



MEMÓRIA E IDENTIDADE DOCENTE: um caminho para compreender o ensino de Geografia

Victória Sabbado Menezes
victoriasabbado@gmail.com

Professora Doutora da Universidade Estadual
do Ceará (UECE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2750-2820>

RESUMO

O artigo tem como objetivo investigar o processo de constituição do imaginário da docência em Geografia a fim de analisar as fontes da permanência de um ensino tradicional e empirista deste componente curricular no espaço escolar. Para tanto, fundamenta-se nos conceitos de memória e identidade com o fito de problematizar as representações que os professores possuem acerca da profissão, da Geografia e do processo educativo. Representações estas que se originam desde as suas vivências na condição de aluno na escola e que influenciam o seu fazer pedagógico. O caminho metodológico envolve uma revisão bibliográfica centrada nos seguintes eixos basilares: memória, identidade, imaginário e ensino de Geografia. Adotou-se a abordagem (auto)biográfica em Educação como lente analítica para o estudo do imaginário da docência em Geografia, visto que concebe o percurso de vida como um percurso formativo que atua sobre a identidade pessoal e profissional. Portanto, evidencia-se que as memórias, sobretudo do itinerário de formação escolar, produzem um imaginário sobre o ser professor de Geografia que é pouco abalado ao longo da formação inicial docente e alimenta o processo identitário e os saberes e fazeres destes sujeitos na vida e na profissão, o que contribui para a naturalização de práticas empiristas nas posturas docentes.

PALAVRAS-CHAVE

Imaginário, Memória, Identidade docente, Ensino de Geografia.

MEMORY AND TEACHER IDENTITY: a way to understand the teaching Geography

ABSTRACT

This article aims to investigate the process of formation of the imaginary of geography teaching in order to analyze the sources of persistence of traditional and empiricist teaching of this subject at school. To this end, it is based on concepts of memory and identity with the purpose of problematizing representations that teachers have about the profession, geography, and the educational process. These representations originate from their own experiences as students in school and impact on their pedagogical practice. The methodological approach consists of a literature review focused on the following fundamental axes: memory, identity, imaginary and geography teaching. The (auto)biographical approach in Education was adopted as an analytical lens for studying the imaginary of geography teaching, since it conceives one's life path as an educational pathway that acts on their professional and personal identity. Therefore, it is shown that memories, especially from the school education, create an imaginary of being a geography teacher, which is relatively unaffected throughout the initial teaching training and fuels these individuals' identity process and their knowledge and practices in life and profession, contributing to the naturalization of empiricist practices in teachers' attitudes.

KEYWORDS

Imaginary, Memory, Teacher's identity, Geography teaching.

Introdução

Um panorama breve da Geografia escolar no Brasil permite compreender que esta apresenta diferentes fases ao longo dos períodos históricos. Fases que estão diretamente relacionadas com o contexto social e com a influência das correntes epistemológicas da Geografia e da Educação predominantes em cada época. Contudo, entre avanços e retrocessos no ensino de Geografia que é produzido cotidianamente no espaço escolar, salienta-se que a vertente tradicional de ensino está enraizada nos modos de fazer docente. Outras posturas voltadas a um ensino de Geografia significativo, comprometido com a construção do conhecimento e com a formação crítica, autônoma, humana e cidadã dos alunos emergem, porém ainda não superam a presença sólida do ensino empirista.

Desse modo, há uma série de fatores de ordem política, social e educacional que contribuem para este quadro que se encontra o ensino de Geografia nas instituições escolares. O presente artigo busca investigar uma linha de análise que se aproxima do campo da subjetividade e não de condições objetivas na determinação do que se

constrói enquanto Geografia escolar. Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que, não raro, o saber docente oriundo da formação inicial tem um peso considerável na condução das posturas pedagógicas dos professores, mas não substitui por completo os saberes provenientes da formação escolar. Ou seja, pretende-se analisar como as memórias da trajetória de escolarização criam um imaginário sobre a docência em Geografia que atuam sobre o processo identitário dos professores e se repercute em sua atuação profissional.

Cabe questionar: quais as memórias carregamos de escola, de professores e das aulas de Geografia vividas na condição de alunos? Como estas memórias de escola influenciam o ser professor que somos e/ou que estamos nos constituindo? Tais questionamentos são propostos a fim de provocar o pensar para as memórias e a produção de um imaginário individual e coletivo acerca da docência em Geografia, sobre os quais se atribui importância por atuar nas representações que construímos sobre um modelo de professor, de ensino, de aula, de Geografia.

Por meio de uma discussão teórico-conceitual enfocando as noções de memória, imaginário e identidade docente tem-se o intuito de discorrer a respeito deste processo complexo que interfere na configuração do ensino de Geografia na escola. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica que, para além dos teóricos do ensino de Geografia e estudiosos dos conceitos centrais supracitados, pauta-se na pesquisa (auto)biográfica enquanto lente teórica que orienta a análise para a problemática da constituição da identidade profissional docente. Portanto, busca-se mergulhar nas fontes do imaginário docente para desvendar os fios que tecem o processo identitário que se repercute nas práticas pedagógicas de Geografia em sala de aula.

Pelas veredas da composição do imaginário sobre a docência em Geografia

Analisar e problematizar as memórias de escola que cada educador possui é relevante, pois permite refletir a respeito do ensino de Geografia e da formação de professores no contexto hodierno. Tal afirmação justifica-se ao considerar que, conforme aponta Kaercher (2014, p. 35): “hoje, tenho claro que aprendemos a ser professores desde que nos tornamos alunos, desde muito crianças, portanto.” Isso quer dizer que, desde os 6, 7 anos de idade somos obrigados a frequentar a escola, estudar diferentes componentes curriculares, entrar em contato com vários professores e essa rotina acontece por, pelo menos, 12 anos (9 anos do Ensino Fundamental e 3 anos do Ensino

Médio). Ao longo de mais de uma década no papel de alunos e em contato com nosso futuro campo de trabalho, mesmo que ainda não tenhamos consciência disso, criamos modelos do que seja um (bom) professor, do que consiste em uma aula, de como se deve ensinar, de como se aprende.

Costella (2015), em um texto que analisa uma experiência que vivenciou com suas alunas do curso de Pedagogia da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), problematiza uma pergunta elaborada por uma das acadêmicas: para onde foi a Geografia que penso ter aprendido? A autora perguntou às alunas qual/quais conteúdo(s) de Geografia lembravam-se do Ensino Fundamental e Médio. Com algumas dificuldades de rememorar, manifestaram palavras soltas como relevo, países, planetas. Suas respostas demonstraram uma listagem aleatória de conteúdo, sem o estabelecimento de conexões. São lembranças superficiais, de conteúdos sem significado para as alunas, portanto, sem aprendizagem. Trata-se de uma Geografia vazia, sem sentido, sem utilidade, desvinculada do cotidiano. Isso evidencia que “a nossa memória é capaz de ser ativada no momento em que aprendemos algo que tenha significado. [...] O significado, que eternizaria o contexto da aprendizagem está justamente no fato de saber o que fazer com o conteúdo que poderia ter apreendido” (COSTELLA, 2015, p. 31).

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

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

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

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

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

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

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

profissional. Urge esclarecer que a atuação docente não se limita a estas representações produzidas pelo imaginário, mas é influenciado pelas mesmas.

Por conseguinte, as memórias assumem um papel importante na formação do imaginário. Pensar no ensino de Geografia desenvolvido atualmente nas escolas remete à reflexão sobre o imaginário que foi construído ao longo do tempo histórico. Deve-se deixar claro que o imaginário também deve ser compreendido como uma construção social. Se grande parte das licenciaturas em Geografia propõe um ensino que vise a formação de um aluno crítico, criativo, autônomo e reflexivo, por que este componente curricular permanece sendo trabalhado de forma pouco atrativa, desarticulado da realidade dos educandos e assentado, principalmente, na memorização? A resposta que se indica para tal questionamento é como uma boneca russa, que contém várias dentro de si e, quanto mais se abre, mais bonecas se descobrem. Ou seja, os fatores para este contexto existir são muitos, porém aqui destaca-se a boneca que abrange o imaginário. Trata-se do imaginário de ensino tradicional que é reproduzido e fortalecido ao longo dos anos.

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

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

A memória é seletiva e corrigida ao longo dos anos. Alguns fatos são lembrados, valorizados, enquanto outros são relegados a segundo plano. Além disso, aos acontecimentos rememorados também é possível acrescentar alguns elementos que se

imagina terem ocorrido. Destarte, a memória envolve lembranças, mas também esquecimentos. Algumas lembranças são enfatizadas e destacadas, ao passo que outras são esquecidas ou apagadas. A memória não corresponde a um baú no qual todas as lembranças estão arquivadas de forma fiel à forma como aconteceram. Neste baú houve uma seleção e uma reconfiguração dos arquivos que estão contidos no mesmo. A memória, portanto, é constituída pelas lembranças que foram ressaltadas e não destinadas ao esquecimento, além dos elementos que foram acrescentados no processo de reconfiguração realizado durante a ação rememorativa.

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

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

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

memória coletiva, assim como a memória coletiva é alimentada pela memória individual. Entre a memória individual e coletiva verifica-se uma relação dialética.

Para Halbwachs (2006), a memória individual diz respeito às lembranças que se agrupam em torno de um sujeito que as enxerga de acordo com o seu ponto de vista. Logo, a memória individual de cada sujeito corresponde ao seu ponto de vista sobre a memória coletiva. Já a memória coletiva se refere às lembranças que envolvem e se distribuem dentro de uma sociedade e é constituída por memórias individuais, mas não se confunde com elas. Nesse sentido, a memória coletiva abrange pontos de vista que, em determinados momentos, pode se distanciar de alguma memória individual. Com o intento de elucidar artisticamente este pensamento, recorre-se a um trecho de uma música da banda Casuarina (2011):

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

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

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

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns

que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída.

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

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

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

Da busca memorial à constituição da identidade docente

No tocante ao conceito de memória, é necessário distinguir três tipos apresentados por Candau (2016), quais sejam: a protomemória ou memória de baixo nível, a memória de alto nível e a metamemória. A primeira refere-se à memória que não se percebe, isto é, ocorre sem tomada de consciência, como memórias gestuais, posturas corporais, costumes, traços e rotinas, por exemplo, oriundos de uma transmissão social ao longo de gerações em que não se duvida ou questiona. A memória de alto nível está relacionada à memória propriamente dita, pois se caracteriza pela recordação, reconhecimento, mas também pelo esquecimento. Esta memória evoca, de forma natural ou proposital, as lembranças de vida a partir de uma memória enciclopédica constituída de sentimentos, crenças, experiência. A metamemória diz respeito à representação que o sujeito constrói sobre sua própria memória.

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

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

Nesse sentido, entende-se que a noção de metamemória é pertinente para analisar as narrativas (auto)biográficas de professores de Geografia, uma vez que tal conceito considera a memória enquanto representação das lembranças das experiências vividas. A metamemória significa o conhecimento que se tem da memória e o que se diz sobre a mesma. As narrativas, por sua vez, são concebidas como a expressão da metamemória dos sujeitos, tendo em vista que há uma intencionalidade sobre o processo de resgate da memória a fim de que seja explicitada no ato narrativo.

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

Nesta linha de raciocínio, é interessante salientar que a memória do sujeito o confere uma (ou mais?) identidade(s). Um sujeito sem memória é um sujeito sem identidade. Um sujeito sem memória vive exclusivamente o tempo presente e este pouco significado tem, pois não se vincula às lembranças antigas. Um sujeito sem memória não sabe de seu passado, de sua gênese. Um sujeito sem memória está impossibilitado de conhecer a si mesmo. Um sujeito sem memória é incapaz de conhecer, compreender e atuar no mundo. Um sujeito sem memória tem sua identidade esvaziada. Um sujeito sem identidade é um sujeito que não existe, não tem importância, não tem personalidade. Um sujeito sem identidade é um ninguém. Um sujeito sem memória e, portanto, sem identidade é desprovido de sua primeira Geografia (existência).

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

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

As elucubrações delineadas vão ao encontro do que Souza e Almeida (2013) manifestam no tocante às narrativas (auto)biográficas. Estas apresentam memórias do vivido que são relembradas no tempo presente e “são importantes para darmos sentido ao trabalho realizado e para afirmarmos e reafirmarmos a nossa identidade individual, social e coletiva do passado, do presente e do futuro.” (SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 44). Logo, as narrativas (auto)biográficas de professores têm potencialidade de exprimir

memórias ressignificadas que garantem identidade ao sujeito. Verifica-se um processo que recorre ao passado, reinventa-se no presente e projeta um futuro. Evidencia-se uma identidade (docente) em permanente construção e, ao narrar, possibilita-se que o sujeito a desvele, questione e, quiçá, a modifique, pois parte-se da premissa que a identidade configura determinadas posturas docentes e formas de trabalho.

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

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

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

Diante do retratado, não há porque se falar em identidade, no singular, mas em identidades. Acompanhando o tempo volátil e instantâneo, as identidades se modificam

a todo momento, uma vez que há também uma multiplicidade de possibilidades apresentadas. Para Bauman (2008), o desafio hodierno não está em como obter determinadas identidades e fazer com que estas sejam reconhecidas aos sujeitos que fazem parte do nosso entorno; a preocupação centra-se em quais identidades escolher antes que se tornem pouco interessantes ou sejam destruídas. Isto põe o sujeito em constante atenção e vigilância para, caso isto aconteça, busque imediatamente outra escolha.

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

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

Contudo, frente a este emaranhado repleto de nós difíceis de desatar, é possível destacar alguns fios que se aproximam neste todo complexo tecido junto. Conforme preconiza Bolívar (2016, p. 269), *“la identidad profesional docente es, temporalmente, fruto de un largo proceso de socialización que se culmina al ir ejerciendo la profesión y asumir la cultura profesional propia que hacer sentirse y ser reconocido como tal”*. Assim, a identidade docente está relacionada ao sentir-se professor, ser professor, reconhecer-se professor. Da mesma forma, é importante ser reconhecido pelos outros como tal. Para

tanto, esta intencionalidade seria alcançada por meio da apropriação da cultura profissional e da tradição cultural alicerçada nos princípios epistemológicos empiristas e numa Geografia positivista e meramente descritiva?

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

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

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

A noção de individualização propicia ao sujeito sua emancipação das determinações que lhe são atribuídas socialmente. Seria, então, uma resposta e/ou enfrentamento à(s) identidade(s) "impostas" pela sociedade pós-moderna? O autor enfatiza que mais do que reiterar que nossa individualidade e identidade são produzidas devido a alguns condicionantes sociais, é premente considerar que a forma da nossa sociabilidade e da sociedade que fazemos parte está atrelada à maneira como a tarefa da individualização é assumida por cada um. Isto posto, como tornar a identidade docente um processo de individualização?

Ao compreender que a identidade docente é influenciada pelas representações dos professores sobre sua profissão e que sua constituição decorre de um longo processo sócio-histórico que abrange diferentes etapas de sua vida, e não somente a formação inicial e a carreira profissional, é imprescindível considerar que "há elementos relevantes, que se constituem como referentes para a construção da identidade da docência: a história de vida, a formação e a prática pedagógica" (CAVALCANTI, 2012, p. 21).

Portanto, analisar a história de vida de professores por meio de narrativas (auto)biográficas que revelam os percursos formativos e suas implicações no fazer docente representa um caminho profícuo para problematizar a(s) identidade(s) docente(s). Destarte, torna-se possível aproximar o olhar para seu processo constitutivo, seus reflexos nas práticas de ensino e, sobretudo, refletir sobre as representações de si a fim de repensar a existencialidade.

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

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

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

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

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

Nossa história de vida é um rascunho? Quais escolhas decidimos e que caminhos percorremos ao longo de nossa trajetória? Como estes influenciam nosso ser docente? Qual o papel e a importância da formação inicial diante de uma longa existência pessoal e profissional? Estas inquietações nos conduzem ao labirinto que encaminha para os próximos trabalhos e aprofundamento dos estudos neste campo da identidade docente do professor de Geografia sob o viés da pesquisa (auto)biográfica.

Considerações finais

Este artigo lançou o esforço teórico em debater os conceitos de memória e identidade com o fito de analisar a construção do imaginário sobre a docência em Geografia sob a luz da pesquisa (auto)biográfica em Educação. Tal discussão é relevante na medida em que se percebe as reverberações que este imaginário, resultante da associação entre memória individual e coletiva de professores de Geografia, provocam

nos modos de ser, estar e fazer na docência em Geografia, alimentando a identidade profissional dos mesmos. A escolha teórico-epistemológica pela abordagem (auto)biográfica se justifica pelo olhar que concede para o entendimento de formação e de identidade docente como um processo que permeia a trajetória de vida em sua totalidade.

Reitera-se que o imaginário sobre a docência em Geografia não inicia a sua composição com o ingresso na licenciatura em Geografia. Ainda que de forma inconsciente e sem definição de sua futura profissão, os alunos na escola, que futuramente serão professores, possuem o contato com a Geografia escolar e criam suas representações acerca da disciplina, da instituição escolar, da profissão docente. Logo, a pesquisa (auto)biográfica por meio dos dispositivos das narrativas (auto)biográficas permite desvelar este imaginário construído ao explicitar os percursos de vida, de formação e de profissão dos professores.

Portanto, ratifica-se que memória e identidade estão mutuamente implicadas e acarretam na maneira em que os professores atuam profissionalmente e produzem a Geografia escolar cotidiana. Desnaturalizar e desconstruir a solidez de um ensino de Geografia marcadamente empirista, mecânico e pouco reflexivo é urgente e pressupõe, dentre outras medidas, problematizar o imaginário sobre a docência em Geografia com o intuito de rever concepções e posturas docentes. Trata-se de uma exigência que se centra no campo do subjetivo, o que não elimina ações objetivas, inclusive de políticas públicas voltadas à formação, valorização e qualificação profissional da categoria docente, pois também se fazem necessárias no que diz respeito às mentes e comportamentos do coletivo de professores de Geografia.

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 251-287.
- BORGES, Jorge Luis. **Prosa Completa**. Barcelona: Ed. Bruguera, 1979, vol I.
- CANAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 1. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CASUARINA. Ponto de vista. In: CASUARINA. **Trilhos terra firme**. Rio de Janeiro: Discole, 2011. 1 CD. Faixa 10.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Para onde foi a Geografia que penso ter aprendido**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs. et al.). *Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações*. Porto Alegre: Evangraf, 2015. P. 29-40.

FRISON, Lourdes Maria Braganolo; BASSO, Fabiane Puntel. Construções identitárias reveladas em trabalhos com narrativas (auto)biográficas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Braganolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 363-392.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25. Ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HONÓRIO FILHO, Wolney. O uso da memória em eixos de comunicação dos CIPAS 2004-2012. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Braganolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 341-362.

HUMBERTO GESSINGER. Tchou radar, a canção. In: HUMBERTO GESSINGER. **Insular**. Porto Alegre: STR, 2013. 1 CD. Faixa 5.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. P. 55-62.

SILVA, Juremir Machado da. **Diferença e descobrimento**: o que é o imaginário? A hipótese do excedente de significação. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, Joselito Brito de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perini (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, PR: CRV, 2013. P. 41-57.

Recebido em 17 de março de 2023.

Aceito para publicação em 24 de agosto de 2023.

