



NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: potencialidades para a construção da professoralidade

Victória Sabbado Menezes
victoriasabbado@gmail.com

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação
em Geografia da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul (UFRGS).

Roselane Zordan Costella
professoracostella@gmail.com

Doutora em Geografia e Professora da
Faculdade de Educação e do Programa de
Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS).

RESUMO

O artigo intenta analisar as potencialidades das narrativas (auto)biográficas para a licenciatura em Geografia no que diz respeito ao seu caráter formativo. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica referente ao ensino de Geografia, à formação de professores e à pesquisa (auto)biográfica. Foram analisadas as narrativas (auto)biográficas de cinco licenciandas em Geografia de uma universidade pública federal do Estado do Rio Grande do Sul. Estas foram elaboradas como atividade avaliativa da disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Médio no ano de 2018. A pesquisa adotou o método (auto)biográfico e as fontes são as narrativas das acadêmicas. Observou-se que as narrativas (auto)biográficas constituem um dispositivo formativo que, ao resgatar a história de vida dos sujeitos, propicia a reflexão sobre seus percursos formativos. Parte-se do princípio de que a formação de professores não se restringe ao ingresso na licenciatura e à carreira profissional, pois ocorre ao longo da existência e traz marcas de vivências anteriores, como as experiências de escola na condição de aluno/a. Portanto, a produção e socialização de narrativas (auto)biográficas na formação inicial possibilitam problematizar representações sobre a docência e o ensino de Geografia e construir um arcabouço de conhecimentos concernentes à construção da professoralidade, o que pode acarretar na resignificação da licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE

Narrativas (auto)biográficas, Formação docente, Licenciatura, Geografia, Professoralidade.

(SELF)BIOGRAPHICAL NARRATIVES IN THE
BACHELOR'S DEGREE OF GEOGRAPHY:
potentialities for the construction of teaching

ABSTRACT

The article aims to analyze the potential of the (self)biographical narratives for the degree in Geography regarding its formative character. For that, a bibliographic review was carried out concerning the teaching of Geography, the training of teachers and the (self)biographical research. The (self)biographical narratives of five undergraduate students in Geography from a university [omitted for evaluation] were analyzed. These were elaborated as an evaluation activity of the subject of Supervised High School Teaching Training in 2018. The research adopted the (self)biographical method, and the sources are the narratives of the academics. It was observed that the (self)biographical narratives constitute a formative device that, when it comes to the life history of the subjects, allows some reflection on their formative paths. It is assumed that the training of teachers is not only restricted to obtaining a degree and to the professional career, for it occurs throughout existence and brings traces of previous experiences, such as school experiences as a student. Therefore, the production and socialization of (self)biographical narratives in the initial formation makes it possible to question representations about the teaching of Geography, as well as to create a framework of knowledge concerning the construction of the teaching, which can lead to a new meaning of the degree.

KEYWORDS

(Self)biographical narratives, Teacher training, Bachelor's degree, Geography, Teaching.

Introdução

O presente artigo versa sobre a formação inicial de professores de Geografia com o enfoque nas potencialidades das narrativas (auto)biográficas para a construção da professoralidade dos sujeitos, futuros professores. Discutir a formação docente torna-se relevante num contexto no qual percebe-se suas fragilidades, suas limitações e seus desafios. As críticas à licenciatura são muitas, o que expõe suas carências e possibilitam a elaboração de um quadro referente à situação atual da formação de professores. Contudo, urge a necessidade de construir alternativas e propostas para reinventar e qualificar a licenciatura em Geografia. Isso se deve ao ensino de Geografia escolar que permanece pautado, sobremaneira, nos pressupostos epistemológicos empiristas e na pedagogia diretiva. Por consequência, as aulas caracterizam-se pela memorização e reprodução dos conteúdos. Verifica-se um ensino marcado pela transmissão de

conhecimento e não por sua construção, o que não contribui para a formação de alunos questionadores, reflexivos e conscientes de sua realidade sócio espacial.

Estas constatações acerca do ensino de Geografia no espaço escolar não são novidade para os estudiosos deste campo de pesquisa. Há muitas décadas as produções científicas na área têm se dedicado à renovação da Geografia escolar. Para tanto, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas, cuja grande parte delas volta-se para a mudança metodológica. Isto é, apresentam proposições de estratégias metodológicas e recursos didáticos a fim de ressignificar o ensino deste componente curricular. Estas são válidas e interessantes ao colaborar para que as práticas pedagógicas sejam modificadas no sentido de distanciarem-se de um ensino tradicional e mecânico. As ideias e alternativas criativas trazidas por professores pesquisadores representam possibilidades para reconfigurar o fazer pedagógico hegemônico.

Todavia, as reflexões sobre questões estruturais da realidade do ensino de Geografia, que ultrapassam a mera questão metodológica, são menos difundidas que as supracitadas. Dessa maneira, parte-se do princípio de que (re)pensar o ensino de Geografia em vigência nas instituições escolares deve estar atrelado à análise e reflexão crítica concernentes à formação de professores. Escola e universidade se retroalimentam, e ambas simbolizam espaços de formação docente. Logo, não devem ser concebidas de forma isolada e separada. O próprio distanciamento entre espaço escolar e espaço acadêmico revela que falta comunicação, falta troca, falta construção coletiva da professoralidade em Geografia. Afinal, o que seria esta professoralidade? Trata-se da construção do ser professor/a, da identidade docente. Diz respeito ao saberes-fazeres próprios do sujeito docente que são resultado de um longo processo coerente com sua trajetória formativa.

Constituir-se professor/a apresenta uma dimensão espaço-temporal, tendo em vista que ocorre ao longo de uma caminhada que perpassa por diferentes espaços formativos. As experiências vividas desde a vida escolar e este transitar por lugares aos quais são atribuídos sentidos e significados compõem os percursos de formação dos sujeitos e influenciam sua identidade profissional. Por conseguinte, a constituição do ser educador/a não ocorre a partir da formação inicial (licenciatura) e é reafirmada com o exercício da docência no *lôcus* de trabalho. As concepções acerca do ensino, da Geografia e da profissão docente são elaboradas desde a vivência na condição de aluno na escola. Muitas das marcas deixadas nesta época e presentes na forma de memórias que são lembradas exercem influência sobre as maneiras de ser e agir dos futuros professores.

Portanto, a formação do/da professor/a resulta de sua história de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. É um conjunto de elementos que, interligados e relacionados ao contexto, produzem o sujeito profissional docente. Torna-se claro que o/a educador/a se forma no decurso de um processo permanente e rememorar sua trajetória possibilita pensar os diferentes aspectos que influenciam sua identidade docente e, a partir disso, como pode reinventar-se e transformar suas formas de ser e de atuar. Desse modo, as narrativas (auto)biográficas correspondem a um interessante dispositivo que imprimem estas questões referentes aos percursos de formação dos sujeitos professores. Diante disso, alguns questionamentos orientam este artigo, quais sejam: o que as narrativas revelam? Quais suas potencialidades? Como contribuem para a formação do sujeito narrador? E para os leitores ou ouvintes? Ao serem desenvolvidas na licenciatura, como colaboram no processo de formação de professores?

Em vista destas indagações que conduzem as considerações expostas neste artigo, buscar-se-á discutir a formação inicial de professores de Geografia considerando as narrativas (auto)biográficas enquanto dispositivo profícuo para a construção da professoralidade. O debate teórico que se propõe será elucidado através da análise de narrativas (auto)biográficas de alunas do curso de Licenciatura em Geografia de uma universidade [omitido para avaliação]. Tem-se o intuito de problematizar as narrativas por meio da identificação e análise de pontos frutíferos para a discussão dos eixos basilares deste empreendimento: formação de professores e ensino de Geografia. Para além disso, também visa-se destacar as narrativas (auto)biográficas enquanto instrumento e prática importante de serem introduzidos nas licenciaturas em Geografia.

Materiais e métodos

Este artigo está alinhado com a temática da formação docente em Geografia e com o campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação. A abordagem (auto)biográfica pertence à área das Ciências Sociais e ganhou força no campo da formação a partir dos anos 70 do século XX devido a um contexto de transformações políticas, econômicas e sociais, no qual se percebia um mal-estar identitário em função da perda de referências e da incapacidade das instituições em responder as aspirações individuais. Assim, o sujeito foi devolvido a si mesmo para fazer sua própria história. Com uma veia militante em sua origem, esta abordagem atinge primeiramente a formação de adultos para, em seguida, se alastrar para outras possibilidades da formação docente.

A pesquisa (auto)biográfica “associa estreitamente as pessoas ao processo formativo e as considera como os atores integrais de sua própria formação” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 314). Ao considerar a noção de autoformação, esta linha compreende a formação pelas histórias de vida do sujeito. Ou seja, reconhece que ao lado dos saberes exteriores e formalizados da formação escolar e universitária também estão os saberes subjetivos e não-científicos provenientes das experiências e relações sociais do sujeito. Assim, a pesquisa (auto)biográfica contribui ao campo de estudos da formação de professores por apresentar um outro ângulo de análise. Ângulo este que não se coaduna com as perspectivas dominantes do modo de se fazer ciência, as quais estão ancoradas no paradigma da ciência moderna. A abordagem (auto)biográfica associa o eu pessoal ao eu profissional para compreender a complexidade inerente à formação docente (NÓVOA, 1995). As histórias de vida assumem um papel de destaque nesta perspectiva analítica.

Sendo assim, este artigo encontra-se no campo das Ciências Humanas e Sociais. Ao privilegiar histórias de vida e narrativas dos sujeitos, pode-se afirmar que se caracteriza por uma pesquisa de cunho qualitativo. A preocupação centra-se nas possibilidades que as narrativas (auto)biográficas produzem na formação de professores de Geografia, o que evidencia seu caráter qualitativo. O interesse está nos relatos, nos significados e sentidos atribuídos às diferentes vivências memoradas. Cada sujeito é analisado como produtor de sua história e é marcado por singularidades. O enfoque na subjetividade em detrimento da objetividade, a consideração da complexidade do processo formativo e o olhar de que as verdades são biodegradáveis compõem os princípios metodológicos e epistemológicos aqui empregados. Logo, os métodos quantitativos que visam à exatidão e padronização não condizem com as necessidades e interesses de uma pesquisa da natureza que aqui se apresenta.

Para discorrer sobre a problemática central do texto será adotado o método (auto)biográfico, cujas fontes serão as narrativas (auto)biográficas. Estas serão entendidas como escritas de si, uma vez que os sujeitos pesquisados apresentam um registro escrito de suas trajetórias. Serão analisadas as narrativas (auto)biográficas de cinco acadêmicas do curso de Licenciatura em Geografia de uma universidade federal do Estado do Rio Grande do Sul. Estas escritas de si foram elaboradas no último ano do curso para estas alunas, realizado em 2018. A proposta da construção das narrativas ocorreu como uma atividade da disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Médio (última disciplina de estágio obrigatório do currículo em vigência). De acordo com a proposta apresentada, cada acadêmico/a deveria escrever uma narrativa (auto)biográfica com ênfase nos

seguintes pontos: trajetória de vida escolar e acadêmica. O objetivo da atividade residia em possibilitar um momento de reflexão sobre seu processo formativo docente, incluindo as vivências anteriores ao ingresso na licenciatura, mas também as experiências ao longo da formação universitária, com destaque para os estágios obrigatórios do curso.

O método adotado para a análise das narrativas (auto)biográficas refere-se ao método de análise do conteúdo. Segundo Bardin (1979, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Este método volta-se para o conteúdo do texto elaborado pelo sujeito. Mais do que uma simples descrição, este método de análise dos dados (cuja fonte é as narrativas) é profícuo na medida em que explora o que os conteúdos descritos podem ensinar e provocar reflexões, desde que os mesmos sejam relacionados entre si e com os referenciais teóricos aos quais a pesquisa está amparada.

O caminho metodológico é constituído pela revisão bibliográfica e pela análise das narrativas (auto)biográficas das licenciandas em Geografia. O levantamento bibliográfico realizado tem aporte nos teóricos do campo da formação de professores (e especificamente, de Geografia) e da pesquisa (auto)biográfica. Tem-se o intento de entrelaçar estas linhas de pesquisa a fim de analisar e compreender a temática em questão. Além disso, busca-se articular o empírico com o científico, de modo que a análise das narrativas foi realizada a partir das lentes teóricas escolhidas. Portanto, mais do que apresentar respostas e ratificar certezas, a intenção principal consiste em provocar reflexões e apontar caminhos a fim de (re)pensar a formação inicial de professores de Geografia.

Problematizar a licenciatura em Geografia é preciso

O ensino de Geografia na escola representa uma preocupação de muitos professores pesquisadores da área. Apesar de trabalhos interessantes que têm sido realizados com este componente curricular no cotidiano das instituições escolares, ainda se percebe uma carga forte da presença da tradição pedagógica. Esta remonta um modo de fazer pedagógico instalado desde o século XVII quando se passou de um ensino individual realizado pelos mestres no seu escritório para um ensino simultâneo voltado a vários alunos ao mesmo tempo. Como consequência, verifica-se uma padronização, um ensino mecânico e pouco atento à subjetividade e singularidades dos educandos. A

ênfase residia na concepção de que ensinar significa transmitir conhecimento, uma vez que o/a professor/a detém o conhecimento e deve transferir aos alunos para que os mesmos o absorvam. Esta linha de pensamento está em consonância com a ideia de concepção bancária de Freire (2005), o qual apresenta sua crítica a este ensino pautado na reprodução, no conformismo, na falta de diálogo e de debate de ideias antagônicas.

Ainda que haja exceções, o ensino de Geografia na contemporaneidade está arraigado a estes pressupostos epistemológicos empiristas (BECKER, 2001). Ou seja, ao invés de buscar a construção do conhecimento a partir da relação entre professor/a-alunos/as, privilegia-se a transmissão, a repetição. Ao entender que o conhecimento provém do mundo exterior e que o/a educando/a é uma tábula rasa, não é exigido a este/ a nada mais do que a simples memorização. Ensinar é transmitir e aprender é receber e arquivar, o que evidencia uma relação assimétrica entre a figura docente e a figura discente. Desse modo, os conhecimentos e as experiências anteriores dos/as alunos/as não são considerados. Nessa perspectiva, não é necessária a ação do/a educando/a, pois basta que assuma uma postura passiva diante do processo educativo. Assim, não há espaço para a dúvida, o questionamento, as relações e a reflexão.

Este modelo de ensino que está presente não só nas aulas de Geografia, mas também em outras disciplinas escolares está atrelado ao peso que a tradição pedagógica exerce sobre as práticas docentes. Segundo Gauthier (1998), há diferentes saberes que são mobilizados pelo/a professor/a durante suas situações concretas de ensino e, entre estes, destaca o saber da tradição pedagógica. Para o autor, “cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade” (GAUTHIER, 1998, p. 32). As memórias que se tem do ensino escolar atuam na construção de representações acerca da profissão docente. Estas assumem um papel importante no processo formativo dos sujeitos, tendo em vista sua capacidade de conduzir comportamentos.

Salienta-se a necessidade de repensar o perfil de professor/a de Geografia que as licenciaturas têm colaborado em formar. Em um mundo marcado por contradições, desafios complexos e transformações constantes, as exigências para atuar na sociedade e lidar com a vida cotidiana são outras em relação a tempos passados. O perfil dos/as alunos/as mudou, o que demanda professores/as preparados/as para trabalhar neste contexto. Nesse sentido, Costella (2014, p. 201) propõe o que seria essencial a um/a bom/boa educador/a nos tempos atuais:

Um ser pensante que enxerga o aluno como produto e não os conceitos geográficos, um profissional que lembre dos conteúdos que a universidade ensinou mas que não esqueça que quem está aprendendo não tem cabeça de universitário, alguém que consiga entender que não se padroniza aluno com o logo da disciplina, da escola ou do professor: o bom professor é aquele cujo aluno não pensa como ele, mas aprendeu a pensar com ele.

Para tanto, torna-se premente uma virada epistemológica e pedagógica. É no mínimo inquietante observar que se vive numa sociedade pós-moderna ou na modernidade líquida, como define Bauman (2001), caracterizada pelo efêmero, pela fluidez, pela compressão tempo-espaço e pela desconstrução de verdades absolutas, enquanto a universidade e a escola ainda amparam-se nos princípios da ciência moderna. Nota-se um descompasso que se materializa na crise educacional, a qual abrange o espaço escolar e acadêmico. Diante desse contexto, a formação docente deve ser problematizada, visto que os/as professores/as em formação de hoje estão/estarão nas salas de aula atuando na formação humana e intelectual de sujeitos das novas gerações.

Cabe esclarecer que a resposta para todos os problemas do ensino escolar não se encontra exclusivamente na formação de professores/as. Não se pretende recair nesta simplificação. A realidade educacional é complexa, envolve diferentes escalas e inúmeros fatores, dos quais grande parte deles escapam a simples intenção e vontade do profissional docente em seu trabalho diário. Por outro lado, ciente deste todo complexo e repleto de nós, conexões e obstáculos, visa-se lançar o olhar para as possibilidades, ainda que mínimas, mas nada desprezíveis, da formação inicial de professores/as de Geografia. Ainda que se compreenda que os problemas são estruturais e resultam de um processo histórico, defende-se que a estrutura pode sofrer abalos. Pequenos abalos, mesmo que sutis, podem gerar repercussões profícuas no sentido de desestabilizar o que está posto como sólido e imutável. A partir destas intencionalidades o presente artigo se constrói e se justifica.

A necessidade de uma virada pedagógica e epistemológica explica-se pelo fato das concepções de ensino, de ciência, de Educação e de Geografia predominantes não atenderem as demandas que se colocam na atualidade. A fragmentação do conhecimento e a especialização do saber características da universidade colaboram para a formação de mentes com dificuldades para estabelecer relações, associações e desenvolver o exercício reflexivo. Além da fragmentação interna da ciência geográfica em suas subáreas (Geomorfologia, Biogeografia, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia Política, ...), o curso de licenciatura também é compartimentado entre estas disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. Há teoria da Geografia e há teoria da

Educação, mas por onde está a teoria do ensino de Geografia? Em muitos currículos o ensino de Geografia está atrelado puramente à prática, ou seja, às disciplinas de Metodologia e Prática de ensino em Geografia e aos estágios obrigatórios.

Eis aqui um obstáculo presente na formação inicial a ser superado: o entendimento de que o ensino de Geografia resume-se à prática, ou seja, a aplicação da teoria e ao emprego de estratégias metodológicas. Assim, a importância das reflexões teórico-epistemológicas do ensino de Geografia dissipa-se diante da preocupação com o “como fazer”, “como ensinar”. Justamente a falta de clareza epistemológica dos docentes tende a desencadear o desenvolvimento de práticas pedagógicas confusas no que se refere aos seus objetivos de aprendizagem. É a confusão e a fragilidade epistemológica que corroboram para um processo de ensino-aprendizagem sobre o qual não se está cômico de sua relevância e seu real significado para os alunos. Dessa forma, desenvolve-se um ensino mecânico e que considera o conteúdo como fim do processo educativo. Se não há clareza epistemológica, não há como responder as estas simples perguntas ao pensar no planejamento de uma aula: o que quero ensinar quando ensino tal conteúdo? Para que este serve?

Os estágios obrigatórios do curso de licenciatura apresentam uma perspectiva técnica, o que “gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 39). Aliado a isso, nas disciplinas específicas da Geografia pouca (ou nenhuma) preocupação aparece em pensá-las na sua dimensão pedagógica, ou seja, estudar as especificidades da Geografia Agrária, por exemplo, e discutir como pode ser explorada no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, pensar em como as especificidades da Geografia Agrária ao serem abordadas nas aulas de Geografia podem contribuir para a leitura crítica de mundo e para a formação da cidadania dos sujeitos alunos/as.

A insegurança dos/as acadêmicos/as quando chegam ao momento de realizarem o estágio é nítida. Por mais que tenham cursado inúmeras disciplinas específicas da Geografia e disciplinas pedagógicas sentem-se despreparados para assumir uma sala de aula. O conjunto de conhecimentos construídos e as experiências vivenciadas ao longo do curso não eliminam o sentimento de nervosismo e a percepção de incapacidade de lecionar. Isso pode ser explicado pelo fato de que os/as licenciandos/as têm o discernimento de que construíram muitos saberes, porém sua dificuldade reside no estabelecimento de relações entre estes. A desarticulação entre teoria e prática na

licenciatura, de modo que as disciplinas, todas elas, não são pensadas como teórico-práticas acentuam estes desafios na formação docente.

Conforme Costella (2011, p. 182), não é raro nos estágios “surpreendemos-nos com planejamentos idênticos às aulas compartimentadas assistidas durante os cursos de graduação, assim enxergamos que as mesmas são preparadas para o professor, estagiário, e não para o aluno”. Muitas vezes os/as acadêmicos/as preparam excelentes aulas para si mesmos e não para seus alunos/as. Trata-se de aulas que somente uma cabeça de universitário/a é capaz de compreender diante de tamanha abstração exigida. Estas aulas tendem a ser mais tradicionais, distanciando-se da ideia de construção do conhecimento, tendo em vista que os/as acadêmicos/as não atentam para os processos de aprendizagem. Não há como desenvolver aulas construtivistas se não há o entendimento de como se constrói conhecimento, como se dão os processos de conhecimento. Portanto, o como ensinar não pode estar desvinculado da compreensão de como se aprende.

A autora supracitada reitera a importância de conhecer o/a aluno/a para que se possa desenvolver uma aprendizagem significativa. Conhecer o/a aluno/a significa conhecer suas estruturas mentais, como organiza seu pensamento. Conhecer o/a aluno/a pressupõe colocar-se no lugar do/da mesmo/a, isto é, descentrar-se do papel de professor/a e se pôr na posição de educando/a. Contudo, este exercício não é nada simples, pois há um distanciamento entre a memória de professor e a memória de aluno/a. Em convergência a esta linha de pensamento, Marques (2010) preconiza que lembramos o que aprendemos, mas não lembramos como aprendemos, como ocorreu o processo de conhecimento. Por isso, pautar-se nas memórias referentes ao processo de aprendizagem não é um método confiável a/ao professor/a para desenvolver o processo de ensino aos educandos, “porque lembramos o resultado das aprendizagens, mas não o processo de aprendizagem em si, pois este se dá de forma inconsciente” (MARQUES, 2010, p. 57).

Como consequência tende-se a produzir aulas alinhadas a um ensino mais clássico e tradicional. Esta postura também se justifica pela falta de experiência dos/das futuros/as professores/as com outros modelos de ensino. Apesar de o construtivismo ser apresentado e discutido na licenciatura enquanto teoria, o mesmo é pouco praticado no fazer docente dos/das professores/as universitários/as. O mesmo se verifica quando as memórias de escola são evocadas e a maioria delas não trazem experiências construtivistas de ensino. Diante disso, a partir de que exemplos os/as licenciandos/as poderão inspirar suas aulas a fim de desenvolver um ensino construtivista e uma aprendizagem significativa? Torna-se mais simples e cômodo recorrer à tradição

pedagógica, a qual se faz fortemente presente não apenas no espaço escolar, como também no espaço universitário e, inclusive, nas licenciaturas.

A licenciatura é um momento chave na formação de professores/as, pois é a primeira oportunidade que a profissão docente é estudada e problematizada de forma científica. Embora o sujeito comece a se constituir professor/a muito antes da formação inicial e por influência também de outras vivências, é na licenciatura que a discussão fundamentada teoricamente pode desconstruir representações anteriores sobre a docência ou reafirmá-las. Destarte, a formação inicial assume um papel crucial para pensar e refletir o processo de construção da professoralidade. Ou seja, como nos constituímos professores de Geografia? Quais nossas referências, conhecimentos e exemplos? Quais nossos modelos de ensino e de figura docente? De acordo com Isaía e Bolzan (2008, p. 110), a professoralidade pode ser definida como:

Um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória.

A professoralidade se constitui a partir do protagonismo do/da professor/a com sua própria formação, mas esta se dá de forma colaborativa, resultante das relações interpessoais. A produção da professoralidade, portanto, é realizada de maneira particular por cada sujeito, sendo envolta por uma rede de relações. Trata-se de um processo contínuo que ocorre ao longo de sua trajetória de vida. Logo, a professoralidade está sempre em construção e em movimento. Sua produção acompanha a existencialidade do ser, gerando reflexos sobre esta, bem como sendo por ela afetada. A professoralidade é marcada pelas experiências, conhecimentos e saberes-fazeres relativos ao campo de atuação profissional que configuram sua identidade docente. Como o sujeito se constrói enquanto pessoa em sua trajetória de vida está diretamente associado a como se constitui como profissional docente.

Revisitar os percursos formativos dos licenciandos possibilita identificar elementos que contribuem na construção da sua professoralidade. Desse modo, a formação inicial representa um momento interessante para pensar esta professoralidade dos sujeitos, pois ao compreender que os saberes docentes provêm de diferentes fontes, a licenciatura pode ser redefinida. Redefinida no sentido de perceber-se como parte, ainda que importante, de um todo na formação dos/das professores/as ao considerar conhecimentos e experiências anteriores que também apresentam um caráter formativo.

Para tanto, as narrativas (auto)biográficas constituem um dispositivo que pode colaborar com este processo de ressignificação da licenciatura ao permitir um resgate da história de vida pessoal, acadêmica e profissional dos/das professores/as em formação a fim de refletir sobre seus itinerários formativos.

Cabe esclarecer, conforme aponta Abrahão e Dal Ri (2016), que as narrativas (auto)biográficas apresentam três dimensões: como fenômeno, como metodologia de investigação e como processo formativo. É um fenômeno a narrativa oral ou escrita elaborada intencionalmente a partir do encontro entre o/a narrador/a e o/a pesquisador/a e/ou formador/a. É também uma metodologia de investigação ao ser concebida como fonte para a pesquisa com histórias de vida e sua relação com outras fontes. Trata-se ainda de um processo formativo que possibilita ressignificar o vivido, ou seja, tem a capacidade de colocar o narrador numa posição de autorreflexão ao relatar sua (auto)biografia e estabelecer as ligações entre o pessoal e o profissional. Neste processo, o sujeito é provocado a lançar mão de suas memórias, de modo a atribuir novos sentidos e significados no momento presente do ato narrativo, conforme seus interesses e intencionalidades do agora.

Toda narrativa é caracterizada pela evocação de memórias. Memórias estas que são seletivas e corrigidas, uma vez que as narrativas abrangem não somente memórias, como também esquecimentos. Ao ser recuperada no tempo presente, a memória não simboliza o retrato fiel do acontecimento vivido. Trata-se de uma representação sobre o que ocorreu. Dessa maneira, a narrativa é uma interpretação do sujeito e não a história real, propriamente dita. Além disso, diz respeito a uma interpretação do aqui e agora, pois está relacionada ao contexto, às necessidades e às intenções do momento no qual é realizado o ato narrativo. Em um momento posterior a narrativa pode ser totalmente diferente, com outras seleções, outras ênfases e diante de outras condições para a sua enunciação.

Se a narrativa (auto)biográfica abarca um exercício de seleção de memórias, pode-se afirmar que a mesma revela o processo de construção identitária. Um sujeito sem memória é um sujeito sem identidade. Memória e identidade são indissociáveis. A memória formata o sujeito, assim como por ele é modelada. Para Candau (2016, p. 16), “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, um mito, uma narrativa”. Por conseguinte, a presença das narrativas (auto)biográficas na formação inicial oferece possibilidades para analisar o processo de

constituição da identidade docente por meio do resgate de memórias das vivências pessoais, de escola e de universidade.

No tocante às potencialidades das narrativas (auto)biográficas para a formação de professores, Souza e Almeida (2013, p. 49) destacam que:

Assim, torna-se imprescindível considerar as histórias de vida, as narrativas autobiográficas e as trajetórias de formação como práticas de reflexões críticas para compreender os processos formativos, inicial e/ou continuado, de conhecimento e de aprendizagem que possibilitem a transformação das experiências vividas em experiências formadoras demonstrando que os professores, agentes culturais e políticos, são portadores de um saber e de representações sobre a maneira de ser professor.

As narrativas manifestam as representações de docência e de modelo de professor/a dos sujeitos. Explicitá-las é fundamental, visto que estas representações formam a professoralidade dos mesmos e orientam suas práticas docentes. Por isso, iniciar-se-á a análise das narrativas (auto)biográficas de cinco licenciandas em Geografia com a finalidade de explorar o que estas escritas de si provocam de reflexões sobre a formação docente e o ensino de Geografia. Alguns fragmentos das narrativas foram selecionados com o intuito de exemplificar e elucidar as possíveis contribuições deste dispositivo para o autoconhecimento e (auto)formação das próprias narradoras, bem como para aqueles que entram em contato com suas narrativas.

Narrar-se é formar a si e os outros

As acadêmicas elaboraram suas narrativas (auto)biográficas ao término da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino Médio no ano de 2018. Suas escritas direcionaram-se para suas trajetórias de vida pessoal, escolar e acadêmica, com destaque para a reflexão sobre a experiência de estágio realizado e também outras vivências no decorrer da licenciatura em Geografia. Apesar do caráter subjetivo e particular de cada narrativa, uma vez que se referem a histórias de vida singulares, é possível perceber pontos em comum nos relatos. Cabe ressaltar que estes são elaborados sem preocupação com o cientificismo, ainda que algumas narrativas cite teóricos para relacionar às suas percepções. Há uma carga forte da dimensão emocional nas narrativas, pois o olhar volta-se para a existência e recorre-se a sua história de vida que não pode ser traduzida unicamente em termos científicos e racionais, tendo em vista que a vida é tecida de razão e emoção, racional e irracional, científico e não-científico.

Logo no início de sua narrativa (auto)biográfica, a acadêmica 1 (2018) assinala: “É muito estranho escrever sobre mim mesma, pois não costumo fazer isso, mas assim percebi como é singular e importante escrevermos sobre nós mesmos”. Observa-se que a licencianda abre sua narrativa demonstrando a dificuldade e o estranhamento sobre o processo da escrita de si por não ser algo comum a ser feito e também a coloca em autoavaliação. Isto pode ser explicado pelo fato de que a construção de uma narrativa (auto)biográfica exige uma postura aberta do sujeito, o qual revela-se não somente para os outros, como para si mesmo. Ao evocar memórias de maneira induzida, pois o processo é intencional por ser resultante de uma atividade solicitada na disciplina de Estágio, a acadêmica lança o olhar para dentro de si, constata o desafio que significa este exercício, mas também conclui sobre sua importância. Importância esta que reside na atividade reflexiva desencadeada durante o empreendimento.

Quando as memórias de escola são relembradas, a acadêmica 2 (2018) afirma: “Desse tempo me recordo das brincadeiras, dos trabalhos produzidos em sala de aula, da doçura da professora com o tratamento comigo e com meus colegas, além da formatura do Pré, que foi um momento único e especial”. Este fragmento indica que as memórias que se tem da escola são mais sentimentais. Ou seja, pouco se referiu às aulas, ao processo de ensino-aprendizagem, aos conhecimentos construídos. Isto é claramente percebido na referência que faz à professora como alguém doce. O enfoque não está na competência profissional da educadora, no domínio do conhecimento específico e/ou da didática. O que se destaca é a relação professora-alunos/as. Seria esta professora uma inspiração de figura docente para a acadêmica? O saber concernente à relação educador/a-educandos/as seria essencial na sua concepção de docência?

É possível traçar um paralelo deste apontamento com as formulações teóricas de Kaercher (2014, p. 60) quando assevera que a Educação “comporta uma dimensão afetivo-emocional. Muito mais do que transmitir conteúdo, expressamo-nos e educamos através do gesto, da postura corporal, do timbre de voz, do ritmo da fala, enfim, todo nosso corpo fala e educa os alunos (e vice-versa)”. Através destas características e atitudes, não necessariamente racionais, o/a professor/a marca seus alunos. Pode marcar de forma positiva ou negativa, mas sua personalidade e a forma como age e se relaciona com a turma gera efeitos no processo educativo e na formação dos/das alunos/as. Estas marcas são levadas para toda a vida e possuem um significado notável, sobretudo para aqueles/as alunos/as que se tornarão futuros/as professores/as. Parte-se da premissa de que se estas memórias foram trazidas à tona é porque apresentam um sentido no tempo presente e exercem influência sobre a identidade docente. Aqui se faz necessário um

questionamento: como a licenciatura lida com estas representações? Trata-se de representações que atuam sobre a construção do ser docente, porém não são científicas. Logo, têm importância no espaço acadêmico? Merecem ser analisadas e postas em questão?

Nesta mesma linha, a acadêmica 1 (2018) também considera: “É engraçado como a minha vida era a partir da escola, pois tudo que acontecia lá e as relações lá estabelecidas ocorriam e assim por diante minha vida se moldava”. Para a acadêmica 3 (2018): “Eu raramente tinha contato com outras crianças, por morar em uma avenida comercial e não ter vizinhos próximos. Desse modo, pode-se dizer que a minha vida escolar, foi também o início da minha interação social com o mundo”. Destaca o peso das experiências vividas na escola para além das aulas e do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta instituição é também um espaço de convivência, de socialização e interação.

Depreende-se que o espaço escolar é um espaço formativo, no qual o sujeito passa muitos anos de sua vida. Constitui um laboratório para o/a futuro/a professor/a, visto que na condição de aluno/a é capaz de criar noções acerca da profissão docente. Logo, é inevitável que a escola interfira na identidade pessoal e, por consequência, na identidade docente por meio das memórias que permanecem deste período vivido. A ideia de que se aprende a ser educador/a no curso de licenciatura torna-se equivocada, pois as representações de docência criadas a partir das memórias da vida escolar configuram uma das fontes da concepção do sujeito sobre o que é ser professor/a.

A narrativa da acadêmica 4 (2018) chama atenção ao explicitar suas referências de docentes que a marcaram e influenciaram sua escolha pela licenciatura em Geografia. De certa forma difere da acadêmica 2, pois não ressalta as qualidades pessoais-afetivas (embora estas apareçam), mas sim o domínio da área de conhecimento e as estratégias didáticas de ensino adotadas. Conforme a escrita da acadêmica 3 (2018):

Muitos professores me marcaram nesta jornada do Ensino Médio, em especial o professor de História, alguém com muito conhecimento, ministrando com muita segurança e integração as aulas. Além disso, era um professor muito simpático, sincero e alguém que sempre incentivou seus alunos. Outra pessoa bastante importante nesta trajetória foi à professora de Geografia, que sempre me incentivou para que seguisse nesta carreira, e que contribuiu para que eu me fascinasse ainda mais por esta ciência, em virtude das aulas dinâmicas e da exposição das temáticas geográficas de forma muito compreensível.

As características destacadas dos professores modelo para esta licencianda dizem respeito à capacidade intelectual dos mesmos e as metodologias de ensino

utilizadas. Deixa claro a importância das aulas dinâmicas, o que traz embutida a concepção de Educação que critica a ideia de ensino tradicional e de educação bancária, ancorados no reprodutivismo e na memorização. Ao ressaltar este modelo de aula que lhe interessa, evidencia que este foge ao ensino hegemônico na escola, ratificando a premissa da presença forte da tradição pedagógica no espaço escolar.

Contudo, há um outro ponto que se pretende trazer para o debate a fim de provocar uma reflexão. Observa-se que a acadêmica 3 exalta as características mais racionais de seus professores referências ao apontar elementos da atuação docente como o domínio do conhecimento e propostas metodológicas, ao passo que a acadêmica 2 centra-se na dimensão afetiva. Entretanto, na sua narrativa, a acadêmica 3 evoca memórias de educadores do Ensino Médio e a acadêmica 2 refere-se à professora da pré-escola e dos Anos Iniciais. Será que os aspectos exaltados dos/das professores/as que são lembrados/as dependem da fase da vida escolar? Ou seja, privilegiamos aspectos mais afetivos de professor/a do Ensino Fundamental I, por exemplo, e aspectos mais racionais de docentes do Ensino Médio? Na condição de alunos, o que esperamos de nossos/as professores/as em cada nível de ensino? As expectativas coincidem ou diferem-se? Já na condição de educadores/as, o que pretendemos ser e como ser para nossos/as alunos/as? São questões para pensar.

A enunciação de memórias, realizada através de narrativas (auto)biográficas, de diferentes períodos da vida permite o transitar do sujeito sobre sua trajetória. A dimensão temporal é inerente às narrativas (auto)biográficas, de modo que estas apresentam uma sequencialidade. Todavia, as mesmas não obedecem ao tempo cronológico, visto que se apropriam deste para transformá-lo em tempo humano. Por meio do processo de biografar-se, o intuito é que o sujeito:

Compreenda as marcas de sua historicidade para ir além da imediatez do tempo cronológico e venha a tomar consciência que pode examinar o passado à luz do presente e projetar-se no futuro: O que me tornou quem sou? Por que penso desse modo? Em que e como posso mudar a minha vida? (PASSEGI, ABRAHÃO, DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 43).

A potencialidade da narrativa (auto)biográfica em articular passado, presente e futuro torna o processo enriquecedor à formação do sujeito. O diálogo e o confronto entre memórias de um passado mais remoto e de um passado mais recente possibilita tomar uma posição distanciada para analisar as transformações e aprendizados do sujeito ao longo da vida. A narrativa da acadêmica 1 (2018) ilustra esta linha de raciocínio. Ao rememorar sua vida escolar e seu papel de aluna considera:

A Escola é e sempre foi um lugar, antes de qualquer coisa, pois ali crescemos e vivemos tantas situações e acontecimentos que é impossível não pensar e refletir sobre como ela influencia as nossas vidas e como nossos sentimentos são marcados dentro desse espaço. (ACADÊMICA 1, 2018)

A licencianda refere-se à escola como um lugar, pois acrescenta que neste espaço “os alunos também criam e recriam um sentimento de apropriação, ao passar dos anos”. Nota-se um sentimento de identidade e pertencimento à escola quando se enxerga como aluna do ensino básico.

À medida que se desloca do papel de aluna para o papel de professora traz um outro tipo de relato sobre a escola, o qual é influenciado por sua experiência de estágio supervisionado. Aponta críticas à formação inicial, como pode ser conferido neste trecho:

Na universidade devemos aprender sobre a escola, mas só estando realmente lá que compreendemos toda a complexidade que é o espaço escolar, tornando-a parte do nosso cotidiano que entendemos a complexidade que é todo o contexto escolar e todas as instâncias que nela percorrem, pois mudanças ocorrem lá de forma muito rápida, a rotatividade de pessoas e pensamentos é intensa e os estudantes anseiam por mudanças. A escola é realmente um “órgão vivo”, pois todos que fazem parte dela a geram e a constroem todos os dias. (ACADÊMICA 1, 2018)

Nota-se que ao comparar a memória de aluna e a memória de professora sobre a instituição escolar verifica-se uma descentração da licencianda. Há uma mudança de posição de discente para docente que acarreta no amadurecimento do olhar para a escola e, conseqüentemente, para a profissão docente. Se na sua lembrança de aluna ressalta o forte vínculo afetivo com o espaço de ensino, na sua posição de professora percebe a complexidade deste, apontando outros elementos que o compõem. Este transitar de memórias a faz refletir acerca da necessidade de (re)pensar a formação inicial no sentido de que se enquanto aluna compreendia a escola como um lugar, na condição de professora também tem a intenção de tornar seu *lócus* de trabalho um lugar para si e para os demais sujeitos que a frequentam (colegas professores/as, alunos/as, pais, funcionários/as).

Retoma-se a consideração teórica citada de Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012) que assinala a potencialidade da narrativa (auto)biográfica em provocar o sujeito a refletir sobre por que pensa desta maneira. Os fatos que lhe marcaram ao longo de sua vida e que, portanto, fazem parte de suas memórias fornecem muitos elementos para explicar a visão e as atitudes que se têm no tempo presente. Por conseguinte, as recordações de escola povoam a mente dos sujeitos, atuam na construção da sua professoralidade e conduzem suas futuras ações docentes. É digno de

nota que as narrativas (auto)biográficas não se restringem ao diálogo passado-presente, uma vez que também interagem com o futuro. A reconfiguração e ressignificação das memórias no tempo presente projetam um futuro. Nesta perspectiva, ao relatar sua história de vida o sujeito se constrói como projeto de si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2014). Logo, está em constante devir.

Por outro lado, cabe destacar que, não somente a escola, mas a própria licenciatura em Geografia exerce um papel crucial na constituição da identidade docente e, de forma mais ampla, na identidade pessoal das acadêmicas. De acordo com a acadêmica 3 (2018): “Melhorei muito na graduação, não no quesito notas, mas sim no aprendizado, além de hoje ter uma visão muito mais ampla do mundo, entendendo as diversidades e compreendendo o meu lugar no mundo enquanto mulher, pobre e estudante”. É demasiado interessante observar que a narrativa (auto)biográfica aborda os percursos formativos sem se limitar à formação unicamente intelectual, acadêmica e profissional. Neste trecho constata-se o processo reflexivo realizado pela acadêmica no que diz respeito à sua formação humana. Muito mais do que conhecimentos específicos da área escolhida, a universidade possibilitou uma aproximação com o conhecimento de si, de sua posição no mundo e a narrativa (auto)biográfica, por sua vez, propicia a expressão e o registro destas constatações, além de instigar o pensar e a escrita de si.

Em consonância às percepções da acadêmica 3, a acadêmica 2 (2018) ressalta que a licenciatura em Geografia provocou “a mudança do meu pensamento como pessoa. Anteriormente, tinha uma perspectiva de visão de mundo muito isolada, sem perceber as correlações que existem em relações sociais, econômicas e politicamente no contexto global e local”. Apesar de reconhecerem as carências e desafios do curso de formação inicial, atentam para as contribuições que a licenciatura em Geografia proporciona às suas maneiras de ser e estar no mundo. Alarga horizontes, estimula a capacidade crítica e de estabelecer relações, bem como amplia as possibilidades do sujeito em compreender-se diante da realidade social que está inserido. Não seriam estas também as intenções para o ensino de Geografia na escola?

Ainda no que concerne à licenciatura, alguns momentos são realçados, como a experiência de estágio e a vivência no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) para aquelas que foram bolsistas. Para a acadêmica 5 (2018): “O período que permaneci no PIBID me trouxe a certeza de estar no caminho certo para a docência, lá pude ter a oportunidade de conhecer a real escola, aquela bem diferente dos livros, um lugar maravilhoso cheio de possibilidades, cheio de vida, de problemas, de soluções”. Mais uma vez, observa-se de forma implícita ao relato a ideia de que as

reflexões teóricas sobre Educação e ensino de Geografia desenvolvidas em âmbito acadêmico não são coerentes com a realidade da escola. Por isso o papel significativo do PIBID na formação desta licencianda ao propiciar a aproximação com a dinâmica da escola e a participação em suas atividades.

De forma semelhante, o estágio é concebido pelas acadêmicas como “um divisor de águas, pois agora entendo e respeito a escola de uma forma diferente que anteriormente” (ACADÊMICA 1, 2018). Para a maioria das licenciandas, o estágio é o momento em que muitas dúvidas sobre a profissão docente são esclarecidas, de modo que possui um caráter decisivo, pois dependendo das experiências realizadas, há aqueles que reafirmam sua escolha, ao passo que outros se decepcionam e desistem da profissão. Os motivos que fazem cada sujeito ter o interesse de seguir na docência são os mais diversos. Para a acadêmica 1 (2018), por exemplo, pretende colaborar com os/as alunos/as a “conhecerem o cotidiano em que vivem e a poderem refletir a respeito do mundo em que vivem”. Já a acadêmica 2 (2018) considera que a vontade em exercer a profissão docente reside em “instigar a aprenderem e a construir junto contigo um novo conhecimento, promover o olhar de novos horizontes, um saber crítico sobre as coisas”.

A parte das narrativas dedicada aos relatos referentes à experiência de estágio é repleta de reflexões sobre o processo de formação docente. Para a acadêmica 4 (2018): “Assim fui percebendo, que na docência lidamos muito com o ser humano. E cada pessoa possui sua subjetividade, seu modo de ser, cada pessoa é única”. Esta visão se alinha com o pensamento de Tardif (2014) ao definir o ensino como um trabalho interativo, isto é, uma atividade baseada nas interações humanas. Além disso, Tardif e Lessard (2009) chamam a atenção, o que também pode ser identificado na narrativa da acadêmica 4, que apesar do trabalho docente incluir uma série de tarefas e atividades, todas elas têm como centro a relação com os/as alunos/as. De acordo com os autores, “se o trabalho docente é complexo, não é tanto por causa de sua divisão interna em tarefas diferentes, senão devido à própria natureza da relação com os alunos” (TARDIF, LESSARD, 2009, p. 141).

Por intermédio das escritas de si, as acadêmicas percebem não somente como sua professoralidade está sendo construída ao narrar seus itinerários, como o próprio momento da escrita as coloca num processo autorreflexivo. A acadêmica 4 (2018) acrescenta que devido a realização do estágio, “a maior conclusão que tive neste processo é que aprendemos muito com o ato da docência. Pois muito se pensa que na faculdade aprendemos tudo que precisamos para ensinar Geografia, mas para mim a prática me ensinou e me ensina muito”. Neste fragmento a licencianda compreende que

ser professora é ser eterno aprendiz. Assim, assume sua postura de inacabamento. A reflexão referente à sua experiência de ensino no estágio revela que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender.” (FREIRE, 1996, p.23).

Torna-se nítido observar as potencialidades das narrativas (auto)biográficas para (re)pensar o processo de formação docente, como pôde ser verificado através da análise da narrativas escritas das licenciandas. Compreender as narrativas (auto)biográficas como dispositivos formativos significa atribuir importância à história de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional de futuros/as professores/as por entender que seus percursos produzem reflexos no seu ser docente e na construção da sua professoralidade. Segundo Portugal (2015, p. 60),

Este movimento alternativo de pensar, ensinar e aprender a Geografia, através do recurso biográfico (narrativas autobiográficas, registros das trajetórias pessoal e profissional, e as reflexões na e sobre a ação docente nos períodos de estágio), configura a importância deste aporte teórico-metodológico como relevante dispositivo e eixo organizador do trabalho na produção de conhecimentos no âmbito das licenciaturas, superando assim, concepções e práticas adjetivadas como tradicionais e, ainda, presentes nas realidades formativas nos cursos de formação de professores.

Portanto, introduzir a prática constante de elaboração de narrativas (auto)biográficas na formação inicial torna-se essencial para que a licenciatura em Geografia seja reinventada e reconfigurada. Narrar-se é formar a si e os outros, visto que a narrativa (auto)biográfica lança um olhar para dentro do sujeito narrador, resgatando suas memórias, expondo suas trajetórias, o que o coloca em autoavaliação e o aproxima do autoconhecimento. Ao mesmo tempo, o registro e socialização das narrativas permite que outros também visualizem possibilidades de reflexão concernente ao seu processo formativo no sentido de abrir-se para o pensar e o questionar sobre como se aprende a ser professor/a. Dessa forma, a formação inicial passa a ter um outro significado, pois o/a acadêmico/a torna-se sujeito autor/, ator/atriz, autônomo/a e protagonista no seu processo de formação docente.

Considerações finais

Ao longo desta produção textual buscou-se tecer considerações acerca da formação inicial de professores/as de Geografia. Ao partir do pressuposto que a

licenciatura em Geografia, na maioria dos casos, urge por mudanças, objetivou-se apresentar uma proposição, para além da constatação de problemas e formulação de críticas. Destarte, movido pelo interesse premente de ressignificar a formação inicial, este artigo visou apontar as narrativas (auto)biográficas como instrumento interessante de ser produzido e difundido no âmbito da licenciatura. Tal proposta se justifica pelas potencialidades que carrega, resumidas, sobretudo, por seu caráter formativo-reflexivo. Para tanto, a discussão empreendida assentou-se na articulação entre ensino de Geografia, formação de professores/as e pesquisa (auto)biográfica. Com o intento de elucidar e exemplificar as possibilidades profícuas deste dispositivo formativo, analisou-se narrativas (auto)biográficas de licenciandas em Geografia em fase de conclusão do curso.

O trabalho, assentado nos princípios da pesquisa (auto)biográfica, problematizou o processo de constituição da professoralidade e revelou que não é possível conceber a construção da identidade docente dissociada da história de vida dos sujeitos. Existência e profissão estão mutuamente implicadas. Dessa maneira, o processo de formação docente é longo, contínuo e permanente. Além disso, não se caracteriza pela abrangência de conhecimentos unicamente científicos e racionais. Há crenças e representações criadas a partir das vivências na escola quando se é aluno/a que produzem efeitos sobre as concepções que o sujeito terá de ensino, de docência e de Geografia. Uma das contribuições das narrativas (auto)biográficas encontra-se justamente neste ponto: sua capacidade de explicitar representações que, ao serem manifestadas em âmbito acadêmico na licenciatura, podem ser questionadas, debatidas e desmistificadas com base num aporte teórico. Pôr em questão as representações e os modelos construídos, cuja maioria é herança decorrente de uma tradição pedagógica, torna-se fundamental para que concepções e práticas pedagógicas sejam revistas.

As narrativas analisadas desencadearam reflexões sobre os seguintes eixos: as memórias de escola, as representações de professor/a e da docência, a visão de escola na condição de professora, a influência da licenciatura na formação pessoal e os momentos formativos de destaque da formação inicial. Estes eixos extraídos das narrativas confirmam que as escritas de si possuem relevância enquanto um material para pensar a formação de professores ao aproximar do mais íntimo daqueles que irão assumir as salas de aula num futuro próximo. Ou seja, aproxima-se da história de vida de educadores/as para identificar os percursos trilhados que orientam sua formação. Assim, pode-se elencar os diversos elementos que atuam na constituição da identidade docente e nas maneiras

de ser e fazer professor/a, o que resultará na conclusão de que a formação docente é um processo extremamente complexo.

Contudo, as narrativas (auto)biográficas oferecem pistas e apontam caminhos para pensar a docência em Geografia. Possibilitam uma via de mão dupla, pois podem provocar a reflexão do sujeito narrador e também daqueles que entram em contato com a narrativa do primeiro. De acordo com Benjamin (1980, p. 60), “o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história.” A narrativa é representação, é interpretação, é ressignificação. Logo, possui uma dimensão formativa para o/a autor/a, assim como para o/a leitora ou ouvinte, desde que esteja disposto/a a tanto. Para finalizar as considerações, mesmo que de forma provisória, indaga-se: o que fazemos nós, professores/as pesquisadores/as, senão estudar os outros para entender a nós mesmos?

Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DAL RI, Marta Luciana. Dimensões epistemológicas e metodológicas em pesquisa (auto)biográfica: eixo de estudo do Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica – CIPA. In: ABRAHÃO, M. H. B.; FRISON, L. M. B.; BARREIRO, C. B. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. (p. 300-329)
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, W. [et al]. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- CANAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 1. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSTELLA, Roselane Zordan. As práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W. [et al.] (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011. (p. 187-192)
- COSTELLA, Roselane Zordan. Ensinar o que...para que...quando: desafios da Geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M.; GOULART, L. B. **Ensino de geografia no contemporâneo**: experiências e desafios. Santa Cruz, do Sul: EDUNISC, 2014. (p. 188-204)
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.

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

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

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A.; HUBERMAN, M.; GOODSON, I. F. [et al] (orgs.) **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995. (p. 14-34)

PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna; DELORY-MOMBERGER. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. (p. 29-55)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A, M. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. (p. 43-69)

SOUZA, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, Joselito Brito de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C.; VICENTINI, P. P. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba, PR: CRV, 2013. (p. 41-59)

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido em 15 de março de 2019.

Aceito para publicação em 18 de novembro de 2019.