



O QUE ME TORNOU QUEM SOU?: (GEO)GRAFIAS DE SI NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

¿QUÉ ME HA CONVERTIDO EN LO QUE SOY?: (GEO)GRAFÍAS DE SÍ EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

WHAT HAS MADE ME WHO I AM?: (GEO)GRAPHIES OF ONESELF IN INITIAL TEACHER EDUCATION

Victória Sabbado Menezes

Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, Paraná, Brasil,
victoriasabbado@gmail.com

Resumo: O artigo em tela apresenta investigação sobre o processo de construção da identidade profissional docente de licenciandas em Geografia de uma universidade estadual do Paraná. Para tal investigação, realizou-se uma revisão bibliográfica concernente ao ensino de Geografia, à formação de professores e à pesquisa (auto)biográfica. A pesquisa de campo abrange a adoção do método (auto)biográfico, a metodologia da pesquisa-formação e as fontes das narrativas (auto)biográficas das licenciandas. Estas foram analisadas em diálogo com os referenciais teóricos a partir das dimensões: Primeira Geografia (história de vida), Geografia escolar (memórias de escola), Geografia do outro (professores marcantes) e Geografias em construção (projeto de si). Observou-se que a identidade pessoal é indissociável da identidade profissional e que seus principais referenciais se associam à origem do campo e à ressignificação de suas memórias de ensino de Geografia na escola marcadamente tradicional e empirista. Isto as conduz para um projeto de si que se inspira em modelos de professores e que almeja a construção de uma Geografia escolar distinta da vivenciada na condição de alunas, isto é, um ensino que propicie a construção do conhecimento geográfico de forma crítico-reflexiva e contextualizada à realidade dos alunos. Portanto, verificou-se que a identidade docente é alimentada ao longo da caminhada existencial por meio dos itinerários de vida pessoal, de formação e de atuação profissional.

Palavras-chave: identidade docente, Geografia escolar, formação de professores, pesquisa (auto)biográfica.



Resumen: Este artículo presenta una investigación sobre el proceso de construcción de la identidad profesional docente de estudiantes del Profesorado de Geografía de una universidad estadual de Paraná, Brasil. Para esta investigación, se realizó una revisión bibliográfica relativa a la enseñanza de Geografía, la formación de profesores y la investigación (auto)biográfica. La investigación de campo abarca la adopción del método (auto)biográfico, la metodología de la investigación-formación y las fuentes de las narrativas (auto)biográficas de las estudiantes del Profesorado. Estas se analizaron en diálogo con los marcos teóricos desde las dimensiones: Primera Geografía (historia de vida), Geografía escolar (memorias de escuela), Geografía del otro (profesores impactantes) y Geografías en construcción (proyecto de sí). Se observó que la identidad personal es inseparable de la identidad profesional y que sus principales referenciales se asocian al origen del campo y a la resignificación de sus memorias de enseñanza de Geografía en la escuela notablemente tradicional y empirista. Así, su proyecto de sí se inspira en modelos de profesores y aspira a la construcción de una Geografía escolar diferente de la vivenciada en la posición de alumnas, o sea, una enseñanza que proporcione la construcción del conocimiento geográfico de manera crítico-reflexiva y contextualizada a la realidad de los alumnos. Por lo tanto, se verificó que la identidad docente es alimentada a lo largo de la trayectoria existencial a través de los registros de vida personal, de formación y de actuación profesional.

Palabras-clave: identidad docente, geografía escolar, formación de profesores, investigación (auto)biográfica.

Abstract: The present article explores the construction of the teaching professional identity of Geography graduates from a state university in Paraná. Therefore, a bibliographic review was conducted concerning the teaching of Geography, teacher training, and (self)biographical research. The field research covers the adoption of the (self)biographical method, the research-training methodology, and the sources of the (self)biographical narratives of the graduates. These were noticed in dialogue with the theoretical frameworks from the dimensions: First Geography (life story), School Geography (school memories), Geography from the other (remarkable teachers), and Geographies under construction (self-project). Personal identity, as it turns out, is inseparable from professional identity. Thus, its leading references correspond to the basis of this field, and their memories of teaching Geography redefined in a markedly traditional and empiricist school, which may guide them to a self-project inspired by teacher models. It aims to build school geography different from that experienced as a student, that is, teaching that promotes the construction of geographical knowledge in a critical-reflexive and critical way contextualized to the reality of the students. Therefore, it was showed that the teaching identity nourishes itself along the existential journey through the itineraries of personal life, training, and professional performance.

Keywords: teacher identity, school geography, teacher training, (self)biographical research.

Introdução

O que me tornou quem sou? Eis a pergunta orientadora do presente artigo. Trata-se de um questionamento nada simples de responder, tendo em vista que provoca a ação de mergulharmos no oceano de memórias que compõe o nosso imaginário. E quais memórias são estas? E quais são os nossos esquecimentos? Por que lembramos de situações e esquecemos de outras? A construção identitária, ou seja, quem somos como pessoa, é edificada a partir do conjunto de memórias e esquecimentos de experiências que vivenciamos ao longo da vida. As memórias referem-se ao que recordamos em função das marcas deixadas e do significado que atribuímos às mesmas. Logo, elas possuem um caráter formativo, seja por vivências positivas e/ou negativas. Já os esquecimentos, por sua vez, correspondem às experiências que apresentaram pouco sentido e/ou que se pretende que sejam esquecidas, propositadamente, para evitar desgaste emocional.

O que me tornou quem sou, a partir da soma de memórias e esquecimentos do vivido, reflete-se em como sou e de que forma atuo. Dessa forma, de onde venho, onde vivo, o gênero, a etnia e a classe social que pertença, com quem me relaciono, os gostos e interesses que possuo e os espaços que frequento são referenciais para a constituição da minha visão de mundo e do meu projeto de sociedade. O caminho do processo identitário é uma via de mão dupla, isto é, o projeto de si e de sociedade parte de quem sou e onde estou no agora, assim como o ponto de chegada que almejo influencia a atuação presente.

Ao longo deste caminho de formação de identidade, assumimos diversos papéis sociais. Desse modo, o que me tornou quem sou é uno e múltiplo, convivendo dialeticamente. Isso quer dizer que a identidade de cada sujeito é única, mas tal identidade é resultante de vários de si ou conforme a música de Lenine (2004): “todas elas juntas num só ser...”. Dentre os papéis sociais que representamos, destaca-se para nós um de especial significado: o ser professor/a.

Assim, este artigo visa refletir acerca da construção da identidade profissional docente a partir de uma concepção ampla de formação que compreende a trajetória de vida como um percurso formativo. O que me tornou quem sou como pessoa corresponde à raiz do meu ser e fazer docente. Por isso, buscou-se investigar, por meio de narrativas (auto)biográficas de licenciandas¹ em Geografia de uma universidade estadual do Paraná, as (Geo)grafias de si que expressam o que tornou quem são e o que projetam enquanto professoras de Geografia. A

¹ Será utilizado o gênero feminino ao tratar das participantes da pesquisa no plural, pois a maioria são mulheres (dez licenciandas e um licenciando).

discussão teórica e a análise das narrativas estão amparadas por referenciais do campo da Educação e formação de professores, do ensino de Geografia e da pesquisa (auto)biográfica. Concebe-se as narrativas (auto)biográficas como fontes para acessar as (Geo)grafias de si das licenciandas com o intuito de repensar a formação docente em Geografia a fim de qualificá-la no que diz respeito ao arcabouço de conhecimentos necessários ao profissional professor.

Fazer (auto)biográfico e a pesquisa-formação na Licenciatura em Geografia

O caminho metodológico desta pesquisa pautou-se em uma revisão bibliográfica concernente aos eixos de ensino de Geografia, formação docente e pesquisa (auto)biográfica. Além disso, assentou-se no método (auto)biográfico e na metodologia da pesquisa-formação por meio das narrativas (auto)biográficas enquanto fontes e dispositivos formativos. De acordo com Nóvoa (2014, p. 154), este método:

[...] reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

O método (auto)biográfico está atrelado a uma outra epistemologia de formação distinta da predominante, uma vez que a formação não é entendida como momentos específicos, sobretudo, os que se desenvolvem em espaços institucionais como a universidade e a escola. A formação docente é construída no decorrer da existência por meio dos itinerários de vida pessoal, de formação escolar e acadêmica e de atuação. Dessa maneira, evidencia-se que a vida em sua totalidade é formativa e pedagógica, pois educa a partir das diferentes experiências no e com o mundo nos mais diversos espaços.

Se as concepções hegemônicas de formação entendem ser um processo que vem do exterior, isto é, de uma formação que é oferecida ao sujeito, a concepção de formação amparada na abordagem (auto)biográfica trilha por um outro sentido: o sujeito é autor e autônomo no seu processo formativo. Logo, busca-se superar os modelos prescritivos de formação que tendem a caracterizar as licenciaturas e que definem o que e como fazer no trabalho docente, desconsiderando os saberes produzidos pelo próprio professor. Uma das alternativas a esse processo formativo consiste na elaboração de narrativas (auto)biográficas no âmbito da licenciatura. Estas representam um relato em que o sujeito conta a sua história de vida, revela as suas memórias do passado, ressignifica as mesmas no tempo presente e

projeta um futuro. Toda narrativa (auto)biográfica apresenta um enredo que articula os três tempos: passado, presente e futuro.

Este enredo revela a articulação entre as vivências e não obedece ao tempo cronológico de forma linear, mas o transforma em tempo humano. O ato de narrar a si envolve memórias e esquecimentos, colocando o narrador como ator, autor e personagem principal de sua história de vida. História de vida que está em construção, ainda inacabada. Por consequência, trata-se de um sujeito em constante devir. Entre as potencialidades das narrativas (auto)biográficas salienta-se a sua tríplice dimensão: “como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido)” (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Por conseguinte, considera-se uma pesquisa-formação na medida em que as narrativas são fontes que possibilitam investigar a temática em análise, assim como afetam o próprio sujeito narrador e participante da pesquisa, uma vez que engendra um processo autoformativo. Assim, há uma conjugação entre pesquisa e formação. Pesquisador e narrador interagem, de modo que a produção da narrativa (auto)biográfica é material relevante para o tratamento do objeto de pesquisa, bem como provoca a autorreflexão do sujeito narrador sobre si mesmo e seus percursos de vida-formação-profissão. A natureza formativa desta metodologia incide sobre o narrador, ao propiciar a aproximação com o conhecimento de si (SOUZA, 2006), bem como sobre o pesquisador e aqueles que tenham contato com a narrativa que leem ou escutam o outro para pensar e entender a si mesmo. Portanto, a narrativa é mais do que uma técnica ou um procedimento metodológico que se limita a extrair dados dos informantes; a narrativa (auto)biográfica possui um potencial auto e heteroformativo.

Elaborar narrativas (auto)biográficas no curso de licenciatura em Geografia permite que os acadêmicos registrem as (Geo)grafias de si. Trata-se de uma escrita, de grafias sobre a sua Geo, o seu mundo, a sua primeira Geografia. Ou seja, sobre si mesmo. Uma grafia da primeira Geografia é uma grafia da existência. Ao mesmo tempo, a grafia de si expressa a trajetória de vida que se desenvolve no e com os espaços que circulamos e que nos constituem. Destarte, toda narrativa é também geográfica e elucida as nossas (Geo)grafias em movimento.

Ao geogarfar, tomar posição no mundo e ocupar os diferentes espaços vamos nos tornando quem somos. Ao grafar a nossa Geo por meio da narrativa, podemos pensar e refletir sobre quem somos e o que pretendemos ser. Este trilhar, entre geogarfar e grafar a si, possibilita a construção da identidade e a consciência de que esta é inacabada e corresponde a

um processo permanente de vir-a-ser. Esse pressuposto aplica-se à identidade pessoal e à identidade docente, visto que estão mutuamente implicadas. De acordo com Nóvoa (1995, p. 17), “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

A constituição da identidade profissional docente é indissociável da identidade pessoal. Uma premissa um tanto óbvia, porém desconsiderada em algumas práticas de professores formadores que concebem o conhecimento profissional docente como aquele que abarca somente os saberes científicos específicos da área de atuação, os saberes pedagógicos, os saberes da experiência profissional e os saberes das diretrizes curriculares e livros didáticos. Tais saberes são fundamentais, mas insuficientes na composição do ser professor. Deve-se ressaltar o saber da história de vida como mais um componente essencial no conjunto de saberes docentes. Entretanto, a história de vida caracteriza-se por sua dimensão afetiva, emocional. Para os modelos clássicos de formação docente embasados no paradigma da ciência moderna, o que não é científico não possui validade.

Cria-se um problema a ser resolvido no contexto das licenciaturas, pois negar a história de vida dos professores em formação, por compreender que não apresenta valor acadêmico pelo seu caráter não racional, acarreta a desconsideração da bagagem que estes sujeitos carregam e que terá reverberações em seu fazer docente. Questiona-se: como pensar na formação qualificada de professores de Geografia quando uma das dimensões essenciais do seu repertório de conhecimento profissional é rejeitada ou até mesmo menosprezada? Cabe salientar que desde alunos, na escola, aprendemos a ser professores no que diz respeito às representações que são formuladas sobre o processo de ensino-aprendizagem: o ser professor, o ser aluno em função da vivência cotidiana no ambiente escolar, o qual será o futuro local de trabalho, ainda que não se tenha consciência disso nesta fase da vida.

Sendo assim, a formação do professor não se inicia com o seu ingresso no curso de licenciatura. Os processos formativos têm sua gênese em experiências anteriores na sua vida pessoal e em sua trajetória de formação escolar, ainda que inconscientes e desprovidos de reflexividade crítica. Desse modo, cabe aos cursos de formação inicial lançar o olhar para estas crenças e representações sobre a profissão com o intento de desconstruir ideias preconcebidas e qualificar a discussão, bem como a formação profissional dos futuros professores. Tardif (2014, p. 173) alerta para esta problemática ao afirmar que:

[...] esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações. Ora, esses filtros, como indicamos há pouco, permanecem fortes e estáveis através do tempo, pois provêm da história de vida dos indivíduos e de sua história escolar. Consequentemente, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

Com o intuito de provocar o debate de ideias que vise problematizar as representações dos licenciandos, a adoção do método (auto)biográfico constitui uma alternativa profícua, pois destaca a voz dos sujeitos e valoriza as suas histórias de vida enquanto uma dimensão essencial que fornece subsídios acerca do que os tornou quem são como professores. Narrar a si propicia o mergulho ao seu interior e a realização de um balanço de vida, visto que se faz uma leitura da sua trajetória que conduz um processo autoavaliativo e autorreflexivo. Resgatar as memórias das experiências formadoras é uma possibilidade para pensar o que foi construído até o presente e traçar o que se almeja para o devir, sobretudo no que se refere à qualificação de suas práticas docentes.

Isto posto, a pesquisa de campo foi desenvolvida com acadêmicas da licenciatura em Geografia de uma universidade estadual do Paraná no primeiro semestre de 2022. As acadêmicas estavam no último ano do curso e envolvidas com o seu primeiro estágio supervisionado de forma presencial, uma vez que o anterior havia sido desenvolvido de forma remota em função da pandemia da COVID-19. A ansiedade, o nervosismo, as angústias e a curiosidade foram sentimentos predominantes que pairavam sobre a maioria destas licenciandas que estavam prestes a assumir como professoras estagiárias turmas do Ensino Fundamental ou Médio.

Diante disso, logo no início da disciplina de Estágio Supervisionado foi solicitado que elas elaborassem uma narrativa (auto)biográfica a fim de que contassem a sua história de vida, as suas memórias da escola, de professores marcantes e das aulas de Geografia e como projetam ser na condição de professoras desta área. O recorte analítico desta pesquisa, o qual orienta o tratamento das narrativas, centra-se na questão que compõe o título deste artigo: o que me tornou quem sou? Para tanto, definiu-se quatro dimensões de análise: Primeira Geografia (história de vida), Geografia Escolar (memórias da escola), Geografia do Outro (professores marcantes) e Geografias em Construção (projeção de si). As seções a seguir

apresentam estas dimensões por meio da reflexão dos excertos das narrativas em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

As dimensões da Primeira Geografia e da Geografia Escolar

A dimensão da Primeira Geografia parte das questões: de onde vens? Qual é a tua Geografia? Trata-se do momento da narrativa em que os licenciandos relatam a sua trajetória de vida pessoal, o seu lugar, a sua família, a sua personalidade, os seus gostos e interesses. A faixa etária dos mesmos está na média de 23 anos, com exceção de Marisa que possui 47 anos. Observou-se que a maioria dos sujeitos provém do campo, de família de agricultores. Márcia e Loreane são fumicultoras, enquanto Daniele, Denise, Jaqueline, Naiara, Ângela e Marisa são oriundas do campo, mas vivem atualmente na cidade. Já Kauane, Jéssica e Vinícius² nasceram e residem na cidade.

A ligação com o campo é muito forte entre a maioria destas acadêmicas que manifestam esse laço afetivo com a zona rural. Mesmo aquelas que moram na cidade sentem falta do ambiente do campo e buscam visitar frequentemente seus familiares em seus sítios e propriedades rurais nos finais de semana. Principalmente as narrativas de Márcia e Loreane, que permanecem no campo, exaltam esse encantamento com a natureza, a plantação, os animais, as flores. Nas palavras de Márcia: “amo trabalhar na roça, o contato com a terra é pra lá de inspirador, claro exige força física e força de vontade. Amo plantar flores, a nossa propriedade está repleta delas, um ânimo pra vida, cores aos olhos. Amo cuidar da horta, faço mudas de diversos tipos de plantas em um canteiro”. Nesta mesma linha, Loreane conta: “amo morar no interior, tanto que não penso em morar em outro lugar. É calmo, afastado da agitação da cidade, tenho também muito espaço pra fazer várias coisas, como: ter meu jardim, meus bichos, minha horta... aliás amo animais, aqui em casa tem gato, cachorro, cavalo, porco, vaca e ovelhas”.

Para Daniele, Denise, Jaqueline, Naiara, Ângela e Marisa a saída do campo para residir na cidade se deu por diferentes motivos, seja em função do estudo, de emprego, mas não pela preferência de viver na cidade. Diante disso, é possível observar de onde estes sujeitos falam e quais as marcas de suas origens geográficas e culturais na constituição de sua identidade pessoal que se reverbera na sua identidade docente. Trata-se da sua primeira Geografia, da sua existência, cuja narrativa explicita esta Geografia de si. Nesse sentido,

² Todos os nomes apresentados são reais e sua menção no artigo foi autorizada pelas participantes da pesquisa.

Portugal (2013) corrobora com o conceito de geo(bio)grafização, o qual associa à ideia de que os sujeitos narram a partir do seu lugar e de suas experiências de vida com e nos lugares. Para a autora:

A forma com a qual os professores narram sobre si mesmos a partir do seu espaço de vida e pensam o lugar a partir das suas histórias compõe o enredo das suas geo(BIO)grafias – *geo* corresponde ao lugar de/onde o sujeito narra; (*BIO*) é a vida narrada; e *grafias* é o modo como os sujeitos escrevem, traduzem, interpretam e narram as suas histórias a partir do lugar/lugares. Desse modo, torna-se pertinente considerar o lugar de onde o sujeito se narra, como uma referência, enquanto dimensão espacial da narrativa (PORTUGAL, 2013, p. 230).

Por conseguinte, mais do que falar do seu lugar de origem, os sujeitos contam a sua trajetória a partir do que vivenciaram em determinados espaços. Reitera-se que toda narrativa é geográfica, pois a existência se desenvolve na relação com o outro e em diferentes espaços, sobre os quais se produz e também se é produzido. A relevância desta dimensão espacial é também percebida nos relatos das acadêmicas acerca das consequências de sua origem do campo na convivência com os colegas ao longo da formação escolar. Assim, é possível tecer uma ligação entre a dimensão da sua Primeira Geografia com a dimensão da Geografia escolar, pois suas memórias de escola estão diretamente associadas com a sua identidade. Ângela e Marisa estudaram em escolas multisseriadas do interior, Daniele estudou em escola do campo e Loreane estudou parte do ensino básico em escola do campo e outra parte em escola da cidade. Os demais estudaram em escolas da cidade ao longo de sua trajetória. No entanto, esteve presente em mais de uma narrativa o sofrimento que alguns tiveram na escola por dificuldade de relacionamento com colegas e por situações de *bullying*, preconceito e discriminação.

Marisa estudou em uma escola na terceira e quarta séries que pertencia a uma comunidade de ucranianos e poloneses e segundo ela: “sofremos muito na escola, com minha irmã mais velha, que é surda, além de ser chamadas de negrinhas sujas. Os meninos esperavam na estrada e nos davam pedradas, faziam nós correr para o mato, fato que aconteceu muitas e muitas vezes”. Loreane, que teve a vivência tanto em escola do campo quanto da cidade, ressalta o espaço em que melhor se sentia: “sempre preferi o campo, a escola e as pessoas da cidade não eram tão “familiar” como a escola do campo.”

Nesta mesma linha de Loreane, Márcia contou:

A maioria da turma era da cidade e, como sempre, “filhinhos de papai”, e como eu sou do campo, sofria *bullying*. Algumas, se não a maioria da sala, me chamavam de caipira e cheira mal. Eu ficava muito triste, porém a tristeza não era tanto por causa dos apelidos, mas sim por que os professores

viam e ouviam, e não diziam uma só palavra. Isso pra mim que queria ser professora era desconcertante.

As Geografias de si registradas nas narrativas expressam memórias que não são somente positivas, mas memórias tristes, desagradáveis que, pelas marcas deixadas, não caíram no esquecimento. São memórias da escola enquanto espaço geográfico, permeado de relações, para além das aulas e do processo de ensino-aprendizagem. A construção da identidade profissional destas licenciandas envolve o conjunto destas memórias. Isto é, compõem esse conjunto tanto as memórias que servem de inspiração como modelos a serem seguidos, como as memórias que são entendidas como contraexemplos, pois servem de orientação do que não fazer para não repetir o vivido.

Desenvolver este olhar atento e reflexivo a respeito de sua trajetória formativa na condição de aluno possibilita o processo de reversibilidade. Isso quer dizer que, por meio da narrativa, o sujeito consegue compreender a sua profissão com outros olhos na medida em que se coloca no papel de professor pesquisador para analisar a sua vivência enquanto aluno. Dessa maneira, torna-se possível pensar na sua construção docente, nas suas concepções e posturas enquanto futuro professor para que não reproduza com seus alunos as práticas de seus professores em relação aos quais apresenta divergência.

Destarte, memória e identidade estão mutuamente implicadas. As memórias que povoam a mente dos professores aí estão pelo significado que possuem devido à sua função formativa e, conseqüentemente, influenciam seus modos de ser-estar no/com o mundo. Deve-se destacar que “se a memória é ‘geradora’ de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a ‘incorporar’ certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais” (CANDAUI, 2016, p. 19). Por isso, afirma-se que a memória é seletiva, resultante de uma escolha do que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, de forma que se alinhe ao processo identitário que está em construção ao longo de sua existência.

No tocante à dimensão da Geografia escolar, as acadêmicas apresentaram suas memórias do ensino de Geografia. A análise desta dimensão, ao ser comparada com a dimensão da Geografia do outro e das Geografias em construção, elucida esta relação entre memória e identidade, uma vez que se torna nítida a visão que as participantes da pesquisa possuem no que concerne ao seu ensino escolar e ao que pretendem desenvolver em suas futuras práticas educativas. Constatou-se que as suas experiências como alunas caracterizam-se predominantemente pelo ensino tradicional de Geografia, assentado na epistemologia de Educação empirista.

A acadêmica Kauane, em sua maioria, não tem boas lembranças das aulas de Geografia: “lembro de uma professora de Geografia, que foi minha professora quase a vida inteira, e ela só passava mapa”. Contudo, teve uma exceção com o contato, ainda que não tão duradouro, mas suficiente para marcar profundamente, com outra professora da área: “foi por ela que eu comecei a gostar da ciência, através de um filme, sobre segregação de raças, me fez expandir as ideias e rever que a Geografia era muito mais do que apenas pintar mapas”. A prática de pintar mapas também povoa as memórias de Naiara: “Basicamente eram decorar países e capitais e pintar mapas, as avaliações eram orais ou escritas, mas sempre apresentando as respostas exatamente do jeito que o professor passou”. Aproxima-se da concepção bancária de Educação, uma vez que esta “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.” (FREIRE, 2005, p. 69).

Este ensino tradicional acompanhado de uma Geografia mnemônica aparece também na narrativa de Daniele: “as aulas de Geografia sempre foram as mais tradicionais possíveis, os mapas sendo um acessório essencial, juntamente com o livro didático. Dificilmente se tinha uma aula diferenciada”. O mesmo ocorreu com Loreane: “tenho poucas memórias, a maioria é de desenhar mapas em papel de seda”. Nesta linha, Márcia acrescenta que as aulas de Geografia na escola “tinham o costume de causar sonolência, as explicações eram feitas de uma forma cansativa, e além disso as atividades eram a realização de resumo de capítulos do livro didático e/ou responder cruzadinha”. Jaqueline também afirma que “a experiência no colégio não era muito animadora, o ensino não passava do convencional, onde os professores usavam o método da “decoreba”.

Salienta-se que o mapa é o recurso mais citado nas narrativas como uma memória negativa das aulas de Geografia, pois servia para ser desenhado, pintado e/ou para localizar e decorar capitais. Quais as consequências destas memórias nas práticas pedagógicas das professoras em formação? Observa-se que poucos estagiários pensam em levar o mapa para a sala de aula quando não se trata de objetos de conhecimento referentes à Cartografia. Ou seja, predomina-se a visão da utilização do mapa como sinônimo de uma aula monótona devido às suas memórias de trajetória escolar ou à noção de que o mapa é um recurso para ser adotado somente ao abordar Cartografia. Neste último caso, tem-se a concepção de uma aula de mapa sem considerar a possibilidade de uma aula com o mapa, de modo que urge o reconhecimento de que este recurso tem potencialidade para ser associado com qualquer conteúdo e deve ser explorado no sentido de provocar a reflexão dos alunos ao espacializar os fenômenos.

O receio de reproduzir em seu fazer pedagógico as experiências que vivenciaram nas aulas de Geografia na escola de forma pouco produtivas e comprometidas com a aprendizagem fazem com que as estagiárias recaiam em equívocos, conforme aponta Kaercher (2014, p. 88): “na tentativa de superação da Geografia Tradicional em direção a uma Geografia diferenciada (a GC) perderam-se alguns recursos e habilidades didáticos básicos: o mapa, o quadro, o hábito de os alunos escreverem no caderno, a observação e a descrição das paisagens”. Nesse sentido, a clareza epistemológica no que concerne à sua concepção de Geografia e de Educação é fundamental para orientar as suas práticas pedagógicas de maneira coerente com seus discursos, além de evitar e/ou minimizar estas confusões metodológicas.

No que diz respeito às metodologias de ensino, estas foram citadas de forma recorrente quando as licenciandas mencionaram seus professores marcantes. Percebe-se que a dimensão de análise da Geografia escolar está diretamente associada à Geografia do outro. Esta afirmação torna-se visível na narrativa de Vinícius, o qual se refere tanto às suas aulas de Geografia quanto aos professores marcantes:

Professores de Geografia que levavam músicas, poemas, e outras atividades diferentes fazendo com que gostássemos da aula. Enquanto outros, por exemplo, apenas pediam para abrir um atlas e achar a capital de determinado país. São esses os professores que mais nos marcam, sejam aqueles que gostamos muito ou aqueles que não gostamos nada, seja pela forma de dar aula, ou pela ligação afetiva que construímos com eles.

12

Ainda que o ensino tradicional de Geografia tenha sido hegemônico na formação escolar destes sujeitos, há exceções, conforme relatado por Vinícius. Suas memórias positivas das aulas de Geografia ligam-se ao uso de diferentes linguagens e à relação afetiva com a professora. Ângela acrescenta ainda outra metodologia de ensino que lhe provocou o encantamento pela Geografia, além do gosto que já possuía pela natureza devido ao seu contato com o campo. Por meio da rememoração de suas aulas de Geografia, conta que foi possível “sair um pouco do lugar e conhecer outros lugares com aulas de campo que eram realizadas, e também de aprender um pouco de cada lugar do mundo”.

As dimensões da Geografia do outro e das Geografias em construção

No tocante à dimensão da Geografia do outro, a qual remete aos professores que deixaram marcas em sua formação, seja como exemplos ou contraexemplos, as narrativas revelam que raros são os professores do componente curricular de Geografia. Contudo, não há um componente que se destaque, pois foram mencionados professores de diferentes áreas. As memórias reveladas de escola evidenciam que, geralmente, o que marca mais os alunos não é

o conteúdo, mas os professores. Raramente alguma temática ensinada na escola é mencionada nas narrativas, uma vez que “o objeto do conhecimento em si é esquecido, o que fica é o que fazemos com ele, as relações entre eles para provocar a reflexão” (SANTOS; KAERCHER; COSTELLA; MENEZES, 2022, p. 73). Por conseguinte, a memória de algum conteúdo está presente pelo fato do significado que lhe foi atribuído, ou seja, pela importância que este aprendizado lhe proporcionou. Na narrativa de Marisa, torna-se possível compreender esta linha de pensamento, pois conta que: “o que mais me marcou na aula de Geografia, pode parecer estranho, mas foi a primeira vez que ouvi falar em PIB. Não entendia o que significava e ficava fascinada quando a professora voltava no assunto”.

Para a maioria das licenciandas, a Geografia do outro que lhe chama a atenção e serve como inspiração está atrelada à didática, às metodologias de ensino e, sobretudo, à personalidade dos professores. Para Jéssica, os professores que mais gostava “conseguiram fazer as coisas entrarem na minha cabeça, tinham um modo de ensinar que eu gostava muito, talvez pelo carisma e didática deles”. Para Naiara, eram os professores que “sempre traziam algo novo para sala de aula, realizavam atividades práticas e nos tiravam da monotonia de ir para escola apenas copiar do quadro”. Para Marisa, a professora marcante “era a professora mais gentil e atenciosa do colégio. Ficávamos ansiosos pela aula de Português com ela”. Para Loreane, a professora que destaca “era ‘chatinha’ por dar muitos trabalhos valendo pouco nota, porém era incrível como explicava tão bem os temas, e também me apresentou muitos temas que eu nunca imaginava que faziam parte da Geografia”. Já Denise carrega as marcas de uma professora da 4ª série, a qual ministrava todas as disciplinas e ressalta que “o que me impressionava era as metodologias e a paixão que ela possuía em estar em sala com seus alunos”. Esta paixão também é destacada por Jaqueline como fonte de inspiração para o seu fazer docente: “quero que meus alunos sintam o amor em ensinar que eu tenho, assim como eu senti esse amor vindo desses professores que eu tive”.

Diante destas narrativas, constata-se que a dimensão afetiva apresenta importância significativa no processo de ensino-aprendizagem através da relação professor-aluno. O encantamento com a profissão e com a sua área de conhecimento se reflete na sua ação pedagógica, o que contagia os alunos a envolverem-se no processo educativo e deixa marcas na sua trajetória. Isto posto, infere-se que o domínio do conteúdo específico, do conhecimento científico é necessário, mas insuficiente para a realização de práticas docentes significativas. A dimensão não racional também assume relevância na medida em que “o desejo do aluno não se engata no saber do professor, mas no desejo de saber do professor. Essas contribuições teóricas formam uma hipótese que me atrai: a subjetividade docente é tão central na cena

educativa que deve ser trabalhada desde a formação do professor” (COSTA; KAERCHER, 2021, p. 196).

São estas marcas que constituem alguns dos referenciais das licenciandas sobre o que é ser professora e como deve ser como professora. Entretanto, nem sempre as marcas positivas coincidem com as práticas da maioria dos professores que estes sujeitos tiveram na escola. Ainda que tenham o entendimento de quais são os modelos a serem seguidos e que constituem uma inspiração para o seu fazer docente, por vezes reproduzem, sem perceber, práticas que não defendem, pois ocorrem de forma automática, carentes de reflexão crítica. Isto acontece em função da naturalização do empirismo e de uma Geografia Tradicional que estão enraizados nas mentes dos sujeitos como a perspectiva dominante e que se tem profundo conhecimento em função das experiências vividas. O contexto da formação inicial provoca o pensar teórico acerca da necessidade de ressignificação do ensino de Geografia, porém ainda é frágil em articular-se a uma dimensão prática. Ou seja, os licenciados tendem a defender uma educação problematizadora e o ensino de Geografia que vise a análise crítica da sociedade sob o ponto de vista espacial, porém têm dificuldades de concretizar em suas práticas de ensino tal intencionalidade devido às escassas vivências na condição de alunos com aulas comprometidas com esta visão epistemológica de Geografia e de Educação.

No que diz respeito à dimensão das Geografias em construção, as licenciandas expõem como almejam ser enquanto professoras de Geografia. Nota-se que, em suas narrativas, o papel social da profissão docente se mescla à função social da Geografia, ou seja, as participantes não compartimentam a sua visão entre ser professora e atuar no campo da Geografia. Além disso, identificam-se olhares análogos sobre o que projetam para a sua atuação profissional, sobretudo o intuito que possuem em desenvolver uma aprendizagem significativa de maneira que a Geografia esteja relacionada à realidade dos alunos para que contribua na sua formação humana e cidadã.

Algumas narrativas, cujos excertos estão na sequência, focalizaram-se na questão didática e no emprego de diversos recursos didáticos e metodologias a fim de garantir o interesse dos alunos e a construção do conhecimento. Ângela afirma que: “pretendo ser uma professora que passa o conteúdo de uma forma leve e descontraída para os alunos com uma didática diferenciada para não tornar uma aula onde os alunos fiquem entediados e percam o interesse pela Geografia”. Nesta linha, Daniele conta que pretende “ser a professora mais legal da escola. Pretendo trazer a Geografia ao ambiente escolar de uma forma diferenciada, onde os alunos sintam interesse em saber mais, deixando de lado o livro didático e trazendo principalmente a realidade mais próxima dos alunos”. Vinícius tem como objetivo “ser um

professor de Geografia que faz com que os alunos gostem de estudar. Um professor que sai do cotidiano e dá uma aula diferente com metodologias ativas. Aquele que faz o aluno pensar, refletir e criticar e é para isso que a Geografia no ensino serve”. Naiara manifesta o desejo de “ser uma professora que consiga ensinar de verdade, fazendo aulas diferentes com maquetes, vídeos, jogos e cartazes, por exemplo. Respeitando o jeito e tempo de aprender de cada aluno e adaptando o conteúdo para o método de ensino que englobe todos da sala de aula”.

Ainda relacionado à perspectiva das narrativas supracitadas, Denise e Jéssica expressam tais intencionalidades, porém estão indecisas quanto ao fato de assumir e dar continuidade à profissão docente. Nas palavras de Jéssica: “não tenho certeza de que quero lecionar, mas se eu fosse, gostaria de ser uma professora legal e com aulas legais que despertam o interesse e a curiosidade nos alunos”. Denise revela que “algumas dúvidas ainda permanecem, pois o ser professor não é valorizado como deveria. Mas se, futuramente, os destinos levarem-me à sala de aula, desejo ser uma professora que marque estes alunos de forma positiva, tanto por conseguir repassar os conteúdos, mas também pelo afeto e carinho, como a minha professora me marcou”. Verifica-se que Ângela, Daniele, Vinícius, Naiara, Denise e Jéssica direcionam a sua Geografia em construção para a ideia de um fazer docente que se centra no aluno e em sua aprendizagem. Por isso, destacam os argumentos da questão metodológica das práticas pedagógicas e da importância da relação professor-aluno. Deve-se destacar a menção de Denise à sua professora marcante, o que denota a reprodução de uma memória que constitui um de seus referenciais que conduz a sua ação profissional.

O enfoque destes sujeitos na proposição de um ensino de Geografia que se distancia das práticas tradicionais, reprodutivistas e monótonas está em consonância com as ideias de Cavalcanti (2019, p. 98), a qual reafirma que “tais práticas, comumente presentes na tradição do ensino dessa disciplina, não apenas comprometem a relevância epistemológica da Geografia como também inibem sua relevância social”. Destarte, a autora assevera que a Geografia é um modo peculiar de pensar que encaminha a um modo de ser. Trata-se de pensar pela Geografia, o que acarreta em educar pela Geografia. A partir deste prisma, há uma inversão de lógica de ensinar *a* Geografia para ensinar *pela* Geografia a fim de que os sujeitos compreendam os processos espaciais que se configuram no seu cotidiano e se associam a múltiplas escalas.

Nesta linha de raciocínio, encaminha-se para um entendimento da atuação docente em Geografia como um projeto mais amplo que visa à formação humana e social dos alunos. É sob este ângulo que as narrativas de Kauane, Loreane, Márcia e Marisa mais se aproximam. Para Kauane, “a Geografia me fez pensar de uma forma mais social e humana. Eu espero

poder como professora, além de compartilhar meu conhecimento, contribuir de uma forma positiva na vida dos meus alunos e mostrar que a nossa ciência vai muito além do que eles imaginam, longe de toda essa Geografia tradicionalista”. Loreane quer “ser uma boa professora, [...] para que os alunos possam compreender o lugar onde vivem, não somente o planeta em si, mas a cidade/comunidade onde habitam. Podendo assim aprender cada vez mais sobre a sua realidade de mundo”. Márcia pretende ser “aquela professora que deixa marcas boas na história de vida dos estudantes. Eu quero mostrar o mundo aos meus alunos de uma forma clara, sempre partindo da realidade local, pois não adianta a gente trazer coisas que acontecem, por exemplo, lá no Japão, onde certamente meus alunos nunca vão estar, e acabar desmerecendo o local de vivência deles, onde tem sua cultura, família etc.”.

O viés da reflexão crítico-social inerente ao campo da Geografia é ainda ressaltado por Márcia e Marisa. A primeira refere-se à importância do ensino de Geografia: “os alunos, ao conhecer a realidade do mundo, acabam ajudando de maneira crítica na formação de opiniões a respeito dos muitos eventos que ocorrem em nosso cotidiano, sendo também seres ativos e podendo participar na sociedade com novas ideias”. A segunda acrescenta: “faz parte do professor/professora de Geografia construir no aluno o conhecimento do espaço geográfico, assim como as mudanças que ocorreram e continuam acontecendo no mundo. Se identificar como cidadão/cidadã na sociedade, olhar e ser crítico”.

16

Por conseguinte, as Geografias em construção explicitadas nas narrativas elucidam o seu projeto de si. Conforme Delory-Momberger (2014, p. 345), “o que ensina, finalmente, a história de vida é que o sujeito é uma construção que deve vir, não um ‘aqui está’, mas um sempre-diante-de-si: o sujeito é, numa relação de circularidade sem fim, o projeto do sujeito”. Desse modo, o projeto de si vincula-se diretamente ao balanço de vida que o sujeito faz ao narrar, uma vez que, no tempo presente da narrativa, atribui sentido às memórias. No movimento entre memórias que servem de exemplo ou contra-exemplo, o processo identitário se desenvolve. A tomada de consciência acerca das reverberações de seus itinerários formativos no eu pessoal e no eu profissional é o que propicia a autoformação do sujeito em direção ao fortalecimento da sua autonomia.

Considerações finais

Urge retomar a questão central: o que me tornou quem sou? Diante da análise das narrativas (auto)biográficas das licenciandas em Geografia, conclui-se que não há uma resposta única. São diversos fatores que, resultantes de distintas experiências em diferentes

momentos da vida, formam um mosaico composto de pedacinhos que representam os múltiplos saberes que são amalgamados na construção da identidade pessoal e profissional. Contudo, é possível apontar algumas questões que foram recorrentes nas narrativas analisadas e fornecem elementos para a reflexão referente à Geografia de si na formação inicial de professores.

Percebeu-se que a origem do campo da maioria das participantes da pesquisa lhes confere modos de vida e visões de mundo que se aproximam, bem como orientam a sua concepção de Educação e de Geografia. As marcas do seu lugar, da sua família, da sua cultura, da sua classe social se refletem nas suas maneiras de ser na vida e na profissão. Além disso, notou-se uma memória coletiva em relação à Geografia escolar, a qual foi desenhada pela predominância de seu caráter empirista, descritivo, mnemônico e pouco reflexivo. A tomada de consciência destas marcas deixadas pela escola e pelo ensino de Geografia corresponde a um elemento forte que orienta as suas Geografias em construção com a finalidade de contribuir enquanto professoras em formação para a consolidação de uma outra Geografia escolar. Geografia esta que, conforme as suas concepções, seja pautada no processo de construção do conhecimento e vinculada à realidade dos alunos com o intento de que lhes provoque pensar o espaço de forma crítica-reflexiva.

Logo, as dimensões da Geografia de si, da Geografia escolar, da Geografia do outro e das Geografias em construção estão mutuamente implicadas. Isto quer dizer que não há como dissociar os percursos de vida pessoal, de formação escolar e acadêmica e de atuação profissional no processo de constituição do eu. Contar a sua história de vida representa uma abertura de si para si mesmo e para os outros, e faz com que o sujeito se distancie de si para refletir sobre a sua caminhada existencial, perceber suas principais experiências formadoras e projetar seu futuro. Portanto, produzir narrativas (auto)biográficas na licenciatura tendo como ponto de partida “o que me tornou quem sou” é uma trilha para uma formação docente comprometida com uma epistemologia que considera a vida como percurso formativo e enfatiza a autoeducação do sujeito juntamente com o trabalho colaborativo com seus pares. Narrar a sua Geografia é fazer história. Por meio da produção e socialização das narrativas, torna-se possível pensar na identidade e no desenvolvimento profissional de forma coletiva a partir do pressuposto de que “somos quem podemos ser...sonhos que podemos ter...e teremos!” (ENGENHEIROS DO HAWAII, 1988).

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução Maria Letícia Ferreira. 1. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- COSTA, Felipe Velho Azevedo.; KAERCHER, Nestor André. Da busca de certezas à aceitação da dúvida: uma ponte entre as áreas do ensino de geografia e da psicanálise e educação. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (org.). *Movimentos para ensinar geografia – deslocamentos*. Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2021.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.
- ENGENHEIROS DO HAWAII. Somos quem podemos ser. In: ENGENHEIROS DO HAWAII. *Ouçá o que eu digo: não ouça ninguém*. São Paulo: BMG, 1988. 1 CD. Faixa 3.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KAERCHER, Nestor André. *Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- LENINE. Todas elas juntas num só ser. In: LENINE. *Lenine In Cité*. Paris: Snoy BMG, 2004. 1 CD. Faixa 8.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António; HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F.; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Conceição; GONÇALVES, José Alberto M.; FONTOURA, Maria Madalena; BEM-PETERZ, Miriam. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 143-175.
- PORTUGAL, Jussara Fraga. *“Quem é da roça é formiga!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais*. 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Leonardo Pinto dos.; KAERCHER, Nestor André.; COSTELLA, Roselane Zordan.; MENEZES, Victória Sabbado. *Os caminhos passam pelas alun@s: saberes e (des)construções nas aulas de geografia*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

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

Victória Sabbado Menezes

Doutora e mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é professora colaboradora do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Paraná – Campus União da Vitória, onde atua na graduação e na Especialização em "Dinâmicas Regionais: natureza, sociedade e ensino".

Endereço Profissional: Rua Cel. Amazonas, S/n - CEP: 84600-000, Centro – União da Vitória/PR.

E-mail: victoriasabbado@gmail.com

Recebido para publicação em 26 de outubro de 2022.

Aprovado para publicação em 07 de março de 2023.

Publicado em 14 de março de 2023.