a desprofissionalização e para o desencanto da atividade docente. Esteve (2014), discute sobre a valorização do professor e afirma que, nos tempos atuais, o status social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Isso faz com que o fato de ser professor possa ser visto como uma clara incapacidade de “ter um melhor emprego”, isso é, uma atividade profissional na qual se ganhe mais dinheiro. Nesse sentido, o salário converte-se em um elemento de crise de identidade dos professores. E além da desvalorização salarial, ocorre também uma desvalorização social da profissão, o que faz, em muitos casos, com que muitos professores abandonem a docência. Porém, mesmo frente a todas essas adversidades, ela afirma sentir-se realizada na profissão. A realização profissional contribui diretamente na qualidade de vida daqueles que se comprometem com sua profissão, pois é indiscutível a primazia da motivação pessoal.

Nesse momento, assim como em outras narrativas, aparece a noção de professor pesquisador. Ser professor pesquisador faz parte da função docente. Segundo Becker (2010, p. 18), professor pesquisador é um profissional que não apenas ensina, mas reflete, analisa e constrói conhecimento: “[...] um professor que não apenas ensina, mas reflete sobre o resultado de suas ações didático-pedagógicas: sobre como os alunos recebem seu ensino; os retornos que fornecem [...]”. O autor ainda destaca: “[...] tanto professor, quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento” (BECKER, 2010, p. 13). Nesse sentido, embora Ana Maria tenha iniciado a carreira profissional não desejando ser professora, compreendeu, ao longo de sua trajetória profissional, a necessidade de investir em seu processo de formação.

Por fim, Ana Maria conclui sua narrativa falando sobre sua identificação com a profissão de professora. Como o processo formativo foi importante para Ana Maria, ela foi se fazendo professora no percurso, se sentindo mais confiante e buscando se aprimorar na prática docente. A professora faz reflexões sobre sua trajetória e identifica que foi no mestrado onde deu um salto na sua construção como professora. Percebe que a prática em sala de aula é a responsável pela construção do conhecimento. Ressalta mais uma vez a importância do professor ser também pesquisador e suas dificuldades ao longo da sua história de vida:

Me identifico com a profissão professora porque acredito que instigo meu aluno a pensar, assim como fui instigada, e principalmente as maiores reflexões dessa consciência da trajetória foi no mestrado onde eu também dei um salto na reflexão da minha própria construção quanto professora até o momento, e eu percebo que é a prática de sala de aula que nos dá esse conhecimento, e aí, por isso que muitas vezes a gente não tem essa noção, por isso sempre digo que a gente tem que ser docente pesquisadora, ter sala de aula, pesquisar a partir da prática e é isso que eu fiz. (Ana Maria - Narrativa)

É muito interessante quando olhamos para os esses dois excertos a seguir de diferentes momentos na narrativa da Ana Maria. O primeiro do início da sua carreira, quando ela afirma que não gostava de ser professora, que tinha muita resistência e não se identificava com a profissão de docente. E o segundo, sobre o momento atual, no qual relata todo o envolvimento com a profissão, resultado de sua trajetória, da aprendizagem no espaço escolar, do saber experiencial:

[...] eu me dedicava o máximo para ser professora, mas eu não tinha gosto, eu não gostava de ser professora, eu tive uma resistência muito grande [...].

[...] Me identifico com profissão professora porque acredito que instigo meu

aluno a pensar assim como fui instigada, e principalmente as maiores reflexões dessa consciência da trajetória foi no mestrado onde eu também dei um salto na reflexão da minha própria construção quanto professora até o momento, e eu percebo que é a prática de sala de aula que nos dá esse conhecimento [...] (Ana Maria - Narrativa)

Nesta perspectiva, Costella (2021) reflete questionando: para que servem os conteúdos senão para fazer o aluno desenvolver uma reflexão intelectualizada e crítica do mundo, ampliando a consciência sobre a importância da humanização do ensino? Os conteúdos em si serão logo esquecidos, bolhas ocas a subir até o infinito e desaparecerem. O que fica é o que desenvolvemos junto aos alunos a partir deles.

Foi possível perceber a partir do relato de Ana Maria sobre sua prática docente a preocupação com o processo de aprendizagem, e um movimento de aproximação com alunos, buscando criar laços de afetividade e de empatia, características que vão delineando sua identidade docente.

Conforme apontado por Pimenta (2012, p. 20), a identidade docente constrói-se a partir do significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. E agora, ao finalizar sua narrativa, conseguimos vislumbrar o processo de construção da sua identidade docente, quando Ana Maria afirma: “[...] *dei um salto na reflexão da minha própria construção quanto professora até o momento, e eu percebo que é a prática de sala de aula que nos dá esse conhecimento [...]*”.

A construção identitária de Ana Maria perpassa por reconhecer o que significa ser professor. Um profissional bem preparado, que leve em consideração o seu aluno, um profissional que se preocupe com as relações, inacabado e que se diferencie por suas metodologias. Ser professor para Ana Maria não é só dar aulas, mas sim significar sua atuação por meio do seu modo de situar-se no mundo. Ser professor, para ela, é ser a irmã, as referências da Educação Básica e da universidade. Ana Maria não conseguiu aproveitar a contento o currículo oficial da universidade, mas aproveitou o currículo oculto, aquele em que os próprios professores misturam suas histórias de vida com o educar o licenciando.

6.3 A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR NELSON

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida (MOITA, 2013, p. 114).

O professor *Nelson* nasceu no ano de 1979. Graduou-se em Bacharelado em Geografia em 2003 e Licenciatura em Geografia no ano de 2007, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui mestrado em Geografia na área de Análise Ambiental. Atua como professor de Geografia e de Educação Ambiental do Município de Porto Alegre. Trabalha com Educação Ambiental Popular, na perspectiva da ecopedagogia com 40 horas semanais. Possui 17 anos de docência na data da narrativa.

6.3.1 Dimensão: formação pessoal: família /lembranças da escola

O professor Nelson inicia sua narrativa falando a respeito de sua família. Fala sobre a formação dos seus pais e o tempo em que foram morar em São Paulo, que, na perspectiva dele, foi um tempo em que estava tudo razoavelmente bem até que, em virtude da separação dos pais, ele, então com 5 anos de idade, juntamente com a mãe e a irmã de 4 anos, retornaram para Porto Alegre. Esse momento marca uma nova etapa na vida de sua família, a partir da separação dos seus pais, ocasionando o retorno para o Rio Grande do Sul. Busca em sua memória suas primeiras lembranças, fazendo um percurso temporal de sua história de vida.

Neste retorno para o Rio Grande do Sul, ele, juntamente com sua mãe e a irmã, viveram um tempo de dificuldades financeiras, dependendo de ajuda de familiares: “[...] esse recorte da primeira infância eu me lembro de muita dificuldade, o apoio da avó materna foi substancial [...]”. Foi um tempo que marcou sua vida.

O que o diferencia dos demais participantes da pesquisa é a origem acadêmica dos seus pais. Relata a mudança para São Paulo como uma busca desafiadora por uma vida melhor. Sobre o retorno de São Paulo, após a separação dos pais, narra:

[...] uma vida bem difícil, empréstimo de apartamento, de ajuda da família nesse retorno, [...] e assim a gente foi aos trancos e barrancos morando num bairro de classe média, tudo muito bem, bonito bairro Menino Deus em Porto Alegre, mas só que a gente sempre mal, minha mãe sempre se tornava desempregada de novo, minha vó tinha que ajudar então esse recorte da primeira infância eu me lembro de muita dificuldade, o apoio da avó materna substancial para a gente ter o que comer inclusive,[...] para

morar porque era tudo emprestado, e assim foi indo a vida, estudava numa escola pertinho da casa no bairro. (Nelson - Narrativa)

Sobre suas vivências escolares, Nelson conta que começou a estudar em uma escola estadual no jardim de infância, quando retornaram de São Paulo e permaneceu nesta escola até o final do ensino médio. Já nesse momento da narrativa, Nelson se refere que naquela época não havia tanto desgaste dos professores do Estado e que as condições de trabalho seriam minimamente melhores, apesar de todos os problemas associados ao contexto educacional.

Quanto à relação com a escola, Nelson relata que não tinha vínculo com a escola e nem com os professores, uma vez que não existia preocupação naquele contexto escolar em realizar essa aproximação. Havia muita indisciplina e pouco envolvimento do estudantes nas propostas pedagógicas, conforme relata:

Eu não tinha um vínculo propriamente dito com a escola e com professores e coisas que eu acho bem importante hoje enquanto professor, acho que isso não foi feito com a gente, [...] tinha muito indisciplina, era uma turma bem indisciplinada, uma malandragem relativamente forte e pouca participação, e toda aquela energia da gurizada ia para um lado B da força [...]. (Nelson - Narrativa)

Cita um momento em que a escola lhe despertou o interesse, quando no segundo ano do Ensino Médio surgiu o Grêmio Estudantil, foi quando ele e outros alunos participaram de algumas propostas: “[...] então, quando depois no segundo ano do Ensino Médio surgiu o grêmio estudantil e eu me lembro que foi interessante, e foi massa mesmo, teve algumas coisas de participação dos estudantes, especialmente festinha, realização de evento, mas foi bacana [...]”

Quando fala sobre as lembranças do ensino básico, nota-se um esquecimento em relação aos anos iniciais, trazendo memórias dos anos finais e do ensino médio. Apesar de refletir sobre a indisciplina e o descaso da escola e com a escola, remonta memórias positivas de alguns professores que, certamente, contribuíram para o seu processo identitário.

A professora de Ciências lhe despertou atenção ao falar de assuntos que eram considerados tabus na época, como Educação sexual e, por isso, se identificou, porque também gosta de trazer discussões de temas relevantes que muitas vezes são considerados polêmicos para a sala de aula, bem como preza pela criação de espaços de debate. Sobre outra professora que o marcou positivamente nesse período, ressalta que se sentia encantado quando a ouvia falar sobre as

coisas da fazenda. Sentia que se abria um portal, que conseguia enxergar um pouco mais o mundo. Conforme evidenciado em sua fala:

Tinha outra professora que me marcou, [...] ela tinha uma fazenda e contava coisas da fazenda, e aquilo me encantava, me agradava demais porque era um portal que se abria pra mim de enxergar um pouco mais o mundo, sair um pouco das dificuldades nossas, da vida e do bairro, e não fazia outra coisa, não conhecia uma Geografia maior, mesmo nascendo em São Paulo e viajando para ver meu pai muito de vez em quando, a gente não fazia mais nada, então os relatos sobre uma fazenda me marcaram, foi bem interessante [...] (Nelson - Narrativa)

A professora Neiva, não parece que ela era da Geografia de verdade mas [...], ela de certa forma me encantou um pouco quanto a isso pra Geografia rural que seja, mas certamente teve algum papel, mas não era boa tecnicamente, não era uma conhecedora da Geografia, agora eu tô vendo na mente uma associação que somado ao fato dela falar disso, eu comecei a vivenciar um pouco [...] um sítio em Nova Petrópolis, e aquilo para mim foi a grande chance da vida [...] (Nelson - Narrativa)

Identifica-se um marco temporal e espacial importante nesta fala do Nelson. Deu-se por conta, em meio à narrativa, que esta professora o fez enxergar o espaço de outra forma, conduzindo o seu pensamento para outros lugares com outras características. Mesmo não evidenciando o conhecimento da professora em Geografia, atribui a ela o gosto pela Geografia agrária: [...] *meu sonho ainda é ter uma terrinha ou alguma coisa parecida. E ali que nasce uma Geografia pra mim, nasce isso de tentar entender como funciona um outro espaço [...], e foi ali a partir desse sítio de Nova Petrópolis e as falas da professora de Geografia Neiva [...]*”.

Outras marcas positivas citadas foram da professora de História, que se lembra porque ela explicava muito bem, conduzia bem as narrativas, era uma boa contadora de histórias, e por isso era muito interessante. E sobre a professora de Física, evidencia que, apesar de não gostar da matéria, se lembra que ela explicava muito bem, ela abordava o conteúdo com um olhar diferente, de saber fazer. Ele exemplifica dizendo: *“Eu lembro que a gente teve que apresentar um trabalho uma vez de sistema circulatório do corpo humano, e a gente teve que fazer aquilo funcionar, inventar bombas do coração e isso foi um raro exemplo de aprendizagem, desse saber fazer que eu acho fundamental hoje e tento fazer cada vez mais”*.

A partir dessas lembranças marcantes da época escolar, podemos afirmar que Nelson trouxe “recordações-referência” constitutivas das narrativas de formação. Recordação-Referência foi um termo cunhado por Josso (2004, p. 40), que consiste numa “[...] dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou

para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”. Para Abrahão (2011, p.168):

As recordações-referências constituem, portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares/plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo.

O despertar para Geografia se deu muito mais pelas características pessoais de busca e curiosidade do que pela influência direta da escola, conforme ele afirma: “[...] *amor pela Geografia no ensino fundamental não foi da escola, foi por mim mesmo*”. Segundo o professor, “[...] *sempre brilhou essa Geografia pra mim e para além da escola*”.

Outra “recordação-referência” citada por Nelson foi a respeito de uma professora que o marcou pela sua rigidez. Ele relata: “*Ela era professora de Ciências, ela era bem durona, bem difícil [...] e boa ao mesmo tempo, e muito rígida, cobradora de tema, atividade posta no quadro tinha que fazer realmente na hora [...]*”. Por outro lado, reconhece que foi bem importante para ela naquele momento, pois dava limites com carinho, fazia com que conseguissem dar importância para a escola. Em suas palavras:

[...] *para alguém que tá de certa forma bem desencaixado, como eu estive em vários momentos, aquilo ali para mim era bem importante, ter alguém que me desse um limite, mas limite com carinho, foi bem importante para que eu conseguisse dar importância para a escola. (Nelson - Narrativa)*

A respeito desta recordação, Nelson refere que, mesmo não se espelhando nesta professora de Ciências no que diz respeito à rigidez e à cobrança, existem características em sua prática pedagógica com as quais ele identifica certa aproximação, especialmente pela conduta e relacionamento com os alunos, pautados em alguma hierarquia, porém em um contexto participativo, uma vez que, para que a aprendizagem ocorra, é preciso organização. Diz que aprendeu com esta professora que não existe aprendizagem no caos. Acredita que deve existir alguma semelhança com ela, pois valoriza muito a organização, o professor estar preparado para cada aula.

O professor vive a maior parte de sua vida, desde a infância, no próprio local de trabalho, essa situação tem como consequência para o exercício de sua

docência, muitas vezes, a reprodução de práticas ou a construção de outras em oposição às ações de seus professores. Nesse sentido, a história de vida do Nelson está pautada em experiências vivenciadas em sala de aula. Segundo Cavalcanti (2012), as pesquisas constataam que os professores reproduzem, em muitos momentos de sua prática, modelos construídos no período em que eram alunos da escola básica ou mesmo dos cursos de licenciatura e não se orientam por teorias pedagógicas ou didáticas. Essa constatação reforça a importância da prática e dos conhecimentos da prática para orientar o exercício profissional. Nesse sentido, teoria e prática são duas dimensões que se alimentam mutuamente na composição do trabalho profissional, desde que uma e outra sejam problematizadas e confrontadas, como mediações que o professor dispõe para lidar com a realidade.

Ao finalizar o Ensino Médio, vem a dúvida sobre o que fazer da vida. O receio de ter que entrar para o Exército fez com que optasse por realizar o vestibular, pois, em caso de aprovação, estaria liberado. Como no final do Ensino Médio, havia feito um teste vocacional e o resultado indicou interesse na questão ambiental, passou então a pesquisar quais cursos na UFRGS estariam relacionados à área e que o motivassem. Descartou logo Biologia e, então, foi direto para Geografia. Recorda-se de que os pais o apoiaram bastante em sua decisão.

Muitos fragmentos de memória em tempos e espaços diferentes foram significados e transformados em metamemória. Nelson demonstrou em sua fala uma sensibilidade diferenciada. Esta identidade valorativa faz coro com a escolha futuramente de trabalho em escolas públicas em detrimento a particulares. Vale aqui referenciar a narrativa de João que, ao contrário de Nelson, sente-se bem em escolas com maior e melhor infraestrutura. A sensibilidade que conseguimos resgatar em sua fala tem origem, em grande parte, na visão de mundo da sua mãe. A respeito de sua influência, conta:

[...] certamente muito importante foi minha mãe ter virado monitora da FASE, ela virou monitora da FEBEM [...] ela é muito sensível e me ensinou muita coisa. Quando eu tinha uns 14 anos, um menino de situação de rua passou uma semana lá em casa, o Marcos. [...], esse tipo de coisa sempre me tocou, ela me mostrou muito do que é o abandono [...]. (Nelson - Narrativa)

6.3.2 Dimensão: escolha profissional/processos formativos

“*Eu não nasci querendo ser professor*”. Essa afirmativa do Nelson coincide com os demais participantes. Não há uma predisposição pela docência, mas sim um gosto pela Geografia. Tal compreensão reafirma-se nas palavras de Paulo Freire (1991, p. 58): “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Conforme trouxemos como questionamento no início deste trabalho: pressupondo que o professor não nasce professor, como ele se constitui e se constrói professor? É justamente no significado dos itinerários de vida desses professores que estamos buscando compreender essa construção identitária. Nesse sentido, cabe trazer o que narra Nelson:

Eu não nasci querendo ser professor de forma nenhuma e, como eu te disse, não era o melhor aluno da turma, [...] muitas vezes foi um péssimo aluno, mas, quando eu fui fazendo a faculdade, também fui vendo as possibilidades de enquanto geógrafo cada vez mais difíceis, de se abrir para a profissão do geógrafo em si, e as oportunidades foram aparecendo muito mais enquanto professor mesmo. Então eu iniciei assim sem querer ser professor [...] (Nelson - Narrativa)

Sua primeira opção ao entrar na universidade foi pelo bacharelado em Geografia. A medida que foi cursando a graduação, foi vendo as possibilidades de trabalho como geógrafo se tornando cada vez mais difíceis. Por outro lado, foram surgindo oportunidades enquanto professor de Geografia. Segundo Nelson: “*eu iniciei assim sem querer ser professor [...]*”. Esse momento, no final da graduação, ainda cursando o bacharelado, começou a dar aulas em um cursinho e em seguida, devido a problemas familiares, a vida apertou e ficou bem difícil, então precisou trabalhar também em um escola e foi dando certo.

O percurso de formação acadêmica atendeu a carência da história de vida pessoal. As oportunidades que ele não havia vivenciado até então pôde experimentar durante a graduação. A Geografia abriu um portal naquele momento para enxergar o mundo, como o sítio havia aberto lá no ensino fundamental. Conforme relata, “[...] *quando eu entrei na Geografia foi outro portal que se abriu, que como no sítio foi um outro momento [...]*”.

Identificamos nesse momento um ponto-chave da narrativa (auto)biográfica, uma vez que o percurso de formação acadêmica do professor Nelson atendeu

carência da história de vida pessoal, pois, mesmo tendo tido oportunidades de viagens, como, por exemplo, a São Paulo, não desenvolveu a leitura de mundo que encontrou na universidade. Ele conta:

[...] a gente foi naqueles encontros de Geografia, Floripa, encontro de Geografia no Acre, Paraíba, isso foi fantástico, as cadeiras fantásticas, acertei 100% no curso, entrei achando que ia muito mais para uma Geografia física quando vi estava apaixonado por Geografia Humana, essa Geografia Cultural [...], a Geografia foi a grande chance de enxergar mais. (Nelson - Narrativa)

Sobre sua trajetória formativa, Nelson aponta exemplos positivos de professores que foram importantes ao longo de seu processo formativo na graduação e seguem sendo grandes referências: *“Até hoje os professores são grandes referências para mim, especialmente a professora Dirce Suertegaray, pessoa fora de série [...]”*.

Continuando seu relato sobre as marcas da formação inicial, considera que a universidade lhe proporcionou uma boa formação. Nesse sentido, chama atenção que, de todos os participantes dessa pesquisa, Nelson foi o único que não trabalhou durante a graduação, com isso aproveitou todos os espaço de aprendizagem.

Apointa que a universidade era um lugar de diálogo franco e aberto e que aprendeu com os professores a ter um olhar mais sensível e uma relação mais fraternal no ambiente educacional.

Ainda sobre o contexto de formação, destaca fragilidades que identifica do ponto de vista didático, sobre o ensino da prática de sala de aula, afirmando que *“a verdade é que há muito pouco do ponto de vista didático mesmo, da prática de sala de aula assim, prática de ensino [...]”*. Destaca-se, novamente, o distanciamento da universidade com a Educação Básica.

6.3.3 Dimensão percurso/prática docente

Nelson conta que a experiência na trajetória profissional do bacharelado não o conquistou. À medida que começou a trabalhar como estagiário como bacharel, se viu desencantado, pois não era aquela Geografia que havia lhe conquistado, conforme podemos ver no excerto a seguir:

[...] eu fui estagiário do bacharel também, eu trabalhei no sensoriamento remoto fazendo trabalho com análise de imagens de satélite para ver se a soja está sendo produzida ou não, eu tava tão desencantado com aquilo, se

aquilo era ser geógrafo eu não queria, eu curto Geografia Cultural, curto campo, curto entrevistas com pessoas, mas não aquilo [...] (Nelson - Narrativa)

Em seu relato, ele enfatiza sua identificação com a docência quando começou a dar aulas. O início da sua trajetória docente foi em um cursinho e em seguida começou a também a trabalhar em uma escola. Em sua perspectiva, estava tudo dando certo naquele momento. Sobre esta primeira escola, destaca que era muito complicada, pois recebia estudantes 'excluídos' de outras escolas. Era um contexto permeado por indisciplina, falta de respeito e de diálogo, o que o incomodava bastante. Identificamos que ele cita mais uma vez que não havia diálogo na escola. Assim, percebemos o quanto este espaço de fala e de escuta é importante para este professor.

Nesse início de carreira, trabalhando nesta escola citada com todos os problemas relatados, ele recebe uma proposta, a partir da indicação de uma colega, para trabalhar em uma escola privada. Foi algo que o motivou bastante naquele momento, pois via a possibilidade de vivenciar um cenário diferente daquele onde estava inserido. Começou a trabalhar, então, como professor do 7º e 8º ano e se encantou, principalmente, porque conseguia realizar na docência um vínculo que o bacharelado não lhe proporcionava:

"[...]um anjo caiu do céu me ofertou uma possibilidade de emprego tri massa e aí comecei na escola privada(nome preservado) e foi joia, foi muito legal. No começo eu entrei como professor do 7º e 8º ano e me encantei, um vínculo que a Geografia bacharelado não estava me dando [...]" (Nelson - Narrativa)*

Mas, apesar do encantamento pela docência, da ótima acolhida e relacionamento com os alunos e de achar um ambiente fantástico, por outro lado, Nelson diz que precisou se formatar para ser professor de uma escola de elite.

Então, em determinado momento, ele diz que não aguentava mais o mundo do colégio privado: "[...] já não aguentava muito ter que trabalhar com gente muito abonada que vive alijado, distante da realidade, bastante distante, e até uns colegas estavam incomodando, tinha umas falas assim: pra que sindicato? Para que esse sindicalismo? [...]. Vale ressaltar que a participação em movimentos sociais, sindicais muitas vezes tem mais influência na posição e discurso do professor do que a própria formação acadêmica.

Por se sentir desgostoso com a situação em que estava, dedicou-se a estudar

para passar no concurso público para prefeitura e foi aprovado no ano de 2014. Assumiu o cargo em uma escola localizada em um bairro próximo da escola privada e por um tempo optou em permanecer nas duas. Conforme narra: “[...] *em 10 minutos eu saía do colégio privado e eu estaria lá. E realmente menos de cinco minutos talvez eu fizesse esse caminho, [...]*”.

Nesse ponto, o professor resgata as memórias de vivenciar diferentes realidades do trabalho docente. Por um lado, a realidade da escola privada, com toda infraestrutura, localizada em bairro nobre da cidade. Porém, sentia-se desgostoso por não poder debater mais sobre questões sociais, e se sentia distante da realidade brasileira. A escola pública onde assumiu as aulas após aprovação no concurso se localiza em um bairro que é marcado por violência de todo tipo. A partir de então, começou a trabalhar com estudantes de camada social bem menos favorecida, o que provocou grande impacto ao se deparar com a realidade em que aqueles alunos estavam inseridos. Nelson lembra:

*[...] foi um choque, tudo que falava eu vi em outro grau, a gente dá aula sobre sociedade brasileira, sobre desigualdade social [...] nos três primeiros meses eu chegava em casa eu chorava no cantinho do sofá me perguntando o que eu tô fazendo da minha vida.
[...] esse tipo de vivência que eu passei a ter que me doeu, me tocou muito.
(Nelson - Narrativa)*

De acordo com Tardif (2014), o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente. Tendo em vista que o objeto do trabalho docente são seres humanos, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. E uma das marcas decorrentes do objeto humano do trabalho docente reside no fato do saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional.

Assim, Nelson passou a vivenciar diariamente essas duas realidades. Nas palavras do professor, saía da Suíça e ia para Somália, atravessando uma espécie de abismo entre as experiências das escolas brasileiras. Esses diferentes ambientes escolares certamente lhe proporcionaram possibilidades importantes de formação da sua identidade docente e do saber experiencial. Compreendemos em Nóvoa (2017) que o espaço da escola é lugar privilegiado para a formação e desenvolvimento do professor. Identificamos que o exercício da docência na escola pública, em uma realidade social marcada pela precariedade, tal qual relatada pelo professor, o

sensibilizou significativamente. Isso demonstra uma característica do professor que é uma preocupação com o bem-estar do próximo, algo que vai aparecer também em outros momentos da sua narrativa. Conforme bem nos aponta Nóvoa “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (2017, p. 1127). Para o autor:

O eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares (NÓVOA, 2017, p. 17).

Nos ancoramos também nas ideias de Imbernon (2011) sobre a escola como espaço de formação. O autor afirma que a formação centrada na escola, transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritário. A escola, além de ser um espaço em que ocorre a formação, é também um lugar em que se busca desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores, baseando-se na reflexão deliberativa, na medida em que esses profissionais elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos que se deparam, bem como pelo processo de autodeterminação baseado no diálogo, por meio da compreensão compartilhada das tarefas profissionais e como melhorá-las e não apenas cumprir funções mediante normas e técnicas prestabelecidas. De acordo com Fontana (2010):

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, em movimentos reivindicatórios [...] (FONTANA, 2010, p. 46).

Esses diferentes contextos escolares vivenciados por Nelson foram demasiadamente formativos na sua identidade pessoal e profissional. Segundo Nóvoa (1992, p. 16), “[...] é no espaço escolar, no cotidiano de sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação”. É no ambiente escolar que o professor terá oportunidade de se desenvolver para além da teoria e da prática. Para Nóvoa (2022, p. 64), reside na profissão o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre professores, universidade e escola. É nesse entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma

profissão.

Sobre a maneira como exerce sua prática docente, Nelson afirma que esta é orientada pelo diálogo o máximo possível. No entanto, o contexto da sala de aula do ensino fundamental de periferia é muito desgastante para o professor. Isso faz com que às vezes busque alguns subterfúgios para não sucumbir ao cansaço. É uma das práticas que o professor cita e que, segundo ele, é utilizada também pelos demais professores que é ‘encher’ o quadro de conteúdo para conseguir sobreviver ao dia absurdamente extenuante.

Mesmo com este cenário de desgaste, Nelson, assim como as demais narrativas, têm uma visão positiva da docência. Afirma que a base de sua prática docente é manter o respeito pela Geografia, incentivando a participação ativa dos alunos, propondo atividades que induzem à criatividade. Entende que é importante que os estudantes sejam estimulados a realizar trabalhos participativos, criativos, mesmo em uma escola de Vila, onde é difícil usar a tecnologia. Ele busca desenvolver atividades pautadas no envolvimento da turma, criando jogos que às vezes até dão muito trabalho e geram muito cansaço, mas é recompensador.

No excerto a seguir, Nelson traz duas colocações bem importantes a respeito da sua docência, quando fala que o professor primeiro precisa gostar de gente. Corroborando com essa fala, Tardif (2014) afirma que o objeto do trabalho do docente são os seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Nas palavras de Nelson:

Professor primeiro precisa gostar de gente, porque tem cada ser humano... qualificados às vezes, mas o cara não queria tá ali, como é que alguém vai aprender alguma coisa se o mensageiro odeia o que tá fazendo, então primeiro de tudo é gostar de ser humano, segundo de tudo é gostar muito da tua matéria [...] fazer daquilo algo mais presente possível na vida do aluno[...]

Concordando com o que diz Nelson, cabe ressaltar a reflexão de Nóvoa (2022):

O ensino é uma profissão especial, sobretudo nas suas dimensões humanas, o que nos deve conduzir a valorizar as dimensões da personalidade e da profissionalidade que, nos dias de hoje, se traduzem também num reforço da colegialidade docente (2022, p. 77).

A trajetória de formação e de atuação do professor Nelson se revelou como constituinte da sua identidade profissional, de seu ser e fazer docente, bem como do seu olhar para a Geografia. Ele afirma sua paixão pela Geografia, especialmente

pela Geografia crítica, por isso trabalha sempre buscando vincular a realidade do aluno. Se considera um bom professor e acredita que os alunos também o consideram um bom professor, apesar de ser duro algumas vezes.

Neste momento da narrativa foi possível perceber que sua ação pedagógica e a maneira como se relaciona com os alunos têm inspiração no exemplo da professora de Ciências, não dispensando a rigorosidade. Confirma-se, assim, como nos espelhamos em modelos construídos, referentes ao ensino e à figura do professor. O professor mostra que a prática docente é séria; mas, também é alegre, porque não se pode separar o conhecimento da afetividade. Conforme nos diz Freire, “É falso.... tomar como inconciliáveis, seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade” (FREIRE, 1996, p. 160). Na avaliação de Nelson:

Acho que sou um bom professor sim. Acho que meus alunos me veem como duro muitas vezes, porque é esse retorno que eu tenho. Algumas vezes você precisa ser duro, e outras vezes que eu me passo, peço desculpas [...], algumas vezes engraçado, mas mesmo com humor [...] não deixo eles se desrespeitarem, porque a gente vê cada absurdo, racismo, ofensa contra as gurias [...]. (Nelson - Narrativa)

Sobre se sentir realizado com a profissão docente, Nelson reforça que, apesar da desvalorização da profissão, se sente completamente realizado como professor da Educação Básica. Relata que já pensou em ser professor universitário, e se tivesse essa oportunidade gostaria de trabalhar com prática de ensino ou na área de pesquisa. Pondera: “[...] *pesquisas que envolvessem comunidades e populações especialmente periferia ou saber tradicional*”. Afirma que tanto ele como outros professores têm a ‘ilusão’ de ser professor universitário por achar menos desgastante do que atuar na Educação Básica e pela valorização profissional, plano de carreira e possibilidade de seguir melhorando, também financeiramente, que essa valorização profissional não existe na Educação Básica, mas é um espaço em que a prática docente o encanta, em especial no ensino fundamental, por existir uma relação muito mais emotiva. Nessa perspectiva, identificamos que a narrativa do Nelson, coincide com as demais narrativas, mesmo frente a todos os desafios relacionados à profissão docente, os professores afirmam se sentir realizados com a docência.

Ao serem resgatados marcos importantes da narrativa de Nelson, percebe-se que a sua identidade docente está pautada no olhar sensível junto a seus alunos, bem como na forma como trabalha com significado a Geografia Cultural. Analisa-se

que as atitudes disciplinadoras mescladas com o respeito nas relações de aprendizagem pautam-se principalmente pelas experiências da Educação Básica, em que traz em suas falas a dificuldade que ele mesmo tinha em se “comportar”. Nelson é um conjunto de muitos “tomases”: criança, adolescente, adulto e professor. Também é um conjunto de lugares, São Paulo, Menino Deus, escolas públicas e privadas. Reconhece-se nessa narrativa a construção de uma identidade docente pela relação, pelo diálogo e pela necessidade de outros colegas.

6.4 A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR CELSO

O professor Celso nasceu em Porto Alegre no ano de 1988. Graduiu-se em Licenciatura em Geografia no ano de 2018 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui pós-graduação em supervisão, orientação e gestão escolar. Atua como professor de Geografia e Educação especial no município de Gravataí. Exerce a docência há cinco anos.

6.4.1 Dimensão: formação pessoal: família /lembranças da escola

Celso inicia sua narrativa contando um pouco sobre sua família: *“Eu nasci em Porto Alegre, fui adotado pela minha avó paterna, pai e mãe ausentes. Cresci na Zona Norte de Porto Alegre, só com minha vó. Uma infância normal. Minha avó era aposentada. Foi faxineira”*. Mais adiante na sua narrativa, Celso relata que a convivência com sua avó era marcada por conflito de gerações.

Quando começa a falar de sua relação com a escola, a primeira afirmativa do Celso é: *“Eu virei professor e digo que é ‘carma’, é castigo, porque o meu ensino fundamental foi terrível”*. Identificamos a partir dessa fala o quanto a relação de Celso com os primeiros anos de escola foi conflituosa, principalmente em relação ao seu comportamento de indisciplina e de falta de interesse, principalmente no ensino fundamental. Acredita que não deixou marcas positivas da sua passagem pela escola. Pelo contrário, ele cita um evento quando parece se dar conta, dessas marcas deixadas:

[...] eu lembro até uma vez, com 18 anos, fui pegar algum certificado na escola e a supervisora não conversou comigo, nem olhou na minha cara, então acho que causei um trauma forte, foi bem difícil. (Celso – Narrativa)

Mas, ao rememorar seu comportamento na escola, Celso diz acreditar que as questões pessoais e psicológicas, como o fato de não ter os pais, o conflito de gerações com a avó se refletia no ambiente escolar, fazendo com que tivesse um comportamento de rebeldia que perdurou até o nono ano. Não estudava, não prestava atenção e era desaforado com os professores. Segundo ele, era considerado um péssimo aluno, daqueles que os professores olham e já pensam: *“esse menino não vai ficar muito na escola [...] mas aí são questões pessoais, psicológicas, e acredito que tenha sido assim até o nono”*.

Justamente por identificar que esse comportamento estava relacionado às suas questões familiares, Celso vai refletir mais a frente na narrativa que todo professor deve saber quem é o aluno, como é ser aluno. Este seu olhar para a docência vai constituindo sua identidade, a partir do seu itinerário de vida pessoal.

Ao falar das lembranças dos professores da Educação Básica, Celso de imediato cita lembranças negativas que marcaram sua vivência escolar:

Tenho uma lembrança “muito boa” na parte da Geografia, [...] eu perguntei para ele, um dos únicos momentos que eu me interessei por Geografia, eu perguntei para ele, “Ah, professor, o Mato Grosso do Sul, ele fica no Rio Grande do Sul?”, e ele me botou muito para baixo, a turma toda riu, e isso eu me lembro...o ideal hoje seria dizer que estava falando em referência ao Equador, seria um baita momento de ele ter resgatado aquilo e feito uma aula. Daí eu me lembro muito disso, quando vou dar aula sobre isso, eu falo sobre as regiões, me vem isso na cabeça, esse professor rindo e o pessoal rindo.

A professora de matemática, lembro uma vez que fui fazer um exercício no quadro e eu não consegui fazer, riram também [...]. (Celso – Narrativa)

Identificamos uma memória marcante em relação à aula de Geografia, em um dos poucos momentos em que se interessou pela aula. O professor ao invés de aproveitar sua dúvida, para problematizar e desenvolver um raciocínio geográfico⁴, colocou-o para baixo, menosprezando sua pergunta. Virou motivo de vexame quando tanto o professor quanto os alunos riram de sua pergunta. As professoras de Matemática e de Geografia permitiram o desconforto, os deboches e a construção de um aluno cada vez mais agressivo. Podemos perceber o quanto isso o abalou e o

⁴ Esse é um conceito trazido pela BNCC, e que, não constava em documentos anteriores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com a BNCC (homologada em 2017), “raciocínio geográfico, [é] uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (...) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BRASIL, 2017, p. 359)”.

fez pensar na necessidade de se conhecer os alunos.

Costella, em entrevista concedida a Santos e Menezes (2019, p. 755-6), afirma que o professor de Geografia precisa respeitar o aluno e acreditar no que está ensinando. Para a professora e pesquisadora Roselane Costella, é fundamental para o professor:

Compreender quando aquele aluno não compreende. Muitas vezes, damos aula para a gente mesmo e pensamos que estamos ensinando alguém. Ter a memória de aluno, construindo a nossa memória a partir da memória dele. Pensar que a Geografia é uma ciência e um componente curricular escolar de grande valor. É a partir da Geografia que o aluno vai compreender o mundo, suas relações, seus processos. [...] Então, o professor precisa permitir que o seu aluno desenvolva o poder argumentativo e fortaleça essa autonomia. É isso que torna o ser humano diferente. Saber que os conteúdos de Geografia servem para humanizar e não para desumanizar.

Tais marcas negativas vivenciadas enquanto aluno foram sendo ressignificadas no contexto de atuação profissional. Portanto, nos relatos há indícios de elementos de contramemória tecidos na constituição da identidade do professor, ao desconstruir imagens e representações sobre exemplos vivenciados de práticas docentes, demolindo concepções que não se encaixam na sua visão de Educação e fazendo outras escolhas docentes. As contramemórias produzem conflitos internos com os resquícios de sua formação que levam o indivíduo a redimensionar suas experiências, conduzindo-o a novas escolhas pedagógicas, ressignificando sua atuação profissional. Corroborando essa análise, Catani *et al.* afirmam:

[...] no modo como os professores concebem a relação teoria e prática no seu trabalho. 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 delineia e se estrutura, incorporando não apenas elementos das teorias como outros que procedem da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola (1997, p. 33).

Assim como os demais professores participantes da pesquisa, Celso revela, ao longo do seu relato, que nunca havia pensado em ser professor. Conforme afirma: *“Eu nunca pensei em ser professor. Pensava em ser jogador de futebol... Era coisa de guri de periferia”*. Essa construção sobre o imaginário de ser professor pode carregar marcas de seus professores sendo desrespeitados, inclusive por estudantes que tiveram um comportamento semelhante ao dele.

Conforme relatado, sua trajetória no ensino médio foi um pouco melhor. Começou a se interessar mais pela escola, visto que pensava no lado profissional.

Já estudava e trabalhava. Como ficou difícil conciliar os dois, parou de estudar por um ano, mas voltou e optou por mudar para o EJA – Educação de Jovens e Adultos, para finalizar logo o ensino médio e poder continuar somente trabalhando. Enquanto fazia o EJA, surgiu a oportunidade de dar aula de violão em um projeto na escola que estudava. O professor conta:

[...] precisava de alguém para oficina de violão, e uns amigos meus falaram vai lá, tu toca legal, ensina, e eu fui com muitos alunos, assim, eu comecei a fazer as aulas de violão, e me lembro que eu comecei a ter ideias, formava bandas com eles, e aquilo foi um despertar interessante, e aí veio a ideia de um cursinho. (Celso – Narrativa)

Surge assim, a partir desse projeto na escola, o incentivo dos amigos que enxergavam nele um potencial em ensinar e o gosto pela música, os primeiros pensamentos sobre a possibilidade de uma universidade. Então foi no EJA, juntamente com um projeto escolar e a possibilidade de uma carreira profissional, que conduziu o Celso à universidade. Começou então a se preparar para o vestibular fazendo o cursinho. Naquele momento, os planos eram para um curso na área da música. Era um cursinho particular, dos mais acessíveis. Quanto à experiência de estudar no cursinho, ele conta:

[...] eu tive professores muito bons de Geografia, de História [...] nossa, não sei explicar assim, são das humanas, do conhecimento da humanidade, do conhecimento físico, químico da Terra, essas coisas, e coisas que não se despertaram na escola, isso é muito grave né, mas no cursinho sim. (Celso – Narrativa)

A partir desses relatos, identificamos a admiração pelo trabalho dos professores do cursinho, principalmente da área de Ciências Humanas. Enquanto a escola não lhe deixou marcas positivas, não viveu nela o despertar para o processo de aprendizagem, no curso preparatório para o vestibular, as aulas provocaram encantamento e foram determinantes para sua escolha profissional.

6.4.2 Dimensão: escolha profissional/processos formativos

A escolha pela docência também teve uma influência importante da esposa. “Conheci a minha esposa, e ela era professora, então ela conversava bastante sobre docência [...]”. Além da influência da esposa, o cursinho também foi importante na sua decisão pela docência. No primeiro momento, o desejo era de ser professor de

música. Mas se apaixonou pela Geografia durante as aulas do cursinho e resolveu fazer vestibular para essa área, tanto pelo gosto que desenvolveu durante as aulas como por identificar o longo caminho que teria que percorrer até conseguir se preparar para fazer um curso de música na universidade. Assim, a docência em Geografia tornou-se sua escolha. Um caminho que foi sendo delineado a partir das aulas de violão, passando pelo cursinho, até alcançar o vestibular na UFRGS, segundo sua narrativa:

[...] e era época também de cursinho, que eu tava me formando, eu estudava música na época, inclusive, achei interessante, e aí eu pensei em ser professor de música, entrei em um cursinho. Fiz o cursinho, e me apaixonei por História e Geografia, e aí, a partir disso, pensei, que interessante, fui e fiz o cursinho. Vou resolver não fazer para música, porque música também tinha todo um caminho ainda, eu teria que estudar uns 3-4 anos ainda para aí sim fazer a prova, que tem a questão da partitura, não é só saber tocar bem. E eu acabei me apaixonando por Geografia e História, me apaixonei mais por Geografia, fiz e passei e virei professor de Geografia, foi mais ou menos esse caminho, de dar aula de violão no projeto até aqui. (Celso – Narrativa)

Ao falar do vestibular, Celso retoma sua fragilidade da Educação Básica, citando o deficit que ficou e, por isso, precisou se dedicar muito aos estudos para conseguir aprovação na UFRGS. Fez o vestibular três vezes até que conseguiu ser aprovado.

Conforme já mencionado, o encantamento pela docência ocorreu a partir das aulas de violão, quando ainda estava no ensino médio, além da influência da esposa que, já sendo professora, partilhava sua vivência na docência. Já o encantamento pela Geografia ocorre na preparação para o vestibular, a partir de professores que o influenciaram e foram decisivos nessa mudança de rumo. Conforme ele relata: “*Sobre o encantamento, pela História e Geografia foi no cursinho, pela docência foi nas aulas de violão, através da música [...]*”. Segundo Gatti (2019, p. 155), “a influência dos bons professores tem sido indicada na literatura como um fator que afeta a decisão dos estudantes em favor da carreira que eles pretendem seguir”.

Sobre esse primeiro contato com a docência, por meio de aulas de violão, Celso conta que foi algo prazeroso, foi um despertar interessante. E foi a partir dessa experiência com as aulas de violão que surge a decisão pela docência:

Pela História e Geografia sim, pela docência foi nas aulas de violão, através

da música, eu achei interessante aquilo porque vinham ideias interessantes e as crianças, alunos gostavam, crianças não, tinha pessoas da minha idade, não mudou ainda né, depois eu dei aula para o EJA, mas eles gostavam né e eu pegava e estudava né, era interessante assim. (Celso – Narrativa)

Sobre a graduação, diz considerar que o curso é bem completo no que diz respeito ao conhecimento de Geografia Física e da própria Epistemologia da Geografia, o que ele considera inútil para dar aula. Por outro lado, no que se refere à parte da Licenciatura em Geografia, Celso diz que o curso não o preparou suficientemente para a docência e se ressentiu disso. Considera ter sido insuficientemente preparado para profissão, com boa base conceitual, mas em detrimento das discussões sobre a prática pedagógica e o ambiente escolar.

Identificamos que os sentimentos perturbadores recordados em relação à escola não ficaram só na infância. Celso conta uma experiência que teve em uma cadeira na Licenciatura que o marcou negativamente:

[...] existia uma antiga cadeira que tu tinha que dar uma miniaula [...], e acredito que muitas pessoas saíram traumatizadas daquilo, porque era uma cadeira que era ligada à licenciatura de Geografia, mas não ensinava nada de dar aula de Geografia, tu chegava no final e tinha que dar uma miniaula. Enfim, eu não consegui, isso foi muito louco que bem depois, uns meses depois, foi em 2017, que eu não consegui dar essa aula, eu consegui um contrato no estado, fui forçado, ia ter que dar aula, e foi muito mais tranquilo, me senti muito mais à vontade. (Celso – Narrativa)

Conforme apontado por Josso (2002), essa pode ser considerada uma recordação-referência, pela importância que o sujeito atribuiu ao evento que deixou marcas e produziu um julgamento reflexivo, de volta-se a si mesmo e ao próprio conhecimento para atribuição de significado.

[...] hoje eu faço uma aula assim, [...] , esses professores assim que incrementavam um pouco mais a Geografia que me inspiraram, [...] e esses professores que me deram isso, me fizeram formar essa personalidade. (Celso – Narrativa)

Conforme elucida Josso (2002, p. 31), “[...] as experiências, de que falam as recordações constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida [...]”. Celso relembra:

Eu acho que aquela parte física da Geografia, o antigo currículo, tu iniciava com uma Geografia dura, [...], essa parte da Geografia assim, geofísica, me deram uma base boa para entender algumas questões, mas essas competências são muito boas hoje, tem muito professor de história que dá aula de Geografia e essa parte quebra porque a Geografia é a junção disso,

tem a parte Geofísica, então a UFRGS me deu um baita cancha dentro desses assuntos mais complexos, e a parte pedagógica também ali, faz com que eu consiga fazer uma aula sobre isso, traga outros elementos da física, matemática. (Celso – Narrativa)

O professor evidenciou marcas negativas relacionadas ao período de formação na graduação, conforme pode-se verificar: “*De negativo ficou essa questão do terrorismo, de ter que dar aula lá na frente [...]*”. Das memórias negativas sobre as experiências vividas na universidade, Celso fala ainda sobre o nervosismo que sentia ao precisar apresentar trabalho. Nesse sentido, ele reflete:

A questão de apresentação de trabalho, de não se trabalhar essa questão do nervosismo, o professor também é tímido, o professor também tem medo de falar em público, e mesmo assim eu quero ser professor, e situações assim em que se forçaram a barra, o cara tá vendo que o aluno está tremendo lá na frente, é um assunto complexo, auxilia ele, não força a barra, e eu via muita a forçação de barra por alguns professores e professoras, e aí o trabalho daquela pessoa ficava pior ainda, hoje o que eu faço, eu interrompo e faço um comentário sobre um tópico do trabalho do aluno, reforço que ele sabe. Esse é o ponto negativo, muitas coisas antipedagógicas. (Celso – Narrativa)

Esse ponto negativo relatado indica um cenário educacional antipedagógico, em relação à sobrecarga emocional no ambiente universitário que tem sido apontada como causa da frágil saúde mental de estudantes.

Saber como é ser aluno, se lembrar de como é ser aluno, e se lembrar de como é ser um aluno pobre, com dificuldades, muitas vezes com autoestima baixa. Outra habilidade é saber como esse aluno pobre aprende, no sentido de, posso ser conteudista, claro, mas o que eu posso trazer da realidade desse aluno para trabalhar, essa é uma segunda habilidade para ser um bom professor. (Celso – Narrativa)

Nesse ponto da narrativa de Celso temos um exemplo explícito do quanto a experiência de vida pessoal influencia na construção da identidade docente, evidenciando o caráter potencializador das narrativas em produzir novos significados para a docência e como instrumento de autoformação. “Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos” (NÓVOA, 2017, p. 17). A narrativa de Celso explicita, portanto, o que foi demarcado no objetivo deste estudo, que é identificar o quanto as experiências pessoais e profissionais influenciam na construção identitária do professor e, assim, nos permite compreender as implicações dessas trajetórias em sua prática docente.

Tardif e Lessard (2017, p. 8), compreendem a docência como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador

se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana". Os autores colocam em evidência "[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem" (p. 8). Entendem que é na ação e na interação dos atores escolares que se estrutura a organização do trabalho do professor.

Não poderíamos concluir este texto narrativo voltado à formação docente sem reviver a traumática miniaula. As lembranças da tese de Menezes (2021), em que ouviu as narrativas de professores da licenciatura em Geografia, nos permite refletir sobre este fato. Ela traz em seus estudos a importância da universidade voltar-se para seus alunos a partir da consciência dos professores formadores, que devem ser conhecedores de realidades escolares e da realidade de seus licenciandos. Aponta ela, em seus estudos, o hiato visível entre a identidade docente do professor formador de professores e as ações junto aos licenciandos em experiências com a Educação Básica. Conclui que, certamente, temos muito a melhorar, como se tivéssemos que construir formações continuadas aos professores universitários, a partir da volta da universidade para a Educação Básica, refazendo caminhos necessários para que tenhamos professores mais qualificados e reflexivos. O que leva um professor formador a deformar um aluno professor? Um licenciando derivado da EJA, com baixa autoestima, fruto de uma sociedade nefasta que não proporciona uma Educação digna, não foi reconhecido em suas fragilidades.

6.4.3 Dimensão percurso/prática docente

A concepção de “ensinar Geografia” de Celso manifesta sua preocupação com o aluno. Identificamos contramemória da vivência pessoal, dos problemas familiares, carência da formação escolar e acadêmica e das posturas antipedagógicas de seus professores, bem como a intenção de construir uma aprendizagem geográfica significativa. Sobre sua relação com os alunos, Celso destaca:

Acho que a convivência com os alunos, claro, com pouca experiência que eu tenho, 4-5 anos dando aula efetivamente assim, mas acho que 60% da aula não é Geografia, é essa interação com os alunos, é uma certa amizade, primeira coisa que eu vi quando entrei é que os alunos não são seus amigos, realmente eles não são seus amigos, mas tem uma proximidade com eles, a partir disso tu consegue. São essas habilidades,

saber o que é ser um aluno, conseguir pegar a Geografia, ver o que é interessante da Geografia no dia a dia, o que vai melhorar pra ele, o que vai ser fácil para os alunos aprender através do viver do aluno, e o terceiro é a convivência com os alunos, ser de certa forma chegados a eles [...] (Celso – Narrativa)

Logo, percebem-se as memórias e contramemórias na constituição da identidade docente de Celso:

No início do ano eu faço todo um planejamento, sempre me atualizo, primeiro, segundo, terceiro ano, o que eu vou trabalhar, se eu vou fazer saída de campo, claro já tenho algumas coisas prontas, eu vou atualizando [...] E leitura, estudo bastante, a minha organização bem no chão de fábrica mesmo é o seguinte, se vou falar sobre globalização, eu pego um papel e anoto o que eu sei sobre, pego alguns textos, alguns livros, leio durante uma meia hora, 40 minutos, relembro algumas coisas e faço anotações, a partir disso começo a fazer aula, esse é o processo.

Fui pensando, observando elementos externos, professores que eu tive, o assunto, e autocríticas, fui fazendo as primeiras aulas e pensava que poderia fazer de outra forma, e tenho também um grupo de amigos que são professores, então a gente conversa muito, a minha esposa que dá aula de Geografia também, apesar de ser historiadora, então a gente conversa muito e a partir disso que eu consegui me formar, fazer o eu professor, mas é constante. (Celso – Narrativa)

Nesse ponto, Celso conta que, para desenvolver sua prática docente, ele foi observando referências de professores que teve ao longo de sua trajetória, bem como faz troca com seus pares, o que Nóvoa (2022) denomina de colegialidade, que é a formação coletiva e colaborativa com os colegas. A possibilidade de os professores atuarem como um coletivo traz o reforço de uma profissionalidade docente e a afirmação de uma cultura profissional. Sobre sua prática, Celso considera:

Pelo o que eles (alunos) falam, é interessante, eles gostam, é bem completo, tem essa questão da proximidade, não passar coisa no quadro, ter a conversa, ter a saída de campo, ter o exemplo, ter a atividade prática, e eles gostam disso, dessa conversa, dessa proximidade, de um pingo de informalidade, eles gostam e que sei te dizer é que há uma reciprocidade.

O maior na prática docente é o tempo de estudo, para dar uma aula completa, as pessoas acham que a gente se formou e professor sabe. Não é assim, a gente tem que estudar. (Celso – Narrativa)

Identificamos que o ser docente do Celso se aproxima do professor pesquisador apontado por Becker (2010, p. 13), que não reduz sua função a realizações de procedimentos burocráticos de um ensinador, mas constrói e reconstrói conhecimentos, procedendo assim não para ser um pesquisador, mas

para ser plenamente professor. Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor, segundo Becker:

O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor (BECKER, 2010, p. 13).

Nessa perspectiva, compreendemos o comprometimento do professor com a realização do trabalho docente, que é uma prática inerente ao professor pesquisador quando a relação com o saber se torna mais importante que o próprio saber.

Celso conclui sua narrativa, afirmando que mesmo ciente dos dilemas da profissão docente, se sente realizado profissionalmente e feliz sendo professor. Diz que gosta do que faz, gosta de escola, de estudar, de trabalhar com jovens, de estar sempre se atualizando: *“É possível ter realização profissional sendo professor, eu sou muito feliz, [...] financeiramente é aquilo, vai depender muito de onde tu for trabalhar, no concurso que tu passar, da escola particular que for da aula. É possível sim, eu sou [...] realizado profissionalmente”*.

Ao tentarmos traçar a identidade docente de Celso nos deparamos com um professor constituído de muitos professores e ao mesmo tempo de alguns que tenta não seguir. A vida lhe colocou na EJA e a EJA o preparou para vida. Celso tem um perfil docente de busca pela sabedoria, pelo estudo e pela superação. Ele para diante dos conteúdos a serem trabalhados e pensa sobre o que sabe e o que precisa saber. Temos a impressão de que ele não morrerá antes da hora, ou seja, será professor até o fim. Seu perfil é de diálogos constantes com professores colegas. Lembramos dos colegas que “expulsaram” Nelson do colégio privado: para que sindicatos? Pois bem, ouvindo-os percebemos a importância de a escola ser um lugar comum de diálogo e de construção docente.

6.5 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA VALÉRIA

A professora Valéria nasceu no ano de 1971. Graduiu-se em Licenciatura em Geografia em 1995 pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das

Missões -URI. Possui especialização em Magistério da Educação Básica. Atua como professora de Geografia na rede Pública Estadual e na Rede Privada de ensino. Exerce a docência há 30 anos.

6.5.1 Dimensão: formação pessoal: família /lembranças da escola

A professora inicia a sua história falando sobre a sua origem na cidade de Erechim. Filha de um pai e uma mãe muito simples e que não tinham nem mesmo completado a Educação Básica. O pai era chapeador, trabalhava com carros e trabalhou durante toda a vida na mesma empresa. A mãe era dona de casa, se dedicava em tempo integral a cuidar da casa e dos filhos. Teve a oportunidade de conviver com muitos tios, tias e primos.

Assim como Celso e Ana Maria, Valéria também provém de uma família de classe baixa. O perfil socioeconômico dos participantes dessa pesquisa ratifica os dados publicados pela Unesco em recente estudo (2019)⁵ sobre os professores do Brasil. A constatação de que os cursos de licenciatura são efetivamente representados por estudantes de famílias de faixas de renda mais baixa.

Segundo o estudo, “Desde o início dos anos 2000, pouco mais de 30% desses estudantes constituíam os primeiros entre os seus familiares que logravam concluir o ensino médio, e algo mais do que 10% os que conseguiam fazer um curso superior. Ressaltamos também um dado trazido pelo estudo da Unesco/2019 referente ao número significativo de alunos da escola pública nas licenciaturas (80,8%) constatando de que estes se tornaram cursos “populares”, à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população.

Valéria segue relatando, que apesar do pai ser uma pessoa muito simples, enxergava a importância de investir na Educação dos filhos e por isso ela e os irmãos estudaram em escola particular. Afirma que houve uma dedicação muito grande do pai para essa formação dela e de seus irmãos. Nesse momento da

⁵ PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação, é uma publicação que fornece amplo panorama sobre a docência: formação, trabalho e profissionalização nas duas primeiras décadas do século XXI. A obra foi produzida a partir do projeto “Cenários da formação do professor no Brasil e seus desafios”, apoiado pela Unesco e realizado pela Fundação Carlos Chagas, no âmbito da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente.

narrativa, ela dá ênfase ao orgulho que sente do pai por essa dedicação aos estudos e que se sente tocada ao lembrar que o pai afirmava: “[...] *ele não ia deixar herança, mas que ele com certeza nos dá a forma de nós podermos trabalhar, podermos crescer termos uma caminhada de sucesso no futuro*”.

Em seu relato sobre seu percurso de escolarização, no momento da finalização do ensino fundamental, Valéria conta que precisava decidir sobre o caminho que tomaria no ensino médio. Existia a possibilidade de seguir para outra escola particular onde estudaria turno integral, por isso mais cara, o que significaria um sacrifício para a família arcar com as despesas. Ou existia a possibilidade de fazer o mesmo curso que sua irmã já estava fazendo, o magistério. Portanto, essas duas situações pensando no coletivo em função do custo, e a influência da irmã, contribuem para que Valéria faça a opção em cursar o magistério. Sobre esse momento, ela diz: “[...] *Aí se me perguntar: tu sonhava em ser professora? Não. Não sonhava, mas foi uma caminhada natural*”. Costella (2020, p. 53) diz que “Por esta razão afirmo um primeiro e importante pressuposto, o professor não é um ser vocacionado. Ninguém nasce professor. Somos uma construção, mas precisamos nos permitir construir”.

Fez então o magistério e pouco antes de finalizar já começou a trabalhar em uma escola particular como assessora de professora. No segundo semestre deste mesmo ano, a professora precisou se afastar por problemas de saúde e ela assumiu a turma. Começou então sua carreira docente como professora alfabetizadora no ano de 1992.

6.5.2 Dimensão: escolha profissional/processos formativos

A escolha da Valéria pelo magistério ocorre em função das condições de vida, mas também já tinha os exemplos na família. Segundo dados do estudo da Unesco sobre o cenário de formação dos professores do Brasil (2019), a escolha pela licenciatura “figura mais frequentemente como uma opção possível de atividade profissional e não necessariamente aquela pela qual eles optariam se tivessem outras alternativas viáveis de escolha”. (GATTI, 2019, p. 310)

Diferentemente de Celso, Valéria destaca o exemplo positivo de professores por sua personalidade e comprometimento com o processo de aprendizagem dos estudantes. As marcas positivas da professora dos anos iniciais do ensino

fundamental e de outros professores durante sua trajetória de escolarização foram influências que contribuíram para optar pela docência, conforme narra:

Com certeza minha professora alfabetizadora (foi referência), chamada Beatriz, eu era encantada, apaixonada por aquela profe, porque ela era modelo de pessoa, de querida, de afetuosa, de tratar bem os alunos. (Valéria – Narrativa)

Dos professores que marcaram a sua trajetória, lembra dos professores de Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. “São pessoas que eu guardo e faz muito tempo, mas que continuo lembrando”. Revela, ao longo do seu relato, que suas lembranças se referem à rigurosidade dos professores e à preocupação com a aprendizagem dos alunos, ainda que fosse uma aprendizagem mecânica, de repetição. Conforme ela exemplifica:

Eu tinha um outro professor, que era professor de Matemática, nunca fui muito da Matemática, até porque no magistério a gente não tem Matemática, tem didática da Matemática, como ele era super-rigoroso, mas era um professor que eu gostava muito, pela preocupação que ele tinha em ter certeza daquele conhecimento.

Eram outros tempos. Não era um tempo que a gente entendia muito bem a construção, mas tu te apropriava de um conhecimento que não sabia muito bem, mas tu se apropriava daquele conhecimento. Tinha também... tem vários.... uma professora de língua portuguesa que me lembro até hoje que ela disse: atrasado é o aluno que escreve atrasado com Z. (Valéria – Narrativa)

Neste sentido, reflete sobre a importância do compromisso que os professores devem ter com os alunos em acompanhar seu processo de aprendizagem e de trabalhar a autoestima e incentivá-los: “[...] são coisas assim que vão marcando, que é o compromisso que essas pessoas tinham com esses estudantes, de realmente assim está acompanhando esse processo[...].

Outro aspecto importante revelado é que, ao mesmo tempo que ela admirava a rigidez do professor de matemática, também fala do medo que ele provocava nos alunos, principalmente quando ele os chamava para resolver, no quadro, exercícios que não sabiam e não tinham como dizer “não vou”, o que provocava um clima de tensão no ambiente da sala de aula. Conforme Antunes (2011, p. 64), “A escola, que deveria ser um local onde guardassem boas lembranças, acaba mantendo significações instituídas de práticas interdisciplinares autoritárias embasadas pelo medo”. Valéria recorda:

De memória negativa, apesar de gostar muito desse professor de matemática eu morria de medo que ele pedisse para gente ir para o quadro fazer questões que às vezes você não sabia Então aquela coisa que ele chamava tu tinha que ir, não tinha como dizer não, não vou. (Valéria – Narrativa)

Neste sentido, incorpora essas preocupações e constitui-se, ao longo do seu percurso, como uma professora extremamente preocupada em não reproduzir esse clima de medo em sala de aula, o que faz com que ela, hoje, ao chamar os alunos para realizar alguma atividade já pontue que vai ajudá-los, deixando claro que estará ao lado deles. Nas palavras da professora:

Então, hoje, quando eu chamo, eu digo: vem aqui que a profe te ajuda, quer dizer tu vem mas eu vou tá do teu lado, mas foi um professor que eu tenho um carinho, apesar de tudo, que eu tenho um carinho muito grande por ele, que, apesar do medo que eu tinha, eu também sentia que ele gostava do estudante, ele gostava de estar naquele lugar, né, que hoje, né, lógico a gente adulto, né, percebe que era o jeito que ele tinha de medir o teu conhecimento, mas hoje quando eu digo vem para o quadro a profe ajuda. (Valéria – Narrativa)

Frente a esse relato sobre sua maneira de conduzir esse processo com os alunos em sala de aula, podemos dizer que a professora desenvolveu uma contramemória, pois visa não reproduzir esta atitude na sua atuação profissional. Esse medo nos imobiliza, traumatiza e nos impede de aprender nesse contexto de sala de aula. E, segundo Antunes (2011), as experiências de medo e temor em relação à escola, às vezes não diretamente pela escola, mas pela prática autoritária de professores, não ficam silenciosas dentro da mente humana. Essas vivências podem acabar por produzir efeitos na forma de perceber a si mesmo e aos outros. Essas memórias se não são refletidas, ponderadas, aprofundadas, questionadas, começam a ser transmitidas e perpetuadas como verdades.

Nesse relato, fui atravessada pelas palavras da professora e faço uma parada para juntar-me a esta lembrança da Valéria, pois também vivi essa experiência de medo no Ensino Médio com o professor de Física, que nos convocava para responder frente à sala seus questionamentos e, caso não o fizéssemos de maneira correta, éramos ridicularizados, da mesma forma que Celso fora ridicularizado várias vezes por seus professores. Sobre isso, buscamos referência em Delory-Momberger (2008, p. 62) quando diz que “A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica” e (...) nos produzimos como

sujeito de nossa biografia”.

Inferimos que tais vivências e aprendizagens foram importantes na constituição da identidade docente da professora Valéria, que, embora não tivesse pretensão de reproduzir seus professores, identificamos no relato sobre sua prática características herdadas e reproduzidas dessas referências.

Vale ressaltar que, conforme discutido por Esteve (2014) na obra “Profissão Professor”, as relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças significativas nos últimos anos. Nas relações na escola, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Atualmente observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores e colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. Desta maneira, no ambiente escolar, as relações tornam-se mais conflituosas e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participativos de convivência e disciplina.

Quanto a sua escolha profissional, a influência familiar, mais especificamente de seu irmão, que era professor de História e Geografia, e sua irmã, que fez magistério, foi um componente na escolha da profissão. Por isso, ela afirma que fazer magistério: “[...] *foi quase uma coisa natural de família*”. Identificamos, assim, que mais um participante da pesquisa ressalta o fato de ter professor na família como fator influenciador da decisão pela docência, confirmando, os dados do perfil dos professores no Brasil (Gatti, 2019). As pesquisas sobre os alunos que optam pela docência apontam ainda para a influência da família na escolha da profissão, influência essa detectada pelos estudos sobre a formação de professores desde há muito. Sobre a presença a influência de seu irmão, Valéria recorda:

Ele (meu irmão) sentava na cadeira e dizia daqui abram o livro na página 95, Capítulo 3, copiem o capítulo e respondam ao questionário. E tu ficava lá e tu copiava e copiava e copiava e copiava... (até hoje eu não entendi. O livro era nosso e a gente copiava o livro no caderno) Tanto que eu tenho pavor de questionário. Tenho horror a questionário. Sabe aquelas perguntas secas.. Isso foi a minha Geografia. Copiar o livro e responder o questionário.[...] (Valéria – Narrativa)

Os relatos dos docentes confirmam memórias de uma Geografia mecânica e reprodutivista. Não havendo problematização, conscientização e criticidade,

somente uma mera reprodução de saberes prontos e sistematizados, “[...]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, 2002, p. 23). Portanto, a aprendizagem é baseada na memorização e na transmissão de conteúdo de maneira descontextualizada e desprovida de sentido, pois não há uma vinculação com a realidade e a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é quase inexistente, conforme destaca a professora Valéria:

[...] por mais que eu quero, eu não gosto de questionário, mas é importante também, mas é uma coisa assim que, eu para mim, não adianta tu ter só esse conhecimento decorado, tu precisa entender os porquês, mas eu acho que esta é a grande questão, é a gente entender por que esse conhecimento ele é importante. (Valéria – Narrativa)

[...] isso a gente não teve, eu, pelo menos, não tive na época que estudei e essa visão de que aquilo precisa abrir o leque que tu vai ter muito mais informações, então sim eu procuro fazer isso com os meus alunos realmente entendo que aquilo não é só para decorar porque a gente vem de um modelo muito de muita decoreba: Geografia é decorar. Não, Geografia não é decorar, Geografia é tu entender. (Valéria – Narrativa)

Nesse relato em relação a sua prática de ensino, identificamos um momento-charneira (Josso, 2010) que, conforme já explicitado, é um momento que faz refletir e reestruturar ações com objetivo de alcançar uma mudança, uma transformação a partir da experiência vivida, do olhar no passado, com a lente do presente.

Valéria conta que se sentiu professora ao assumir uma turma de primeira série ainda com 17 anos de idade e que aquele momento foi um divisor de águas para ela, porque, segundo ela, naquele momento: “[...] eu entendi que, sim, era aquilo que eu queria fazer, aquilo que eu queria ser, que eu queria viver, eu sou, por isso que eu disse: sou professora desde sempre”. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p.1121) afirma que “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução”. O autor reafirma a importância de construir esta sensação de sentir-se professor. Trata-se de algo que dificilmente é construído na formação acadêmica, o que reforça a importância da trajetória profissional na constituição da identidade docente. Para que a formação de professores não se feche na dicotomia redutora entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico, é importante levar em consideração um

terceiro conhecimento, que é a maneira própria de ser professor, a composição pedagógica, uma maneira de viver profissional.

Durante sua narrativa, Valéria afirma que nunca havia pensado se a questão socioeconômica foi um fator influenciador de sua decisão pelo magistério. Nesse momento, ela manifesta um processo autorreflexivo e autoformativo da narrativa (auto)biográfica. Diz que o pai deu opção de ir para outra escola, assim como seu irmão, mas acredita que por ser sempre muito pé no chão, não queria que a família realizasse esse investimento, pois não tinha certeza ainda do que queria e ver a irmã já cursando o magistério foi um fator influenciador para sua decisão de seguir pelo mesmo caminho.

Eu saí do Ensino Fundamental sem saber muito bem o que eu queria e, como eu vi a minha irmã no magistério, eu acho que aqui eu também me chamou para ir, mas talvez a questão socioeconômica pode ter levado (sabe que eu nunca pensei sobre isso, agora que falamos talvez eu tenha percebido) que não era justo de repente fazer meu pai desembolsar um valor enorme, é uma coisa que eu nem sabia se realmente era o que eu queria, pode ser desculpa a respeito de optar pelo curso de Geografia. (Valéria – Narrativa)

De acordo com Passeggi (2010), as narrativas autobiográficas, mais do que comunicar o que já se sabe, se constituem em verdadeiros processos de descoberta, permitindo a quem narra explicitar as experiências implícitas em conhecimento e ao redescobrir-se como aprendente, reinventa-se, reelaborando o processo histórico de sua aprendizagem.

Para Passeggi (2010), o interesse da pesquisa autobiográfica 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 de “si mesmo” como um “eu refletido”, reinventado pela ação da linguagem (p. 116). De acordo com a autora, não são os fatos vividos, em si mesmos que importam, mas a simbolização desses fatos pela ação das narrativas. Como são contados e recontados para si mesmo e para o outro.

Sobre a escolha profissional, Valéria relata que o primeiro vestibular que fez foi para Psicologia, mas como era em uma faculdade privada, e teria que mudar de cidade, seu pai não teria condições de mantê-la. Sendo assim, sobre os cursos ofertados na universidade em sua cidade, naquele momento, ela relata: “[...] eu optei pela Geografia porque foi o curso que naquele momento estava disponível e aquele que eu tinha uma afinidade maior, por isso, mas não sonhava em ser

professora de Geografia”. Também está de acordo com as nossas pesquisas que é raro a Geografia ser a primeira opção de escolha. Ao entrar na Universidade, Valéria afirma que se depara com uma Geografia que ela ainda não tinha vivenciado.

Em relação à graduação, Valéria conta que considera ter sido um bom curso, que teve excelentes professores. Por outro lado, afirma que os professores da Licenciatura não deram o aprofundamento de conteúdo e didático necessário para o trabalho cotidiano em sala de aula. E que isso ocorre também em função da limitação da carga horária. O curso dá uma visão geral, não aprofunda nada. A professora acredita que não pode trabalhar essa visão geral do conteúdo com os alunos, que é necessário aprofundar. Então, por isso acredita que o professor precisa de muito mais estudo para ter condições de assumir o trabalho. A gente aprende quando a gente entra em sala de aula. Valéria afirma que estudava muito, planejava muito, usava vários livros para planejar suas primeiras aulas. Ela reafirma que sempre se dedicou muito a estudar para se sentir mais segura perante as turmas com as quais vai trabalhar e que podem questionar.

6.5.3 Dimensão percurso/prática docente

De acordo com Callai (2013), o que falta nas disciplinas específicas da Geografia é a articulação da dimensão técnica com a dimensão pedagógica e social a fim de que as questões referentes ao ensino não se restrinjam às disciplinas pedagógicas. Conforme recorda Valéria:

Eu tive um professor Fantástico de Geologia, que ele procurava essa parte mais prática. Então eu acho que ele é uma das pessoas que encantaram nessa questão de tu entender os porquês. Tu conseguir entender aquele universo. Tive uma professora também maravilhosa que trabalhava da parte da Geografia mais econômica, ela também ela te fazia entender que que não era só um conteúdo. (Valéria – Narrativa)

Ao refletir sobre a sua prática docente, a professora traz a preocupação em evitar experiências negativas da Educação Básica e, diferente dos outros participantes, em função de ter cursado o magistério, se sente professora antes da Geografia em si. Na universidade atenta aos professores que a fazem refletir sobre o porquê das coisas, e estas reflexões a fazem pensar sobre o trabalho enfadonho com questionários. Valéria tenta constantemente se reestruturar e não reproduzir o que negativamente a formou na Educação Básica. O professor fantástico de

Geologia a encantou não pelas rochas que ensinava, mas pela forma como a fazia entender o universo. O que fica em Valéria, definitivamente, não são os tipos de rochas, mas a relação das mesmas com a sua própria existência. O que fica é a ação professoral, segundo sua narrativa:

Então essas pessoas assim foram superimportantes, um professor maravilhoso falava da política, da política brasileira [...] foi uma referência nessa questão crítica do que está acontecendo, uma visão crítica que tu tem sim que questionar [...] (Valéria – Narrativa)

A criticidade a marca como referência das Ciências Humanas. Você tem que questionar sim, diz Valéria. Olhar o mundo de uma outra forma e fazer com que os alunos também façam isso. Aqui ela nos traz algo interessante do papel da Geografia na construção dos alunos.

A construção professoral de Valéria se delineia por um processo diferenciado. Ela se constitui professora em distintos momentos, com marcadores perceptíveis. Traz o magistério como uma primeira identidade, em que pensa em aluno antes da Geografia. Se propõe a uma Geografia diferente em que as relações entre professores e alunos se efetivam pelo respeito. Traz com muita força o sentido deste componente curricular na construção do aluno, transformando os objetos do conhecimento em leituras mais críticas de mundo.

6.6 OS ECOS QUE AS TESSITURAS DE NOSSAS VOZES PODEM PRODUZIR

Ao ouvir ouvir as vozes dos professores evocando seus lugares de vida e formação, relatando sobre suas composições familiares, sua formação escolar e acadêmica, os dilemas do início de carreira, e suas vivências no exercício da profissão docente, procuramos valorizar suas singularidades como sujeitos de suas próprias histórias. Esse movimento de valorização coloca os professores na centralidade do seu processo de formação, procurando compreender suas trajetórias no exercício de valorização das subjetividades.

Conforme afirma Nóvoa (2017, p. 20), “Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente”. Nesta perspectiva, os professores ao se disporem a narrar suas trajetórias de vida, também produzem a sua profissão, são autores de suas

histórias e realizam um processo de autoformação.

Nesse sentido, as narrativas se configuram como um espaço de reflexão de si, de suas escolhas pedagógicas, assim como as expectativas e motivações que impulsionam a carreira docente, e se apresentam como possibilidade de ressignificar posturas, saberes e práticas.

O processo de escuta das narrativas possibilitou conhecer os percursos de vida e as trajetórias de formação dos professores para compreendermos o movimento da constituição identitária do tornar-se professor. Ao realizar este trabalho reflexivo, as vivências tornam-se experiências a partir do vivido, observado, percebido e sentido. Na narrativas, em certos momentos foi tênue o limite entre o que o professor trazia como memórias da escola, da universidade e da própria trajetória docente e muitas vezes essas memórias se entrelaçaram na análise.

Josso (2010) afirma que o processo narrativo oportuniza ao sujeito um reconhecimento das escolhas feitas a partir daquilo que aprendeu experiencialmente ao longo da vida, pois “se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu” (2010, p. 68).

Nesse movimento de procurarmos compreender o processo de construção identitária dos professores, a partir das suas narrativas, das memórias, dos esquecimentos e dos processos de reflexão, e como se constituíram na tessitura da história, reconhecemos que, apesar da singularidade de cada narrativa, os pontos apresentados se aproximam, se distanciam e se complementam através das dimensões de análise da pesquisa.

Conforme Nóvoa (2013) enfatiza, não é possível separar o pessoal do profissional. Assim, compreender a história de vida dos professores e os motivos que os levaram à docência são fundamentais para entender o significado da sua profissão e da sua prática educativa.

Nesse sentido, ao abordar os motivos que levaram à docência, sinalizamos que as análises das narrativas, a partir das falas e dos silêncios reveladores de histórias profissionais e de vida dos professores, nos proporcionaram compreender que a escolha pela docência é muitas vezes permeada por fatores como a influência familiar, a situação econômica, a oportunidade de empregabilidade, pelas memórias positivas deixadas por professores que marcaram seus processos formativos, que imprimiram marcas que contribuíram e agregaram sentido à escolha profissional.

Assim como para mim, professora, pesquisadora e autora deste estudo, todos os professores participantes têm em comum que a docência não foi idealizada, mas conquistada. Todos foram se fazendo professores no percurso da vida. Identificamos, na fala dos professores afirmações como: “Já com 27 anos comecei a pensar que tinha que fazer alguma coisa”. “Eu não nasci querendo ser professor de forma nenhuma”. “A minha decisão de ser professora no primeiro momento foi a necessidade”. “[...] se me perguntar: tu sonhava em ser professora? Não. Não sonhava, mas foi uma caminhada natural”. “Eu virei professor e digo que é ‘carma’, é castigo, porque o meu ensino fundamental foi terrível”. Tais afirmações denotam uma não identificação a princípio com a docência, o que nos conduziu a investigar as razões que levaram esses profissionais a enveredar pela docência e como vêm percorrendo seu caminho nessa trajetória e se constituindo professor. Identificamos que a escolha pela docência foi influenciada principalmente pela família e pela situação econômica, já que ser professor, ainda que frente à desvalorização profissional e salarial, é visto como garantia de empregabilidade.

Os professores destacam que, apesar do sentimento de desvalorização, não se arrependem de ter escolhido a profissão docente e se sentem realizados profissionalmente. Além disso, entendem que, por ser o objeto de trabalho do professor o humano, exercem um papel importante para a transformação social.

Destacam que, em decorrência dos contextos escolares heterogêneos – escola pública e privada – e diferentes perfis de alunos em relação à proveniência social, cultural, étnica e econômica, é preciso que o professor compreenda a necessidade de cada realidade para adequar sua ação docente, buscando promover um ambiente de aprendizagem e construção do conhecimento.

Os professores participantes deste estudo estão em diferentes ciclos de vida da profissão e, conforme apontado por Huberman (2013), se por um lado, no início da carreira os professores vivenciam um momento de sobrevivência e descoberta, marcado pelo choque com o real, o segundo e terceiro ciclo é marcado pela autonomia e segurança no enfrentamento das situações e pela consolidação da prática pedagógica, quando os professores se sentem mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados em suas equipes pedagógicas, refletindo igualmente em ambição pessoal.

Portanto, identificamos nas narrativas dos professores que a experiência em sala de aula e as interações estabelecidas no espaço da escola trouxeram mais

segurança e tranquilidade para atuação na docência. No tocante ao percurso profissional, os professores afirmaram que suas práticas mudaram no decorrer da trajetória, à medida que foram buscando qualificar sua atuação, evidenciando que essas mudanças fazem parte da construção da identidade do docente e influenciam na sua prática educativa

Reafirmamos, assim, o lugar que os saberes da experiência ocupam na sua constituição docente. Conforme os estudos de Tardif (2014, p. 54), o saber experiencial é visto como um saber “formado por todos os demais, porém, [...] retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Apesar das intertextualidades e dos atravessamentos que são síncronos entre eles, existem singularidades dos sujeitos que constroem suas narrativas, que merecem também serem levadas em consideração, quando cada um realizou sua autorreflexão. Constatamos que em cada narrativa há uma diferença e nessa diferença há também uma semelhança possível.

O professor João evidencia um processo de autorreflexão no decorrer do seu percurso docente. Em relação a sua percepção em se considerar um bom professor, tem um alto nível de exigência para si mesmo e afirma não ter certeza se consegue ser um bom professor. Ele busca em referências externas essa comprovação. Uma característica que se manifestou foi a preferência e identificação com o ensino fundamental, justificado pela relação de afetividade que consegue desenvolver com os alunos nesta etapa da Educação Básica. Saliou a diferença entre ser professor na escola pública e na privada. Relata que na escola privada encontrou novas perspectivas para exercer sua docência, o que não conseguia visualizar quando estava somente na escola pública. Portanto, quando começou a trabalhar na escola privada, João revê sua prática e seu processo de ensino ressignificando sua visão sobre tornar-se professor. Este foi um ponto importante de análise da narrativa do João, pois entendemos que, pelas experiências como aluno na escola pública, ele tem dificuldades de se inserir e se enxergar como professor dentro daquele contexto escolar. Ele não se sente professor na escola pública. O que nos levou a refletir se existe professor para uma realidade e não para outra. Na identidade docente de João, identificamos a preocupação em estar bem preparado para as aulas e um olhar afetivo para o aluno.

A professora Ana Maria enfatiza que o apoio familiar foi decisivo para decisão

profissional. O contexto econômico e o exemplo da irmã que já trilhava a profissão, foram fundamentais para sua escolha pela docência. Afirmar que ser professora nunca foi algo idealizado, mas que a docência surgiu como possibilidade de exercício profissional. Ana Maria relata os desafios vivenciados nos primeiros anos de docência e o quanto essas experiências foram lhe fortalecendo. Conta que teve muita resistência no início da carreira. Não gostava de ser professora. Ana Maria afirma se sentir realizada como professora, apesar de reconhecer as dificuldades da carreira docente em termos de estrutura da escola e questão salarial. Percebemos que há preocupação da professora em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Há um encantamento pelo estudo sobre os processos de aprendizagem.

O professor Nelson não demonstrou uma predisposição pela docência, mas sim um gosto pela Geografia. Para ele, o despertar para Geografia se deu muito mais pelas características pessoais de busca e curiosidade do que pela influência da escola. A universidade foi um espaço educacional vivenciado com intensidade pelo professor, apontando um tempo de muitas oportunidades de aprendizado, ainda assim, identifica fragilidades do ponto de vista didático, sobre o ensino da prática de sala de aula. A identidade docente do Nelson está pautada no olhar sensível junto a seus alunos, mescladas com o respeito nas relações de aprendizagem. Acreditamos que os diferentes contextos escolares vivenciados pelo professor foram demasiadamente formativos na sua identidade pessoal e profissional. Quando Nelson faz a opção de deixar a escola privada com plena infraestrutura, mas onde não se sentia realizado como professor, para trabalhar na escola pública, em uma outra realidade social, onde de fato se identifica, independentemente de sua estrutura de trabalho, confirmando que a identidade deve ser vista como processo que se constrói pelo sentido que os professores atribuem à sua profissão de acordo com o contexto, as vivências e as relações que estabelecem com os outros e com o mundo.

O professor Celso acredita que problemas do seu contexto familiar foram refletidos no comportamento de rebeldia na escola marcado por um comportamento de indisciplina e de falta de interesse. Tais vivências foram sendo ressignificadas no contexto da atuação profissional e fizeram com que Celso se constituísse um professor que acredita que deve saber quem é o aluno, como é ser aluno. Assim como os demais professores participantes da pesquisa, Celso revela, ao longo do seu relato, que nunca havia pensado em ser professor. Foi no EJA, na busca pelo

estudo e pela superação que Celso vislumbrou a possibilidade de uma carreira profissional, que o conduziu à universidade.

A professora Valéria destaca as marcas positivas de professores durante sua trajetória de escolarização, influências que contribuíram para que optasse pela docência. Também relata referências de professores muito exigentes, que se preocupavam com a aprendizagem dos estudantes, no entanto criavam um clima de medo e tensão em sala de aula. Ela destaca que, ao longo do seu percurso, vem buscando não reproduzir essa rigorosidade e tensão na sua atuação profissional. Valéria foi a única professora participante que cursou Magistério, tal escolha também foi influenciada por exemplos de professores na família. Conta que se sentiu professora ao assumir uma turma de primeira série ainda com 17 anos de idade e que aquele momento foi um divisor de águas.

A partir do entendimento da construção identitária de cada professor, estes nos revelaram que entendem ser um bom professor aquele que estuda constantemente, aquele que faz com que os seus alunos compreendam de onde vêm os objetos do conhecimento, aquele que se preocupa de onde vêm os seus alunos, aquele que exige uma disciplina amorosa, aquele que aprende com colegas e com a vida, aquele que desenvolve sua autorreflexão, aquele que para diante dos seus conteúdos.

Por outro lado, para nossos participantes, sobre não ser um bom professor, apontam aquele que expõe seus alunos ao ridículo, aquele não se preocupa com o conhecimento, aquele que reproduz textos em quadros brancos ou verdes, aquele que não olha nos olhos de um aluno quando este retorna à escola depois de egresso, aquele que finge ser professor, aquele que literalmente não encanta.

Sobre as narrativas e a identidade de cada professor, Menezes (2021, p. 13) afirma:

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.

O que fazemos agora com todos estes textos e suas intertextualidades? Como dormiremos depois de ouvir o que ouvimos? Como este amontuado de falas ajudarão professores que, hoje ou mais tarde, lerão este estudo? Reforçamos a

necessidade dos professores de autorreflexão e a necessidade de, a partir destas autorreflexões, tentar mudar a formação professoral. Precisamos ouvir quem se formou para que possamos acreditar na (auto)formação. Ao narrar, os professores pensam sobre seus professores, sobre suas escolas e sobre suas vidas. Ao pensar, há sempre a esperança de mudar ou de refletir os motivos que os fazem ser como são. Definitivamente a identidade docente não tem um curso natural, mas sim é uma resposta de curso de vida social, cultural, existencial, entre outras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essas considerações na tentativa de propor algumas reflexões conclusivas deste trabalho de tese. Não intencionamos apresentar uma conclusão pronta e definida, mas uma proposição que nos auxilie a compreender a potencialidade das narrativas de vida em produzir novos significados para a docência. À medida que os docentes narram suas histórias de vida, se apropriam da sua maneira de ser e tornar-se professor, o que pode impulsioná-los a refletir sobre a constituição de sua identidade docente.

Retomo a motivação inicial para realização deste estudo sobre a identidade docente do professor de Geografia, que parte da minha intencionalidade como professora pesquisadora de ressignificar minha prática docente: contribuir significativamente para as discussões que devem ser trazidas na formação de professores, pautados na premissa de que a docência é construída e (re)inventada ao longo da vida.

Portanto, inferimos a importância de pesquisas no campo de formação de professores que conduzam olhares investigativos, com intuito de qualificar os processos formativos, produzindo reflexões e discussões acerca da formação de professores de Geografia que atuam na Educação Básica.

Nesse sentido, evidenciamos o caráter potencializador das narrativas como fonte de pesquisa, instrumento de formação e autoformação docente, e como meio privilegiado de reflexão e possibilidade de aperfeiçoamento, pois o sentido que cada professor confere a sua prática está diretamente interligado a sua história de vida. Partimos do pressuposto que o saber do professor e sua constituição docente não se estruturam somente pela formação acadêmica, mas se processam ao longo da história de vida e nos diversos espaços de vivência, formando-se e transformando-se por meio das experiências e aprendizagens ao longo da vida. Assim, compreender as trajetórias profissionais e pessoais dos professores, através de suas histórias de vida e de profissão, traduz-se em um caminho cheio de possibilidades sobre a compreensão dos saberes que estruturam a profissão.

Para desenvolvimento deste trabalho, que assumiu como objeto de estudo a compreensão da construção identitária dos professores de Geografia da Educação Básica na busca do aperfeiçoamento e ressignificação da prática docente por compreender que no ensino as dimensões profissionais se entrecruzam sempre com

as dimensões pessoais, esta pesquisa buscou indicativos para compreender a constituição da identidade docente e a relação com a formação profissional a partir das marcas das trajetórias vividas e experienciadas nos mais diferentes contextos.

Propomos esta pesquisa com o objetivo de compreender como as experiências profissionais e pessoais contribuem para a construção identitária do professor de Geografia da Educação Básica e as implicações das trajetórias de vida na prática docente. Intencionamos investigar as dimensões constituintes da identidade docente a partir de entrevistas narrativas (auto)biográficas, para analisar como a trajetória pessoal e profissional interfere no fazer pedagógico do professor da Educação Básica.

A inclinação para investigar este objeto é decorrente das minhas trajetórias pessoais e profissionais. Portanto, foi preciso refazer os caminhos percorridos, desvelando as aprendizagens, partilhar saberes e experiências vivenciadas no decurso da minha vida pessoal e profissional, capturando o meu *eu* para desvelar o outro que se entrecruza nas minhas trajetórias de vida-formação-profissão. Nesse sentido é que, na escrita desta tese, iniciei por relatar minha história de vida pessoal e profissional, narrando minhas experiências como professora de Geografia, marcada por um processo de múltiplas vivências.

A discussão proposta por esta pesquisa foi permeada por diferentes articulações que envolvem o trabalho do professor, demandando entendimentos referentes à trajetória de vida docente. Desse modo, realizamos um estudo teórico sobre identidade docente como um processo que se desenvolve durante a vida do indivíduo e delinea-se a partir de influências internas e externas na interação com o outro e produz implicações no fazer pedagógico do professor. Essa estreita relação da identidade profissional na perspectiva formativa articula entendimentos do que significa tornar-se professor com suas histórias e experiências de aprendizagem na realidade em que se encontra.

Conduzimos também uma análise teórica sobre o uso das narrativas de vida como abordagem no universo educacional para compreender a formação, a constituição na profissão e as práticas docentes, relacionando o surgimento deste método de pesquisa no contexto em que os professores reaparecem como enfoque face às estruturas e aos sistemas. E realizamos um estudo com aportes teóricos sobre a memória como repertório para construção identitária, na medida em que é a memória que alimenta a identidade, e ambas se nutrem mutuamente, é da

memória que construímos nosso repertório, produzindo uma trajetória de vida e uma narrativa. Abordamos a constituição dos saberes docentes, que são diversos, múltiplos, constituídos nas e pelas experiências sociais e culturais, e realizamos uma abordagem sobre como o professor de Geografia se constitui enquanto docente, elabora a sua identidade e desenvolve sua profissionalidade no ambiente escolar.

Considerando o objeto de pesquisa, os objetivos demarcados e os professores participantes, foi realizada esta pesquisa de natureza qualitativa ancorada na abordagem (auto)biográfica, que utilizou o procedimento de recolha de dados a entrevista narrativa individual. Os colaboradores participantes desta pesquisa foram cinco professores de Geografia que exercem a profissão docente em escolas de Educação Básica.

Nesta perspectiva, as narrativas sobre as trajetórias de formação e as itinerâncias profissionais de professores de Geografia, entrelaçando as histórias de vida e o exercício da docência se apresentaram como uma alternativa eficaz para compreender as memórias dos sujeitos e as marcas impressas que constituem a base para a sua identidade docente.

Ao escutar as vozes dos professores, buscamos compreender e interpretar suas histórias e trajetórias em diferentes espaços e tempos de sua vida pessoal e de sua prática docente a partir das dimensões do contexto familiar/lembranças da escola, escolha profissional/processos de formação e percurso docente. Essas dimensões serviram como categorias de análise do conteúdo das narrativas embasado nas teorias que fundamentaram este estudo. Na dimensão formação pessoal, realizamos uma análise das relações familiares, lembranças da escola e as vivências significativas nestes contextos. Na dimensão formação docente, realizamos uma análise sobre a escolha profissional e os processos de formação e na dimensão percurso na docência, buscamos compreender as estratégias e os percursos construídos na trajetória profissional, que contribuíram para a formação do *ser professor*. A partir destas três dimensões, foram sendo analisadas as narrativas utilizando os referenciais de interpretação que nos permitiram compreender os percursos de vida e formação, buscando identificar a constituição da identidade docente.

A partir da escuta sensível das vozes dos professores participantes deste estudo, apresentamos algumas constatações das nossas interpretações das

narrativas. Reafirmando que a análise realizada revelou a subjetividade e a complexidade dos percursos pessoais e profissionais do ser e tornar-se professor de Geografia. Cada história é única e singular e evidencia a interpenetração entre vida pessoal e profissional. O olhar para a singularidade dos percursos nos permite dar voz ao coletivo de profissionais, no sentido em que uma pessoa totaliza um sistema social e nesse sentido, ela é um “universal singular”.

Desse modo, realizamos a escuta, transcrição, leitura e releitura atenciosa das narrativas autobiográficas dos professores, na busca dos sentidos que nos possibilitassem apreender e compreender as relações existentes nas singularidades de cada um e, a partir delas, reconstruir e interpretar suas experiências, tendo como referência as dimensões de análise.

Ressaltamos que as narrativas que integram este trabalho estão permeadas de situações sobre as experiências e vivências que marcaram suas trajetórias profissionais e de vida, contribuindo para a formação de suas identidades e subjetividades. Nesse sentido, os relatos desses professores de Geografia que atuam na Educação Básica são indicadores de que o conjunto dessas experiências foi bastante significativo, ressaltando que o processo do fazer, do tornar-se e do sentir docente se fundamenta nos diferentes aprendizados produzidos no decorrer dos processos formativos e da vida e não somente na academia ou na prática.

Acreditamos que as discussões desencadeadas, a partir das narrativas dos professores, surgem como força indutora de novos olhares no processo de formação de professores. Desta forma, realizar análises e reflexões sobre o modo como se constitui a identidade dos professores, a partir do movimento de narrar sua trajetória de vida e pensar sobre sua prática, apresenta-se como possibilidade de compreender como se configura este processo de formação, pautado na reflexão das experiências vivenciadas pelos professores. Inferimos que são as vivências, interpretações e significados das histórias de vida de cada professor que tecem sua identidade docente e, portanto, só poderão ser compreendidos no contexto complexo de sua história de vida.

A partir da análise das narrativas, considera-se que a identidade docente se constitui pelas experiências significativas e ao longo da trajetória de vida em diferentes espaços e tempos. Nesse contexto, percebeu-se de forma visível, a interferência das construções dos diferentes saberes ao longo das histórias de vida, nas práticas docentes.

Como professora pesquisadora, o que me moveu na elaboração deste trabalho foi a certeza de que há urgente necessidade de espaços e oportunidades nos ambientes educacionais para os professores falarem sobre si, sobre sua vida profissional, sobre as suas escolhas. Acredito que este é um caminho fértil para se discutir a formação docente e a construção dos processos identitários, do ser e estar na profissão.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. In: História da Educação (ASPHE). Pelotas: Editora da UFPel. v.14, n. 1, 2003. p. 79-95.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio-ago. 2011.

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.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2.a ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Prefácio. **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações** / organização de Antonio Carlos Castrogiovanni [et al.]. – Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. 312p.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2019.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

CATANI, Denice Bárbara.; BUENO, B. O.; SOUZA, M. C. C. C. e SOUSA, C. P. de (Org.). **Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU – 2ª edição rev. - Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Um agenda para novos pesquisadores. In: COSTA, M.V. (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Escola: espaço de responsabilidade social**. Rev. Traj. Mult. – Ed. Esp., XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3, Nº 7, Ago/2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Geografias interativas** / Rosa Elisabete Militz W. Martins; Ivaine Maria Tonini; Roselane Zordan Costella (org.) - Florianópolis: UDESC, 2020.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Um pouco de cada um na construção professoral de muitos**. [recurso eletrônico] : narrativas : itinerários : ressignificações / Roselane Zordan Costella (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus. 2012.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação**. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação** Lisboa. 2010

DUBAR, Claude. **A Socialização: construções das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 2005. pág. 163-172.

DUBAR, Claude. **Polifonia e metamorfoses da noção de identidade**. Especiaria:

Cadernos de Ciências Sociais, Santa Cruz. 2010, p. 335-356.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Profissão: Professor**. 2. Ed. Porto: Porto Ed, 2014. p.93-124.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2010. P. 30-57.

FINGER, Mathias. NÓVOA, Antônio. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed.; 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GOODSON, Ivor. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 63-78.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Portugal, 2013.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IZQUIERDO, Ivan. **Memórias. Estudos históricos** [online]. 1989, vol.3, n.6, pp. 89-112. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000200006>. Acesso em: 10/09/2022.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação PUCRS, v.30, n.3, p.413-438, set-dez. 2007.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio. FINGER, Matheus. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus. Natal: Editora da UFRN, 2010. p.59-80.

JOSSO, Marie Christine. **O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 90-113.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ, 2002, n.19, pp.20-28.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS , p. 11-27, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEZES, Victória Sabbado. **Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos..." professores? : das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós Graduação de Geografia. Porto Alegre, RS. 2021.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org) et al. **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto: Portugal, 2013. p. 111-140

NÓVOA. António. **Formação de professores e profissão docente.** Universidade de Lisboa, 1992.

NÓVOA. António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA. António. **Professor se forma na escola.** Revista Nova Escola, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio 2001.

NÓVOA. António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista de educación, Madrid, n. 350, 2009.

NÓVOA. António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA. A. (Org.) **Vidas de professores.** 2 ed. Porto- Portugal: Porto Editora, 2013.

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. António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão**

docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Experiência em formação.** Educação, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas.** Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 53-71.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula.** Educação & Linguagem, v. 10, nº 15, p. 82-98, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade** “um estudo crítico sobre a formação de professores. Santa Maria: EdUFMSM, 2013.

PIAGET, J. **A epistemologia genética;** Sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. Trad Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra, Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa. 2010.

POLLAK, Michael. “**Memória e identidade social**”. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa.** São Paulo: Papyrus, 2010.

SANTOS, Leonardo Pinto dos; MENEZES, Victória Sabbado. **Entrevista: Dra. Roselane Zordan Costella.** Terra Livre, entrevista, v. 1, n. 52, p. 733- 762, jan.-jun./2019.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

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. “Vim aqui ficar com os comigos “de mim”: estágio, narrativas e formação docente. In: GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza. (Orgs.). **Universidade-escola: diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 79-98

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação** (Org). Porto Alegre: EDPUCRS, 2016.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VESENTINI, José William. **O Ensino da Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.p. 7-12.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ORIENTAÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Etapas e algumas questões estimuladoras para elaboração do relato:

Formação Pessoal / vida social

1. Fale um pouco sobre como foi sua infância. Como era o seu ambiente familiar?
2. O que seus pais/ou pessoas que cuidavam de você faziam profissionalmente na época?
3. Conte como era sua relação com a escola?
4. Em que tipo de escola estudou? Como eram o ensino, os alunos, os professores, suas notas?
5. Tem alguma lembrança marcante de sua época escolar que queira relatar?
6. O que você admirava em seus professores do período escolar?
7. Quais memórias você tem das aulas de Geografia na escola?
8. Esses modelos de professor(a) influenciam sua postura hoje como professor(a)?

Formação docente

1. Em que momento de sua vida você decidiu que seria professor(a)?
2. Alguma pessoa ou fato influenciou nessa escolha?
3. A condição socioeconômica de sua família influenciou de alguma maneira na opção em cursar licenciatura?
4. Quais os motivos que fizeram você optar pelo curso de Geografia?
5. Você teve alguém que influenciou esta escolha? Quem? De que maneira?
6. Ao ingressar no curso de Geografia, quais eram suas expectativas?

Percurso na docência

1. De que maneira a formação inicial influenciou na sua concepção de “ser professor”? Quais foram as competências que você adquiriu na formação inicial?
2. Quais momentos foram fundamentais para formar a concepção que hoje você tem em relação à profissão professor?
3. Você acredita que suas posturas pedagógicas são inspiradas em exemplos de professores da formação inicial ou dos professores da escola básica?
4. Algum professor na universidade foi “referência” na sua vida acadêmica/profissional?
5. Para você, quais são as habilidades essenciais que constituem a postura pedagógica do professor?
6. Como você organiza seu trabalho pedagógico?
7. Para você, quais são as características de um bom professor?
8. Você teve esse modelo de professor(a) em sua vida escolar?
9. Como foi se tornando professor?
10. Como você acha que os estudantes te veem como professor?
11. Como você se vê enquanto professor?
12. Quais os maiores desafios encontrados na sua prática docente? O que você tem feito para superá-los?
13. É possível alcançar a realização profissional sendo professor de Geografia?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

Instituto de Geociências Programa de Pós-graduação em Geografia
Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

TERMO DE CONSENTIMENTO (Professores de Geografia)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de pesquisa cujos resultados serão utilizados na elaboração de uma Tese de Doutorado pelo Programa de Pós- Graduação em Geografia da UFRGS, intitulada: AS NARRATIVAS DE VIDA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. Nesse estudo, temos como objetivo geral: compreender o reflexo das experiências pessoais e profissionais na construção identitária do professor de Geografia em exercício na Educação Básica.

Para esse estudo, adotaremos o procedimento metodológico de entrevista narrativa (auto)biográfica gravada em áudio e vídeo, com um roteiro apenas com questões norteadoras da narrativa que aborda temas da infância e ambiente familiar, fase escolar, formação acadêmica e trajetória docente.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pela pesquisadora. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será analisado ou utilizado de qualquer maneira sem a sua permissão. Além disso, você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Concordo em participar do estudo acima descrito como colaborador(a), permitindo a gravação de áudio da minha narrativa de vida e formação. Declaro que ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e esclarecimentos permanentes.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de assiná-lo.

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a)
dos objetivos do estudo intitulado: AS NARRATIVAS DE VIDA NA CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, de maneira clara e detalhada e
esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas
informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa se assim o desejar.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2020.

Nome e assinatura do participante

Nome e assinatura da pesquisadora
(Cristiane Maciel de Souza Andrade)

Nome e assinatura da Orientadora
(Roselane Zordan Costella)

APÊNDICE B

LINK DAS NARRATIVAS

**[HTTPS://DRIVE.GOOGLE.COM/FILE/D/1US7B3UDKFCTNFW04QJL1XHS
AU4EE0B41/VIEW?USP=SHARE LINK](https://drive.google.com/file/d/1US7B3UDKFCTNFW04QJL1XHS/AU4EE0B41/view?usp=share_link)**