



TORNAR-SE PROFESSORA DE GEOGRAFIA: narrativas, memórias e histórias de vida - formação e aprendizagens na/da/sobre a docência

Jussara Fraga Portugal
jfragaportugal@yahoo.com.br

Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço: Rua Nossa Senhora Aparecida, 1530. Ed. Thereza Santana. Ap. 902. Santa Mônica. CEP 44077-350. Feira de Santana/BA.

Eloiza Cristiane Torres
elotorres@hotmail.com

Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Endereço: Rua Denis Papin, 480 B. Jardim Pinheiros. CEP 86063-270. Londrina/PR.

RESUMO

O artigo apresenta um recorte da pesquisa Trajetórias de aprendizagem da docência em Geografia: narrar, formar e iniciar. Tendo como base o subprojeto Formação docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico, desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, e em seis escolas de educação básica de três municípios - Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia - do Território de Identidade do Sisal, a questão norteadora da pesquisa foi: como os professores de Geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação à docência, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais a partir de situações experienciadas no âmbito do referido subprojeto. Trata-se de uma investigação-formação de abordagem qualitativa, ancorada nos princípios do método (auto)biográfico, cujas fontes - memorial, diário de formação e entrevista narrativa - possibilitaram a apreensão do objeto investigado. As narrativas revelaram episódios marcantes nas trajetórias de vida-escolarização-formação e evidenciaram as contribuições das situações formativas experienciadas no devir das ações do referido subprojeto e suas implicações na construção da identidade docente.

PALAVRAS-CHAVE

Narrativas, Formação de Professores de Geografia, Aprendizagem da/na/sobre a docência, Programa de Iniciação à Docência.

HACERSE PROFESORA DE GEOGRAFÍA: narrativas, memórias e historias de vida - formação y aprendizagem de la/na/sobre la docencia

RESUMEN

El artículo presenta un recorte de la investigación Trayectorias de aprendizaje de la docencia en Geografía: narrar, formar e iniciar. En el caso de las escuelas de educación básica de tres municipios, en la Universidad del Estado de Bahía, Campus XI, y en seis escuelas de educación básica de tres municipios - Conceição do Coité, Serrinha y Serrana La cuestión orientadora de la investigación fue: cómo los profesores de Geografía en formación inicial, becarios de iniciación a la docencia, conciben los aprendizajes de la docencia en escuelas rurales a partir de situaciones experimentadas en el contexto ámbito de dicho subproyecto. Se trata de una investigación-formación de abordaje cualitativo, anclada en los principios del método (auto) biográfico, cuyas fuentes - memorial, diario de formación y entrevista narrativa - posibilitar la aprehensión del objeto investigado. Las narrativas revelaron episodios marcados en las trayectorias de vida-escolarización-formación y evidenciaron las contribuciones de las situaciones formativas experimentadas en el devenir de las acciones del referido subproyecto y sus implicaciones en la construcción de la identidad docente.

PALABRAS-CLAVE

Narrativa, Formación del profesor de Geografía, Aprendizaje de/en la docencia, Programa de Iniciación a la Docencia.

Formação docente, narrativas e pesquisa (auto)biográfica: introdução

“Como se chega a ser o que se é?” Como nos constituímos professores de Geografia? Quais saberes apreendemos em nossas trajetórias de vida-formação e como os ressignificamos na sala de aula? Os conteúdos geográficos são aprendidos nas itinerâncias de vida, formação e profissão? Quais saberes são necessários para ensinar a Geografia? Como as histórias das trajetórias pessoais e de formação profissional demarcam o fazer pedagógico nas escolas, ou seja, as histórias de vida são referenciais e implicam no modo como os professores ensinam os conteúdos curriculares da Geografia? Os professores consideram as suas memórias, vivências e experiências ao planejar e realizar as atividades didáticas? Quais as estratégias metodológicas adotadas pelos professores em sala de aula? As práticas de ensino de Geografia desenvolvidas nas escolas estão articuladas com a realidade vivencial dos educandos? Enfim, como nos tornamos professores no devir da formação inicial docente?

As ideias de/como/sobre tornar-se professora de Geografia que emergem do título deste texto nos convocam a pensar sobre os modos, a partir da análise e interpretação das narrativas nos percursos da sua formação, buscando conhecer as trajetórias de escolarização, as aprendizagens, as vivências e as situações experienciadas pelos professores, e como tais experiências reverberam na sua atuação e construção identitária docente, entrecruzando com as narrativas sobre as histórias de vida pessoal. Contudo, torna-se necessário sinalizar que nesta proposição de investigação-formação, ressaltando que, conforme afirma Moita (2007, p. 114, 117), “[...] Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”, uma vez que “[...] Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único”.

As histórias narradas comportam muitas memórias da escola, do ensino e de seus professores e, sobretudo, as aprendizagens da/na/sobre a docência sobre as experiências no âmbito do curso de licenciatura em Geografia e no devir das práticas decorrentes das proposições das ações do subprojeto do Pibid. Desse modo, foi possível “[...] promover um diálogo entre o passado e o presente [...]” (CATANI; VICENTINI, 2002, p. 161), através de uma interpretação das narrativas que compõem o inventário de histórias que demarcam a cartografia da vida de cada colaborador.

Partindo dessa premissa, com o presente texto intentamos apresentar um recorte da pesquisa *Trajelórias de aprendizagem da docência em Geografia: narrar, formar e iniciar*¹ realizada no âmbito do estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A partir da análise e interpretação das narrativas de 15 professores de Geografia em formação inicial, bolsistas de indicação à docência, intencionamos compreender como tais professores concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência, e quais sentidos são atribuídos à formação e ao ensino de Geografia (experiências da docência) decorrentes das ações que compuseram a proposta pedagógica do subprojeto *Formação docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico* (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013), vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

¹ Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), Edital Nº3 /2017 – PPGeo/UEL.

Docência² (PIBID/CAPES), desenvolvido entre os anos de 2014-2018, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)³ / *Campus XI*⁴ – Serrinha, cidade polo do Território de Identidade do Sisal⁵, no semiárido baiano, no contexto do curso de Licenciatura em Geografia e dos espaços educativos (escolas rurais).

Trata-se de uma pesquisa (auto)biográfica, decorrente da proposta de investigação-formação *Narrativas de professores de Geografia em formação: histórias de vida, trajetórias de escolarização e memórias de escola*⁶, realizada no decurso das ações do referido subprojeto, em três escolas rurais situadas em três municípios – Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia.

No que concerne à seleção dos dispositivos metodológicos e a definição das etapas da pesquisa, adotamos como fontes de recolha de narrativas, o memorial de formação⁷ (PASSEGGI, 2008a, 2008b; PASSEGGI; BARBOSA, 2008; PRADO; SOLIGO, 2005; SEVERINO, 2001; SOUZA, 2006); o diário de formação⁸ (HESS, 2006; ZABALZA,

² Programa que concede bolsas para estudantes de licenciatura, financiado pela Capes. O programa tem como principais objetivos: 1) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018).

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma instituição de ensino superior que desempenha historicamente um significativo papel na formação de professores. Criada em 1º de junho de 1983, e reconhecida pelo Ministério da Educação em 31 de junho de 1995, como uma organização *multicampi*, a UNEB é considerada a maior instituição pública de ensino superior do estado da Bahia e está presente geograficamente em 18 dos 27 Territórios de Identidade³ do Território baiano. Atualmente conta com 24 *Campi* e 29 departamentos localizados em sedes de 24 municípios baianos, incluindo a cidade de Salvador, capital do Estado, a qual abriga a sede da Administração Central da Instituição.

⁴ O *Campus XI* está localizado em Serrinha, cidade polo do Território de Identidade do Sisal, interior do estado da Bahia.

⁵ Espaço do Território Baiano que abrange uma área de 20.454 Km², o equivalente a 3,6% do território baiano. Segundo últimos dados do IBGE (2007) a sua população (555.708 hab) corresponde a 4,1% do total da população baiana, sendo que 63% dessa população residente na área rural. A taxa de analfabetismo corresponde a 34,2% contra 20,4% do estado da Bahia (IBGE, 2007). É composto por 20 municípios e com uma população superior a meio milhão de habitantes (estimada em 569 mil habitantes). A delimitação é baseada nos propósitos do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PNDSTR), apresentada pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) / Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT). Os Municípios que compõem o Território do Sisal são: Araci, Biritinga, Barrocas, Candéal, Conceição do Coité, Cansação, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quinjingue, Queimadas, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

⁶ Pesquisa qualitativa ancorada na abordagem (auto)biográfica como referenciais teórico-metodológicos, cujo objeto versa sobre as histórias de vida, as trajetórias de escolarização, as memórias da escola e as itinerâncias formativo-acadêmicas de professores de Geografia em formação inicial, a qual é norteada pela seguinte questão: “Quais experiências e saberes são construídos a partir da evocação de memórias e histórias de vida e trajetórias de escolarização no processo de construção identitária docente do professor de Geografia do Sertão do Sisal em formação inicial?”

⁷ “O memorial de formação é uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 61, 58), no qual “o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história”.

⁸ Para Hess (2006, p. 92), o diário “Mais que todas as outras formas de escrito, explora a complexidade do ser” e, segundo Zabalza (2004), a utilização do diário possibilita ao professor narrar as situações vivenciadas no/sobre o saber-fazer profissional, ao registrar suas ações e reflexões, atribuindo sentido e significados às próprias experiências, à formação e à identidade profissional, ao refletir sobre as vivências narradas no cotidiano escolar, e no momento de experienciar, na prática, situações de aprendizagem da docência.

2004), ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos do método (auto)biográfico e as entrevistas narrativas⁹ (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

A prática da escrita de si através de memoriais e diários, nesse processo de investigação-formação também foi inspirada nos estudos e proposições de Josso (2004, p. 63), quando afirma que:

A nossa escolha por um processo de pesquisa-formação está intimamente ligada ao fato de a construção do material que dá forma ao objeto de reflexão, a formação do ponto de vista do aprendente, passar pelo desenvolvimento de uma capacidade de apropriação deste objeto. [...]. É ainda necessário que eles possam classificar as experiências que subentendem os seus pontos de vista e que sejam capazes de dar conta do seu processo reflexivo, aqui e agora, sobre estas experiências.

Cabe ainda justificar que a inserção da proposição de investigação-formação no referido subprojeto também se apoia nos estudos e proposições de Souza (2006), os quais destacam as potencialidades das narrativas de formação; nas contribuições de Suárez (2016) e na concepção da prática de documentação narrativa de experiências pedagógicas enquanto estratégia de investigação-formação-ação, além das contribuições de Portugal (2006) e Portugal e Oliveira (2009) sobre as escritas de formação no devir das ações didático-pedagógicas dos projetos de investigação-formação *Traduzindo-me:*

⁹ Trata-se de uma técnica da pesquisa qualitativa que possibilita “gerar histórias” e, por se caracterizar como “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 95).

narrar histórias, geografa trajetórias¹⁰ e *Dialog – Diversas linguagens, formação docente e ensino de Geografia*¹¹.

No contexto do subprojeto do Pibid – *Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*, os professores em formação inicial, documentando e narrando o vivido na universidade e, sobretudo, nas escolas, tornam-se narradores, atores e autores de textos que retratam as práticas planejadas e desenvolvidas, as situações experienciadas decorrentes das escolhas metodológicas e, sobretudo, as aprendizagens da/na/sobre a docência.

Convém destacar, ainda, que a leitura, análise e interpretação das narrativas foram realizadas considerando os princípios da hermenêutica (RICCEUR, 1976) e a proposição da perspectiva interpretativa-compreensiva de Souza (2006), a qual contempla três tempos, a saber: tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido.

Para Souza (2006) essa interpretação acontece desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, sendo esta organizada a partir do *Tempo I: pré-análise / leitura cruzada*, que intenciona traçar o perfil biográfico dos colaboradores a partir da leitura cruzada entre o perfil biográfico e as análises subsequentes da pesquisa; o *Tempo II: leitura temática*, resultante da leitura cruzada que apresenta como desdobramento desta ação, a definição das unidades de análise descritivas, evidenciando as unidades temáticas. Já o *Tempo III* comporta a leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*, que

¹⁰ Na proposta do projeto de investigação-formação “*Traduzindo-me: narrar histórias, geografa trajetórias*”, as escritas narrativas contemplam doze eixos temáticos ancorados em três dimensões interpretativa-compreensivas – *Traduzindo-me em palavras: histórias de uma vida; Itinerâncias formativas: memórias de escolarização/formação docente e Caminhos da profissão – tornar-se/ser professor de Geografia* –, as quais são compostas por uma tríade que entrelaça – trajetórias pessoais, de escolarização e de formação acadêmico-profissional –, a saber: 1) *As trajetórias pessoais*; 2) *As trajetórias de escolarização* e 3) *As trajetórias de formação acadêmico-profissional*. As práticas formativas experienciadas são empreendidas nos componentes curriculares Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado I, II, III e IV, tendo como dispositivos formativos o memorial, o diário de formação e o portfólio, cujas narrativas contemplam as histórias de vida e as memórias dos percursos formativos do/no cotidiano escolar e das aprendizagens na universidade. As narrativas (auto)biográficas foram construídas a partir de três dimensões e doze eixos temáticos, a saber: 1. Traduzindo-me em palavras: histórias de uma vida; 2. Minha infância e a entrada na escola; 3. Memórias escolares – Ensino Fundamental I; 4. Memórias escolares – Ensino Fundamental II; 5. Memórias Escolares – As vivências no Ensino Médio; 6. Memórias Escolares – Aprendizagens geográficas na Educação Básica; 7. Memórias Escolares – Aprendizagens cartográficas; 8. Memórias Escolares – Assim fui avaliado(a); 9. A escolha da profissão docente e do curso de Geografia; 10. Tornando-me professor(a) – As aprendizagens na UNEB; 11. Tornando-me professor(a) – Os estágios e a aprendizagem da/na e sobre a docência no Ensino Fundamental; 12. Tornando-me professor(a) – Os estágios e a aprendizagem da/na e sobre a docência no Ensino Médio.

¹¹ O projeto *DIALOG – Diversas linguagens, formação docente e ensino de Geografia* está ancorado nos princípios teórico-metodológicos do método (auto)biográfico, com ênfase nas narrativas de formação e na concepção didático-pedagógica das diversas linguagens – cinema, literatura, música, charges, fotografias, desenhos, cartografia, dentre outras – como artefatos didático-pedagógicos. Compreende, assim, três dimensões: 1) *Diversas linguagens e formação docente*, 2) *Diversas linguagens e narrativas de formação* e 3) *Diversas linguagens e Geografia Escolar/ensino de Geografia*, segundo sete eixos temáticos, a saber: 1) Geografias em imagens (fotografias, desenhos, postais, HQ, charges, tiras, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia); 2) Geografias em movimento: linguagem cinematográfica, geografia escolar, conceitos e temas; 3) Geografias em gêneros musicais: a música na sala de aula; 4) Geografias literárias: textos e contextos (crônicas, poesias, poemas, romances, literatura de cordel); 5) Geografias nos/dos cotidianos: textos jornalísticos e aprendizagens geográficas; 6) Cartografia escolar e aprendizagens geográficas (mapas, globos, gráficos, tabelas, infográficos), e 7) Linguagens digitais no ensino de geografia (vídeos, fotografias, celular e outros recursos de comunicação – Facebook, WhatsApp, e-mails, Msn, Skype, hipertextos etc.).

perpassa constantemente pelos demais tempos a partir de uma leitura e releitura das subjetividades e intersubjetividades dos colaboradores (SOUZA, 2006, p. 79).

A prática de escritas narrativas (autobiográficas) sobre as experiências e memórias da/na/sobre a formação, está intrinsecamente articulada com os objetivos desta pesquisa: 1) Compreender como os professores de Geografia, em formação inicial, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais, a partir da análise e interpretação das narrativas sobre as práticas desenvolvidas nas escolas, decorrentes das ações que compuseram a proposta pedagógica do subprojeto do Pibid, intitulado *Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*, em desenvolvimento na UNEB / Campus XI; 2) Conhecer as histórias de vida e as trajetórias de escolarização/formação acadêmica dos professores, colaboradores da pesquisa; 3) Analisar as memórias dos tempos da escola e da formação docente e as implicações na constituição da identidade profissional; 4) Mapear as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores em formação para ensinar os conceitos e temas geográficos nas escolas situadas em contextos rurais, decorrentes das ações do subprojeto do Pibid; 5) Aprender, a partir das narrativas, os modos como os professores de Geografia em formação inicial lidam com as situações de sala de aula, no exercício da docência, nas escolas rurais e; 6) Analisar como os professores compreendem as aprendizagens da/na/sobre a docência nesse processo inicial de constituição profissional.

Assim, a partir dessas intencionalidades decorre a questão mobilizadora: como os professores de Geografia em formação inicial (bolsistas de iniciação à docência – Pibid) concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais, a partir das situações experienciadas no âmbito do subprojeto *Formação docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*, desenvolvido na UNEB / Campus XI e em seis escolas¹² de educação básica em três municípios – Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia – do Território de Identidade do Sisal? A questão se desdobra em duas outras inquietações, a saber: “como me tornei no que sou” e “como tenho eu as ideias que tenho” (JOSSO, 2010, p. 66).

Essas são questões que nos remetem à discussão sobre o processo de constituição da identidade pessoal e profissional, enfatizando os caminhos percorridos para “chegar a

¹² A referida pesquisa contemplou as narrativas de 15 estudantes, bolsistas de iniciação à docência, cujas situações formativas foram experienciadas em três escolas rurais: Escola Municipal Leandro Gonçalves da Silva Amorosa/Conceição do Coité; Escola Municipal Jonice Silva Lima Subaé/Serrinha e a Escola Municipal Ana Oliveira Socavão/Teofilândia, sob a supervisão, respectivamente das professoras Maristela Rocha Lima, Maria Madalena Mota de Araújo e Adineide Oliveira dos Anjos.

ser o que se é”, às situações experienciadas nas trajetórias de vida, de escolarização e nos itinerários da formação profissional e como tudo isso reverbera no saber-fazer dos professores.

Ancorada na abordagem qualitativa de pesquisa, optamos pelo método (auto)biográfico, com ênfase nas narrativas sobre as histórias de formação, por entender que ele contribui para a contemplação do objeto demarcado e por acreditar na possibilidade de diálogo entre histórias de vida, itinerâncias formativas e fazeres pedagógicos, uma vez que, conforme salienta Moita (2007, p. 116), “Só uma História de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”. Nesta investigação, os contextos são: a escola, no passado recente, como lugar da iniciação das trajetórias de escolarização, memórias e histórias dos professores e suas práticas e, no presente, lugar do exercício da profissão, contexto específico das primeiras aprendizagens do trabalho pedagógico. A universidade, o *Campus XI* da UNEB, como lugar do tornar-se professor de Geografia, contexto da formação acadêmico-profissional. E, assim, os contextos – lugares, cenários e cotidianos –, tornam-se elementos constitutivos das histórias narradas.

No que concerne à proposição do trabalho com as escritas narrativas de formação, no âmbito do referido subprojeto, as histórias narradas no memorial e no diário foram socializadas, a cada término das práticas decorrentes do planejamento da ação *Atelier Geográfico Temático*. Essas práticas foram compartilhadas em um espaço de diálogo, inspirado na proposição de *workshop*, o qual foi intitulado – *Atelier de Educação Geográfica: narrando experiências, compartilhando aprendizagens*¹³–, reafirmando, desse modo, as potencialidades formativas da escrita do memorial e do diário como uma forma de registro de vivências, experiências, acontecimentos e aprendizagens da/na/sobre a docência, no âmbito da formação inicial/profissional de professores.

¹³ Este momento – de partilha de experiências, aprendizagens e saberes – “propicia, ainda, a teorização da prática, bem como a narração sobre os diferentes modos como cada um compreende a aprendizagem da docência, ou seja, o modo como cada um narra essa experiência do vir a ser, do tornar-se professor, a partir da análise e reflexão sobre o trabalho desenvolvido e as situações experienciadas na escola, durante o processo de iniciação à docência”. (PORTUGAL, 2006, p. 21).

Educação geográfica, iniciação e aprendizagem da/na/sobre a docência: diálogos entrelaçados sobre (auto)formação

Através do Edital Capes 061/2013, a UNEB aprovou o projeto institucional *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente*, o qual contemplou 49 subprojetos¹⁴, elaborados por professores de diversos cursos de licenciatura de 19 campi. Nesse processo aprovamos o subprojeto “*Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*” (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013)¹⁵, que foi desenvolvido no *Campus XI/Serrinha*, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, de março de 2014 a abril de 2018.

As ações que compuseram a proposição formativa do referido subprojeto foram: 1) Parcerias Universidade - Escola Básica; 2) Mapeamento da realidade escolar; 3) Espaços de diálogos e práticas; 4) Planejamento do trabalho pedagógico; 5) Atelier Geográfico Temático; 6) Tateio experimental; 7) Pibid Itinerante; e 8) Atividades de campo, as quais foram realizadas em seis escolas – três rurais e três urbanas – de ensino fundamental e médio, de três municípios localizados no Território de Identidade do Sisal¹⁶, semiárido da Bahia: Serrinha, Teofilândia e Conceição do Coité, envolvendo 57 bolsistas, subdivididos em três grupos, a saber: 45 bolsistas de iniciação à docência, nove bolsistas de supervisão e três bolsistas responsáveis pela coordenação.

A proposta ancorou-se nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, por compreendermos que este método, a partir da análise e interpretação das narrativas, “[...] permite que seja concedida uma atenção muito

¹⁴ Contemplando 1.563 bolsistas de iniciação à docência, 234 bolsistas de supervisão, 108 coordenadores de área, 100 escolas – municipais e estaduais – e 4 coordenadoras de gestão.

¹⁵ Proposta de formação que teve como principal objetivo possibilitar a articulação e a aproximação entre a universidade (espaço de formação docente) e o sistema público de ensino (escolas), *locus* da atuação profissional do professor, o referido subprojeto, foi concebido a partir de cinco metas: 1) elevar a qualidade da formação inicial do professor de Geografia; 2) promover uma formação docente pautada pelo desenvolvimento de práticas de ensino de Geografia, na escola básica, que possam oportunizar o processo construtivo do ser professor, a partir do uso didático-pedagógico de diversas linguagens; 3) articular a universidade à escola básica, fomentando ações de ensino, pesquisa e extensão; 4) promover a inserção dos licenciandos em Geografia no contexto das escolas da rede pública de ensino (Fundamental II e Médio), com o propósito de vivenciar práticas de iniciação à docência orientadas pelo princípio da práxis e no exercício de compreensão do espaço geográfico enquanto totalidade; e 5) conhecer a escola, seus cotidianos e o universo da profissão docente, com a intenção de possibilitar aos licenciandos vivências formativas com vistas a garantir a aprendizagem da/na/sobre docência, ou seja, aprender a ser professor.

¹⁶ O Território de Identidade é uma unidade de planejamento adotada no estado da Bahia, Brasil, a partir do ano de 2008, no primeiro Governo Jaques Wagner. A partir desse novo modelo, o estado da Bahia passou a ser reorganizado em 26 Territórios de Identidade, com a inclusão de mais um, no ano de 2012. Esta delimitação, assim como a do Espaço do Território Baiano, é baseada nos propósitos do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PNDSTR), apresentada pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) / Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT). Nesse contexto, segundo a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan), o Território de Identidade é concebido como “um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial”. (BAHIA, 2008).

particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: [...]” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23). Nesse contexto, Souza (2006) também argumenta a favor do trabalho com narrativas (auto)biográficas no território da formação inicial docente por considerar que a fertilidade das histórias de vida como prática de formação favorece uma nova concepção formativa a partir do processo de reflexão e do “conhecimento de si, das relações que se estabelecem com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p. 36). Segundo esse autor, a apropriação e o pensar a formação docente contemplando as histórias de vida favorecem o processo de conhecimento das trajetórias formativas, pois abordam duas relevantes dimensões da vida do sujeito: a pessoal e a profissional, que são demarcadas pelas escolhas feitas, pelas situações experienciadas e pelas aprendizagens nos percursos de vida.

Para Suárez (2016, p. 483, tradução nossa), tais procedimentos possibilitam ao professor “refletir sobre a própria experiência narrada e aprender com ela”. Entretanto, esse autor também adverte que “[...] esta estratégia de investigación-formación-acción, documentar la propia experiencia no es solamente escribir relatos, y tampoco escribirlos solos”, reafirmando as potencialidades das narrativas, enquanto dispositivo para documentar e problematizar a experiência vivida.

Assim, compreendemos também que é necessário considerar, no campo da formação profissional docente, o conhecimento que o sujeito constrói a partir das experiências cotidianas, em seus múltiplos espaços de vivências. Tal princípio permite situar o sujeito em formação no seu exercício de “auto-formar-se”, conforme salienta Josso (2004), através da reflexão sobre as aprendizagens decorrentes da evocação das memórias sobre as singularidades das histórias de vida e das trajetórias de escolarização e formação.

Esta perspectiva de pesquisas nos/dos/com os cotidianos dos professores, baseada nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram, conforme defendem Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 370),

[...] identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais.

As narrativas presentes no diário e nos memoriais de formação contemplaram/comportaram os registros descritivos, analíticos e reflexivos sobre as situações

experienciadas no âmbito da Universidade, nos momentos formativos das ações denominadas *Encontros de diálogos e práticas*¹⁷ e *Planejamento do trabalho pedagógico*¹⁸ e, sobretudo, as narrativas sobre as vivências no cotidiano das escolas parceiras do subprojeto. Essas narrativas de formação concebidas como fontes de investigação-formação possibilitaram conhecer os modos como os professores em formação inicial compreendem a docência, a partir da sua percepção sobre a escola enquanto território do trabalho/da profissão do professor e lugar de aprendizagem da/na/ sobre a docência, delineando a identidade profissional do professor, através da apreensão das dimensões ser-saber-fazer docente.

As escritas narrativas de formação estão ancoradas em três dimensões interpretativa-compreensivas – *Tornar-se professor de Geografia; Geografia Escolar, diversas linguagens e prática de ensino; Iniciação e aprendizagem da/na/sobre a docência* –, as quais são compostas por uma tríade que entrelaça as dimensões temáticas – *Formação e identidade docente*¹⁹; *Geografia Escolar, Educação Geográfica e diversas linguagens*²⁰ e *Experiências da/na docência: ser-saber-fazer*²¹ e contemplam seis eixos temáticos²².

¹⁷ Momentos de formação realizados no âmbito da Universidade, quando os bolsistas – de Supervisão, Iniciação à Docência e Coordenadores de área – planejavam, elaboravam, relatavam e avaliavam as práticas desenvolvidas no ensino de Geografia nas escolas parceiras, a partir da experimentação da docência na escola. Nesse contexto, a universidade e a escola são concebidas como espaços-tempos de formação, nos quais são realizados estudos, planejamento e produção de materiais, tendo em vista o desenvolvimento de práticas de ensino ancoradas em diversas linguagens, concebidas enquanto dispositivos didático-pedagógicos e estratégias metodológicas de ensino dos conteúdos curriculares da Geografia nas escolas parceiras.

¹⁸ O *Planejamento do trabalho pedagógico* configurou-se em momentos de (re)orientação do trabalho, à luz de discussões realizadas nos encontros formativos, no sentido de melhorar as práticas desenvolvidas nas escolas parceiras e contribuir com a formação didático-pedagógica dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores supervisores. Esta ação está diretamente articulada às ações *Espaços de diálogos e Práticas e Atelier Geográfico Temático*.

¹⁹ Comporta as narrativas sobre vivências formativas experienciadas na universidade, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, na UNEB/Campus XI, e as ressonâncias nas práticas didático-pedagógicas que compõem as ações do subprojeto do Pibid, sobretudo, na construção da identidade profissional docente.

²⁰ Abarca as concepções de Geografia Escolar, a partir da apropriação das bases teórico-metodológicas da Geografia, as práticas propositivas nas escolas, através das orientações didático-pedagógicas, e as aprendizagens da/na/sobre a docência. São escritas narrativas sobre os modos como os professores em formação inicial, vinculados ao referido subprojeto, mobilizam conhecimentos disciplinares da Geografia e os saberes didático-pedagógicos e metodológicos para propor, planejar, realizar e avaliar práticas de ensino na escola, ancoradas nas diversas linguagens, enquanto dispositivos/artefatos para ensinar e aprender conceitos, temas, fenômenos, fatos e processos geográficos.

²¹ Compreende as narrativas sobre as aprendizagens decorrentes das situações experienciadas no devir das ações do subprojeto, atribuindo sentidos e significados ao vivido, possibilitando a reflexão acerca das contribuições da formação acadêmica, com ênfase nas proposições formativas do subprojeto, entrecruzando as situações experienciadas na escola, no planejamento, realização e avaliação das práticas didático-pedagógicas propostas no subprojeto do Pibid, na condição de professor em formação.

²² As narrativas de formação foram construídas a partir de seis eixos temáticos, a saber: 1) As trajetórias de formação acadêmico-profissional; 2) Práticas de ensino e Geografia Escolar; 3) Educação Geográfica e as diversas linguagens: potencialidades didático-pedagógicas no ensinar e aprender Geografia; 4) Aprendizagens geográficas e didático-pedagógicas na escola; 5) Experiências pedagógicas no âmbito do Pibid: as aprendizagens na/da/sobre a docência e; 6) Experiências de formação – tornar-se professor de Geografia: dilemas, desafios e possibilidades.

Vale ressaltar que além do memorial e do diário de formação, no âmbito desta pesquisa, também foram realizadas entrevistas narrativas autobiográficas individuais com gravação em áudio, durante os meses de outubro a dezembro de 2018. A escolha de entrevistas narrativas como fonte se justifica porque esta técnica possibilita escutar, de forma sensível, os professores e suas histórias. Compreendemos que, dentre os procedimentos metodológicos adotados, as entrevistas foram relevantes porque permitiram, dentre outras vantagens, “[...] a captação imediata e coerente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), através das histórias narradas pelos professores em formação, cuja ênfase centrou-se nos modos como os professores de Geografia em formação inicial concebem e atribuem sentidos e significados às aprendizagens da/na/ sobre a docência, no contexto das experiências do referido subprojeto *“Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”*, entrecruzando com as histórias de vida, as itinerâncias formativas e as situações experienciadas na sala de aula, em escolas situadas em territórios rurais.

Para Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 92), “[...] é o enredo que dá coerência e sentidos à narrativa [...]. É o enredo de uma narrativa que define o espaço de tempo que marca o começo e o fim de uma história”. Nesse contexto, torna-se interessante destacar que:

Os professores narram. Narram o lugar das vivências, narram a vida a partir do seu lugar e o lugar da vida nos lugares. Evocam memórias, interpretam histórias. Revelam acontecimentos. Traduzem experiências. Apresentam e descrevem pessoas que fazem parte das memórias evocadas, das histórias narradas. Delineiam modos de vida e seus cotidianos. Retratam situações, tensões e desafios vividos no devir da formação e profissão. Expõem práticas pedagógicas que sinalizam o saber-fazer na escola. (PORTUGAL, 2013, p. 230).

E, desse modo, ao narrar, vão tecendo e atribuindo sentidos aos percursos formativos e às situações experienciadas, refletindo sobre as relações estabelecidas no espaço escolar, a organização e a dinâmica do trabalho docente e, o mais relevante, se constituindo professor, através das aprendizagens da/na/sobre a docência.

Narrativas sobre aprendizagens da/na/sobre a docência: histórias de uma professora de Geografia em formação inicial

A formação docente centrada no exercício de registros autobiográficos sobre as trajetórias formativas e profissionais comporta uma importância peculiar para os docentes formadores e, sobretudo, para os professores em formação inicial, haja vista que, ao desvelar-se, revelando-se, os professores, rememorando fatos, situações e experiências, acontecimentos e pessoas, (com)partilham memórias e vivências, enfim, narram histórias e refletem sobre a sua trajetória e, desse modo, criam “[...] possibilidades de teorização da sua própria experiência [...]” (SOUZA; PINHO; GALVÃO, 2008, p. 82). São trajetórias singulares e experiências plurais que contam uma história feita de e com tantas outras histórias. Como diz Gonzaguinha (1982), “Toda pessoa sempre é as marcas, das lições diárias de outras tantas pessoas”, ou seja, “[...] o conhecimento de si passa sempre pelo conhecimento do outro” (RIOS, 2008, p. 69).

Contudo, sempre é bom lembrar que, conforme expõe Bolívar (2002, p. 111), “[...] narrar a história de nossa vida é uma autointerpretação do que somos, uma encenação através da narração [...]”. E, também, retrata maneiras próprias de contar as nossas singulares histórias de vida, nos reportando às múltiplas memórias sobre as vivências e as situações experienciadas nos nossos itinerários, evidenciando as particularidades, as singularidades, as aprendizagens e os sentidos e significados atribuídos às histórias nas trajetórias, visto que:

Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória. (SOUZA, 2011, p. 170)

Embora tenham participado enquanto colaboradores da pesquisa, 15 estudantes da graduação – bolsistas de iniciação á docência – contemplaremos neste texto, apenas as narrativas da professora Alana Cerqueira de Oliveira Barros, cujas memórias e histórias compõem o enredo de uma trajetória de vida marcada por deslocamentos, perdas, resiliência, escolhas, sonhos e vivências.

Para iniciar, o começo de uma vida.

Meu nome é Alana, nasci aos cinco de maio de 1995 no Hospital Geral em Serrinha-Bahia. Meus primeiros anos de vida foram vividos no município de Biritinga-Bahia com meu pai e minha mãe. Logo fomos para Feira de Santana em busca de melhores condições de vida. Após um certo período vivendo nesse

lugar, minha mãe engravida novamente e volta para Biritinga onde ganha minha irmã e logo depois do parto nos mudamos para São Paulo.

Em São Paulo vivi com meu pai, minha mãe e irmã durante alguns anos, foi lá que eu fiz a primeira etapa de escolarização. Sou filha de uma professora, que exerceu a docência por poucos anos, pois a vida sofrida no sertão da Bahia e a busca de melhores condições e remuneração decidiu abandonar o que mais gostava e se dedicou a outro trabalho que aprendeu a amar: ela tornou-se costureira. [...].

Ao rememorar acontecimentos da sua infância e a entrada na escola, a professora Alana Barros narrou importantes acontecimentos que fazem parte da sua história de vida e muitas lembranças foram revisitadas, conforme excertos da narrativa:

Por volta de cinco anos de idade eu fui à escola pela primeira vez. Entrar na escola foi algo tão marcante que ainda lembro-me das primeiras aulas, das primeiras professoras, da escola e tudo mais que dela fazia parte. Foi ainda quando morava em São Paulo com a minha mãe, meu pai e minha irmã [...]. Tenho algumas recordações do dia em que eu fui a escolhida para ser a ajudante do dia. O escolhido ajudava a professora na hora do lanche. Era uma sensação maravilhosa! Gostava tanto de lá, as 'tias' eram boazinhas. Fazia todas as atividades com capricho, principalmente os desenhos, eu adorava pintar e desenhar.

Quanto às histórias das trajetórias de escolarização, a professora Alana Barros menciona as memórias que guarda sobre a sua entrada na escola, a qual ocorreu aos cinco anos de idade. O começo da sua trajetória escolar na cidade de São Paulo foi interrompido prematuramente, devido ao trauma vivido, cuja situação foi mencionada na narrativa a seguir:

No ano seguinte aconteceu a maior tragédia da nossa família, minha mãe faleceu. Foi um acontecimento inesperado por toda a família, pois ela era uma mulher jovem, saudável e cheia de vida. Segundo minha vó, ela havia relatado que estava sentindo muitas dores de cabeça. O atestado de óbito que deu como causa da morte edema agudo dos pulmões. Ela faleceu no dia 6 de julho de dois mil e um, com 34 anos de idade.

Conforme o fragmento da narrativa, a perda precoce da sua mãe desdobrou-se numa inesperada mudança de vida, qual seja, mais um deslocamento geográfico, a migração de São Paulo para Biritinga, o retorno à terra natal.

No dia seguinte, o sepultamento. Minha vó materna que morava em Biritinga foi para o enterro, no outro dia já estávamos voltando com ela. O meu pai também veio para ajudar a trazer eu e minha irmã mais nova. Logo depois ele voltou para São Paulo, depois disso perdemos quase que totalmente o contato porque ele passava anos sem ligar para saber se estávamos bem!

Neste processo, Alana sempre contou com a presença acolhedora, amável e solidária da avó Hilda, grande referência na sua trajetória de vida-formação. O constante

apoio da vovó, dos tios e da prima Ludmilla foi o incentivo que necessitava para ter condições de enfrentar os conflitos e as incertezas, vencer os medos e as dificuldades, buscar alternativas para superar a distância e a ausência do pai e seguir em frente, construindo uma outra história.

Agora começava mais uma etapa da minha vida, onde teria que começar tudo de novo. Fazer novos amigos, conhecer lugares diferentes e lidar com o sentimento de perda. Aqui em Biringinga minha vó morava com um dos seus 15 filhos, um dos mais novos e uma neta, apenas um ano mais velha que eu, acredito que tudo isso contribuiu para que eu fosse uma criança feliz.

Ao evocar memórias dos tempos de criança, Alana fez uma avaliação desse período e mais uma vez destaca a forte presença da avó Hilda na sua trajetória, as lições aprendidas e os conselhos apreendidos e seguidos.

Minha mãe foi professora, minha vó sempre relata todas as dificuldades que ela passou até chegar à sua formação, acho que é nela que venho me espelhando durante todo esse tempo. A vida é assim cheia de desafios, mas cabe a cada um de nós buscarmos forças e sabedoria para lidar com cada dificuldade que possa surgir. E nesse percurso, sempre tive com quem contar, a minha vó.

Nesta itinerância, a inserção numa nova escola, as lembranças da primeira professora e o recomeço da sua trajetória formativa também foram importantes acontecimentos narrados.

Logo no começo do ano de 2002 fui matriculada na Escola Municipal Rubem Braga, aqui na área rural perto de casa, logo no começo ela me levava até a escola, mas depois aprendi o caminho e ia sozinha, todos os dias de manhã. Os primeiros dias na nova escola foram bem difíceis para mim, pois algumas crianças da turma já sabiam ler e escrever e eu ainda não sabia. Mas em poucas semanas eu já estava acompanhado o ritmo da turma e aprendi a ler e escrever em pouco tempo. [...] Estudei nesse colégio até a minha 4ª série. Tenho boas recordações desse tempo. [...]

Minha primeira professora nesse colégio chamava-se Adriana, ela era uma professora muito paciente, e atenciosa comigo, ainda mais por eu ser uma aluna nova e que necessita de atenção, [...]. Quando vim de São Paulo, trouxe comigo meus livrinhos, desenhos e cadernos. Ela utilizava essas atividades para todo o resto da turma, conversando com ela uns dias atrás, lembrando o passado ela relatou que eu era uma aluna que gostava muito de desenhar, fazia lindos desenhos e sempre estava disposta a ajudar meus coleguinhas. Ao saber disso eu fiquei muito feliz.

Quando concluiu a primeira etapa do ensino fundamental, na comunidade rural e no seu entorno não havia uma escola que ofertasse o ensino fundamental II, para dar continuidade aos estudos. Alana foi encaminhada a uma escola municipal na cidade, onde permaneceu até ser novamente transferida para uma nova unidade escolar, o

Colégio Estadual de Biritinga, conforme mencionado nos excertos da sua narrativa sobre os itinerários de escolarização.

No ano seguinte comecei a estudar no Colégio Municipal de Biritinga, situado na cidade, eu morava na área rural do município, e para chegar até lá eu ia de ônibus, distante uns 5 km. Todas as pessoas que moravam e estudavam em comunidades rurais ficavam muito felizes e entusiasmadas quando chegava o tempo de ir estudar na cidade e comigo não foi muito diferente. Lembro-me da minha alegria e felicidade. No primeiro dia acordei bem cedo e me arrumei para esperar o ônibus, era um nervosismo que só. O colégio era bem grande, era dividido em pavilhões, [...].

Em 2010, migrei para o Colégio Estadual de Biritinga, a única escola do município que oferta o ensino médio. Nesta escola vivi muitos bons momentos. No meu primeiro ano do ensino médio eu aprendi muitas coisas, creio que a partir desse momento comecei a amadurecer mais [...]. O meu último ano foi sem dúvidas o mais marcante de todos. Esse ano foi marcado por muitas aprendizagens e muito trabalho. [...] E, durante toda essa correria de trabalhos escolares, eu ainda resolvi me matricular no UNICOM²³, um cursinho pré-vestibular que acontecia à noite no mesmo colégio onde eu estudava pela manhã. Eu tinha muita vontade de fazer um curso superior, meu sonho era fazer odontologia. No segundo ano eu fiz o ENEM²⁴ e tirei uma nota muito boa, através dessa nota eu me inscrevi no PROUNI²⁵ fui contemplada, mas teria que pagar R\$ 760,00 e eu não tinha condições de arcar com as despesas do curso. [...] Conciliei tudo isso até o final do ano, frequentava as aulas todos os dias, nem o cansaço, a fome e o frio à noite me fizeram desistir, fui até o final. Depois de alguns meses chegou o período das inscrições do vestibular da UNEB, eu gostava de Geografia, e também entre os cursos ofertados no Campus XI²⁶, foi o que mais me encantou. [...] As provas seriam realizadas em janeiro de 2013. [...] No dia 21 de dezembro de 2012 foi a minha formatura, a conclusão do ensino médio.

Os professores de Geografia e suas práticas também compõem o repertório de reminiscências que Alana guarda, conforme relatos a seguir:

No Ensino médio eu tive três professores diferentes. Um para cada ano. No primeiro ano foi Rita Célia, no segundo ano foi a professora Priscila e no terceiro ano, foi o professor Edson Liberato. Foram experiências incríveis, porém, dentre os três, a única que tinha licenciatura em Geografia era Priscila. Esse diferencial era visível em suas aulas, ela falava com maior segurança, tinha uma boa metodologia, se relacionava bem com os alunos e, acima de tudo, nos passava

²³ UNICOM – Universidade na Comunidade foi uma iniciativa de estudantes e dos membros do Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia (DaP) da Universidade do Estado da Bahia/Campus XI, desenvolvida em 1998, tendo em vista a promoção da inserção de estudantes de baixa renda da comunidade de Serrinha nas universidades públicas, mediante a oferta de um curso pré-vestibular que oferecesse os conteúdos básicos do processo seletivo. Inicialmente, foram abertas duas turmas: uma funcionava no turno vespertino e a outra no sábado, dia integral. A maioria dos professores eram estudantes do próprio curso e o trabalho era voluntário. Alguns professores do Departamento de Educação/Campus XI também contribuíram, ministrando aulas, na fase inicial. O Departamento financiava cópias de textos e apostilas, vídeos e ainda cedia a sala e os equipamentos didático-pedagógicos, dentre outros materiais. Em 2003, a UNEB e as demais universidades estaduais firmaram uma parceria com o governo do estado da Bahia, através da Secretaria de Educação do Estado (SEC) que implantou o projeto Universidade para Todos – UpT, curso pré-vestibular que passou a funcionar em todos os campi da UNEB. Então, com esta política de inclusão social, o Campus XI passou a ter dois pré-vestibulares com o mesmo objetivo.

²⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

²⁵ Programa Universidade para Todos.

²⁶ No Departamento de Educação do Campus XI, são ofertados os cursos de Licenciatura em Geografia e Pedagogia e Bacharelado em Administração.

confiança! No ensino médio ainda pude perceber aqueles aspectos bem tradicionais, com um ensino bem voltado a memorização, mas era bem menos em relação às outras experiências escolares. Nesse último colégio eles ensinavam o aluno a refletir, mesmo que em poucas situações, mas foi sim importante. Hoje creio que ainda há muito a se avançar no que diz respeito às aulas de Geografia. Na universidade, especificamente no curso de Geografia, eu percebi que ainda faltava muito. Hoje eu e meus colegas sentimos muita falta de aprendizagens na escola, questões muito importantes como interpretar mapas e outros conteúdos da cartografia sistemática. Quase todos os alunos ainda sentem dificuldade com a Matemática, isso é apenas um reflexo da nossa educação que ainda precisa avançar em muitos aspectos.

Ao revisitar as memórias sobre os processos formativos vivenciados na sua trajetória formativa na educação básica, Alana destaca as contribuições dos seus professores e o relevante papel na escola na constituição da sua identidade. Ressalta também as aprendizagens geográficas e, também, a falta de alguns saberes notadamente percebidos na universidade, sobretudo, os que se referem à leitura e interpretação de mapas e os saberes matemáticos necessários à apreensão dos conhecimentos cartográficos.

Contudo, mesmo perfilhando as limitações, reconhece a importância dos professores na sua trajetória de vida-formação, ao narrar:

Todos os meus professores me inspiraram de alguma forma, alguns me ensinaram a lutar por nossos ideais, jamais desistir. Amar a profissão, tornar o ambiente de aprendizagem prazeroso e buscar métodos de ensino que despertem a vontade do aluno em aprender. Ser professor nos dias de hoje é um desafio, mas quando vemos através de nossos alunos o quanto somos importantes para eles é muito gratificante. São as possibilidades que encontramos e criamos em nosso caminho que nos levam a algum lugar!

Quanto às das situações experienciadas no devir da sua formação acadêmico-profissional na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI, Alana destaca no excerto da sua narrativa, o começo do caminho e os desafios enfrentados, vejamos:

Tudo começou no dia 19 de agosto de 2013, foi nessa data que começaram as atividades na Universidade. Tivemos uma semana só de apresentação 'Semana dos calouros'. Na semana seguinte, já conhecemos as disciplinas, os professores, suas metodologias e as formas de avaliação de cada um. Nesse primeiro semestre eu tive dificuldades em algumas disciplinas, passei noites sem dormir e comer direito para estudar, fazer trabalhos então..., foi um período muito difícil, tive vontade sim de desistir, mas Graças a Deus segui em frente e cada vez mais me apaixonando pelo curso.

Sobre a sua inserção, no começo de 2014, no subprojeto do Pibid “*Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*”, Alana ressalta a importância deste programa enquanto espaço formativo complementar à formação acadêmico-profissional, elencando as

aprendizagens construídas, as contribuições das ações formativas desenvolvidas e a repercussão na constituição da identidade docente, a partir das vivências no cotidiano da escola, espaço de atual profissional do professor, conforme excertos a seguir:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se constitui uma política de formação docente que é capaz de fortalecer a dimensão da prática e da pesquisa. Estas foram as principais características do PIBID de Geografia da UNEB de Serrinha, o incentivo para que o bolsista se tornasse um pesquisador a partir da reflexão sobre a sua práxis no ambiente escolar decorrente das vivências e atuação enquanto bolsista e licenciando. Então, isso pôde fortalecer o vínculo do bolsista com a escola e a valorização de suas práticas enquanto um professor em formação, a partir de uma construção coletiva de aprendizagens entre e com outros bolsistas, a professora supervisora e a coordenadora.

Os momentos experienciados durante o Pibid se constituíram como peça chave para o meu crescimento profissional, que eu avalio muito notório quanto à perspectiva do ser docente, porque através das inúmeras vivências eu fui me constituindo enquanto uma professora de Geografia, e esse reconhecimento se traduz na identidade da professora que tenho me constituído. Através das vivências na escola parceira fomos incluídos na rotina do ambiente de nossa atuação profissional, então, isso foi enriquecedor, pois foram experiências preciosas para adquirir uma bagagem de formação concreta, no sentido da prática, do saber-fazer, enquanto profissionais da educação.

Para além dessas questões, destaco também, as práticas desenvolvidas na escola decorrentes dos estudos e planejamentos nos encontros na universidade. Para mim, o planejamento das atividades inseridas na proposta do II Atelier Geográfico Temático²⁷ foi um momento oportuno para explorar possibilidades e estratégias de ensino ancoradas no uso didático da Cartografia, a partir da preposição de diversas práticas e atividades que envolviam conceitos/noções: lateralidade, orientação, direção, escalas, legenda, coordenadas geográficas, entre outros elementos necessários à alfabetização cartográfica, tendo em vista a aprendizagem da leitura, interpretação e compreensão de mapas. Eu gostei muito da segunda atividade que correspondeu à realização de oficinas didático-pedagógicas na escola parceira, nas quais foram realizadas práticas com o uso dos recursos cartográficos, cujo principal objetivo foi enfatizar a importância dos saberes cartográficos como tema que transversaliza os componentes que compõem o currículo escolar. Desse modo, intencionamos desconstruir a ideia de que mapas, maquetes, cartas, croquis, globo terrestre, gráficos/tabelas e quadros são recursos de uso específico da Geografia.

De fato, buscar a unidade entre teoria e prática no processo formativo e, sobretudo, nos momentos de exercício da docência foi uma intencionalidade do subprojeto, potencializando a reflexão sobre as dimensões que compõem a pessoa do professor: **ser** (identidade profissional), **saber** (os saberes necessários para o exercício da profissão) e **fazer** (os diferentes modos de praticar a profissão, sobretudo, no que concerne à articulação teórico-prática na abordagem dos conteúdos) que compõem a atuação do profissional da docência no cotidiano da escola.

E com muita esperança no que virá, Alana finaliza:

²⁷ O II Atelier Geográfico Temático, intitulado "A linguagem cartográfica na Geografia Escolar: saberes, conceitos e temas" foi realizado no primeiro semestre de 2015, cuja centralidade foi a proposição de práticas de ensino, através do planejamento de sequências didáticas, tendo em vista a realização de ações pedagógicas ancoradas nos recursos cartográficos.

E, logo após a finalização do curso de graduação, me encontro atualmente vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Geografia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, e tenho como proposta de pesquisa investigar como o Pibid se constituiu como um diferencial na formação de alunos egressos do subprojeto “Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico” de geografia da UNEB / Campus XI, então as perguntas que nortearam a questão da pesquisa foram: de que modo as situações formativas no âmbito do subprojeto do Pibid implicaram na tríade ser-saber-fazer docente dos egressos do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB / Campus XI? Como o Pibid contribuiu nas suas práticas pedagógicas em Geografia? As experiências acumuladas ao longo de sua trajetória acadêmica, a exemplo da sua inserção no Pibid, têm auxiliado na construção de seu fazer docente, sobretudo, na proposição de práticas de ensino com os conteúdos geográficos escolares?

E assim, Alana vai se constituindo, tornando-se professora de Geografia, enquanto autora, personagem e narradora das suas histórias, atribuindo sentido e significados às vivências, as quais compõem o enredo e a trama de outras tantas e muitas experiências que foram compartilhadas em forma de narrativas.

À guisa de conclusão: o que fica por narrar...

As narrativas, segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 48), são compreendidas como “[...] o melhor modo de representar e entender a experiência” ou ainda, como defende Delory-Momberger (2008, p. 37),

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida.

Assim, através da escrita das histórias de vida em formação e da documentação/ registros reflexivos sobre as aprendizagens da/na/sobre a docência foi possível conhecer as experiências que constituem as trajetórias de vida e formação de 15 graduandos do curso de licenciatura em Geografia da UNEB/Campus XI, bolsistas de iniciação à docência, intencionando compreender como estes professores, em formação inicial, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais, a partir da análise e interpretação das narrativas sobre as práticas desenvolvidas nas escolas, decorrentes das ações que compuseram a proposta pedagógica do subprojeto “Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento

geográfico” vinculado ao Pibid/Capes e desenvolvido na UNEB / *Campus XI* e em seis escolas de três municípios do Território de Identidade do Sisal.

E, nesse contexto, elegemos as narrativas da professora Alana Cerqueira de Oliveira Barros como elemento fundante desta escrita que intencionou contemplar o objetivo da pesquisa *Trajetórias de aprendizagem da docência em Geografia: narrar, formar e iniciar*. Os excertos das narrativas selecionados retratam múltiplas situações experienciadas que entrecruzam histórias sobre a vida em diferentes lugares e a presença de pessoas que, com as suas próprias histórias, compõem as histórias de outrem.

Nas histórias narradas pela nossa personagem, a escola ocupa um lugar de destaque e apresenta-se como um espaço privilegiado de construção das primeiras impressões/representações e aprendizagens da profissão, através da análise das práticas dos seus professores da educação básica e, no período da formação acadêmico-profissional, mais especificamente, no decurso das ações do subprojeto do Pibid, como território da atuação profissional do professor. Dessa forma, é oportuno destacar que o Pibid/Capes, através das ações dos subprojetos nas licenciaturas, tem potencializado a formação docente em diferentes lugares do país, qualificando a formação inicial, inserindo os professores em formação dos seus futuros espaços de atuação profissional, bem como, aproximando a universidade das escolas de educação básica.

Por fim, torna-se pertinente destacar que as memórias evocadas e narradas por Alana Barros, e que possibilitaram a escrita deste texto, compõem registros sobre os caminhos percorridos, as escolhas feitas, os saberes construídos, as memórias dos professores e as escolas que marcaram sua trajetória de escolarização, as pessoas e os lugares e muitas experiências que desvelam e revelam sentimentos, vivências, episódios de uma história de vida com suas perdas e ganhos, escolhas e decisões, deslocamentos, travessias e resiliência.

E, com a intenção de responder a questão que inicia este texto, podemos sinalizar que “chegar a ser o que se é” só se sabe andando, percorrendo os caminhos, cujas andanças vão delineando as trajetórias da vida no mundo, mundo repleto de histórias... histórias construídas no cotidiano da vida.

Referências Bibliográficas

BATISTA, M. D. M. B.; OLIVEIRA, S. de; PORTUGAL, J. F. **Formação docente e Geografia escolar:** das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Edital CAPES 061/2013. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XI*, Serrinha-BA, 2013. 23 p. Digitalizado.

BOLÍVAR, António. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID>>. Acesso em: 22 out. 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. “Minha Vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professoras. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 149-166.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. In: GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. Faixa 10.

HESS, R. Momento do diário e diário de momentos. In: SOUZA, E. C. de.; BARRETO, M. H. M. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 89-103.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, M. da C.. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

NÓVOA, A.; FINGER, M. Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 18-29.

PASSEGGI, M. da C.; CUNHA, L. M.. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P. P. et al. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. p. 43-57.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a Formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a. p. 27-42.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução biográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Org.). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008b. p. 103-131.

PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, M. N. Memórias, Memoriais: o que há de memorável? In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 15-24.

PORTUGAL, J. F. **“Quem é da roça é formiga!”**. Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de geografia de escolas rurais. 2013. 352. f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2013/0109141653.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PORTUGAL, J. F. **Projeto Traduzindo-me**: narrar histórias, geografar trajetórias – uma proposta de investigação-formação em Geografia. Serrinha: UNEB, 2006. Digitalizado.

PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de. **Dialog** – Diversas linguagens, formação docente e ensino de Geografia. Serrinha: UNEB, 2009. Versão digitalizada.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005. p. 45-60.

Ricoeur, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RIOS, J. A. V. P. O lugar do outro na formação docente. In: GÁRCIA, P. C. S; FARIAS, S. O. **Entre-Texto**: narrativas, experiências e memórias. Guarapari, ES: Ex Libris, 2008. p. 53-70.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, E. C. de.; O que fica por dizer: memórias cruzadas em histórias de formação. In: FISCHER, B. T. D. (Org.). **Tempos de escola**: memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2011. p.165-178.

SOUZA, E. C. de.; PINHO, A. S.; GALVÃO, I. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas In: FERRAÇO, C. E.; PÉREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Aprendizagens Cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis - RJ: De Petrus et Alij, 2008. p. 77-93.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EdUNEB, 2006.

SUÁREZ, D. H. *Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia*. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 480-497, set./dez. 2016.

TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo7>>. Acesso em: 09 out. 2013.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 07 de fevereiro de 2019.

Aceito para publicação em 14 de junho de 2019.