



## PARA ABRIR O BAÚ DE MEMÓRIAS: DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DOCENTES AO (RE)PENSAR AS TRÊS (GEO)GRAFIAS

Victória Sabbado Menezes<sup>1</sup>

### RESUMO

O texto analisa como as memórias de professores da Licenciatura em Geografia constroem suas identidades docentes e influenciam na formação dos licenciandos. Adotou-se o método (auto)biográfico, a metodologia das Histórias de vida e as fontes das narrativas (auto)biográficas docentes, além de grupos focais com licenciandos em Geografia de uma universidade federal do Estado do Rio Grande do Sul. Constatou-se a predominância das memórias da trajetória de escolarização (ensino tradicional) e a presença de memórias e/ou contra-memórias como fontes de orientação do fazer pedagógico. Verificou-se as potencialidades do método (auto)biográfico para a ressignificação de três (Geo)grafias: primeira Geografia, Geografia acadêmica e Geografia escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Formação docente, Memórias Narrativas (auto)biográficas.

### ABSTRACT

The text analyzes how the memories of teachers of the Degree in Geography build their teaching identities and influence the training of undergraduate students. The (self)biographical method, the methodology of life histories, and the sources of the (self)biographical narratives were also adopted, in addition to focus groups with the undergraduate students of Geography from a Federal University in the state of Rio Grande do Sul. The predominance of memories of the education trajectory (traditional teaching) as well as the presence of memories and/or counter-memories as sources of guidance in pedagogical practice was noticed. The potentialities of the (self)biographical method were verified for the re-signification of three (Geo)graphies: first Geography, Academic Geography, and School Geography.

**Keywords:** Geography teaching, Teacher training, Memoirs, (Self)biographical narratives.

### INTRODUÇÃO

A partir da canção “Como nossos pais” do cantor e compositor Belchior (1976), dá-se início à problematização deste trabalho. Na letra da respectiva música há um trecho do qual o transformo em interrogação: “nossos ídolos ainda são os mesmos”? Estou me referindo à docência, mas, principalmente, à docência em Geografia, nosso foco de interesse. Nossos ídolos professores são os mesmos? Os mesmos de anos atrás, de quando éramos alunos na escola ou na universidade? Quem são os ídolos a partir dos quais buscamos nos inspirar na

---

<sup>1</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e professora da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus União da Vitória, [victoriasabbado@gmail.com](mailto:victoriasabbado@gmail.com)



nossa atuação profissional? Sejam os mesmos ídolos professores da nossa trajetória de escolarização e/ou de formação acadêmica ou não, pode-se afirmar que nosso eu pessoal e eu profissional não está isolado do mundo, mas traz marcas de vivências decorrentes do caminhar existencial.

Nesse sentido, nos constituímos enquanto pessoa e profissional por meio do conjunto de memórias que, ao reunirmos ao longo do itinerário de vida, compõe quem somos, como pensamos ser e o que pretendemos nos tornar. Desvendar o baú de nossas memórias representa, portanto, um caminho que vai ao encontro de possíveis fontes dos nossos modos de ser, estar e fazer na vida e na profissão. Desse modo, este trabalho tem o intuito de analisar como as memórias de ensino de professores da licenciatura em Geografia influenciam a sua identidade docente e a formação dos licenciandos, futuros professores do ensino básico.

Busca-se descobrir os conhecimentos que o olhar analítico e interpretativo sobre as memórias dos professores formadores pode proporcionar a fim de auxiliar na compreensão do processo de construção da professoralidade em Geografia. Dessa maneira, as memórias de ensino destes professores constituem o eixo central de investigação e são concebidas como uma das fontes dos saberes docentes. Cabe salientar que uma pesquisa voltada às memórias docentes exige uma outra perspectiva para a formação de professores. Por isso, realiza-se uma aproximação com o campo da pesquisa (auto)biográfica, o qual compreende que a formação do sujeito se desenvolve ao longo de sua história de vida por meio dos seus diferentes percursos formativos.

Tem-se a pretensão de pensar, de maneira mais ampla, em como as narrativas (auto)biográficas de professores formadores podem colaborar para a instauração de (Geo)grafias ressignificadas. Estas são aqui entendidas como a primeira Geografia (grafia de si, existência), a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Ou seja, visa-se, por meio da abordagem (auto)biográfica, propor trilhas comprometidas com outros sentidos e significados a serem conferidos às três (Geo)grafias. Sentidos e significados estes marcados, essencialmente, por seu caráter político, emancipatório e humanizador.

## **O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E SEU TRILHAR METODOLÓGICO**

A abordagem (auto)biográfica que baliza esta escrita não é tão recente no campo das Ciências Humanas e Sociais, oriunda da metade do século XX, a partir de sua origem militante de dar voz aos silenciados e luz às suas trajetórias de vida. No campo da Educação, tal perspectiva se fortalece a partir dos anos 1980 ao engendrar o que se pode denominar de



uma epistemologia da formação. Isso porque a formação do sujeito e, sobretudo, a formação de professores é concebida por um ângulo que deixa de pensar o “formar” para pensar no “formar-se”. Nóvoa e Finger (2014, p. 22) esclarecem que:

Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador.

A formação do sujeito é concebida como um processo em permanente construção que ocorre nos mais diversos espaços ao longo do tempo de vida. Dessa forma, o método (auto)biográfico torna-se um método de vida na medida em que se interessa pelas histórias de vida dos sujeitos que, ao narrarem, lançam o olhar para si a fim de enxergar as possibilidades formativas de suas experiências. Um método de vida porque tem como centro as vidas contadas. Por conseguinte, se foge da racionalidade pura, de uma racionalidade técnica, pois considera que razão e emoção estão implicadas nos princípios que embasam este método. Vale salientar que na linha de pesquisa em Ensino de Geografia tal método é ainda mais raro e incipiente nos trabalhos científicos. Logo, por este motivo, o presente trabalho já emerge como um contributo teórico-metodológico para o campo do Ensino de Geografia e Formação de professores ao visar o fortalecimento desta outra epistemologia da formação que se distingue da hegemonicamente estabelecida no ambiente acadêmico.

Amparada no método (auto)biográfico, a pesquisa adotou a metodologia das histórias de vida e as fontes das narrativas (auto)biográficas. Oito professores da licenciatura em Geografia de uma universidade federal do Estado do Rio Grande do Sul elaboraram sua narrativa (auto)biográfica no ano de 2019. Foi marcada uma entrevista narrativa com estes sujeitos para um encontro presencial, tendo em vista que se tratava de um contexto anterior à pandemia do coronavírus. O critério de seleção destes professores foi proposital: convidamos aqueles que ministram as disciplinas específicas do curso e que não trabalham com as disciplinas de ensino de Geografia. Teve-se intuito de conhecer como esses professores, que não se dedicam à pesquisa em Ensino de Geografia, pensam a formação docente, o ensino e a Geografia escolar. Isto é, analisar as narrativas de professores que, mesmo distantes do ensino de Geografia em suas atividades de pesquisa, são professores da licenciatura e estão comprometidos com a formação de futuros professores. Além disso, optou-se por estes também pelo fato da pesquisadora não os conhecer, tampouco ter sido aluna dos mesmos.

Os professores da licenciatura em Geografia, sujeitos da pesquisa, compõem um grupo particular. São oito professores/as, a maioria de classe média baixa, professores não jovens



em idade, experientes profissionalmente, a maioria com mais tempo de docência no ensino superior do que no ensino básico. Grande parte tem em comum a realização da graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e entre o final da década de 70 e final da década de 80, o que evidencia terem participado de um contexto social semelhante durante sua formação inicial. Trata-se de um grupo, indubitavelmente, qualificado e, inclusive, com nomes reconhecidos em suas subáreas de trabalho. Apresentam uma carreira longa (com exceção de Eliane) e todos se manifestaram satisfeitos com a profissão docente, pois, inclusive, muitos já poderiam estar aposentados.

Para garantir o anonimato e também evitar a estratégia impessoal de numerá-los (P1, P2, P3,...), foram criados nomes para os sujeitos professores. Estes nomes propostos não foram aleatórios, mas fazem referência às escritoras e escritores que a pesquisadora admira. Dos oito professores, há quatro homens e quatro mulheres. São elas: Simone (de Beauvoir), Cora (Coralina), Carolina (Maria de Jesus) e Eliane (Brum). São eles: Fernando (Pessoa), Pablo (Neruda), Eduardo (Galeano) e Mia (Couto).

As narrativas (auto)biográficas destes professores foram organizadas, inclusive para a sua análise, em três eixos: Histórias de vida, Memórias de ensino e Formação-profissão. O primeiro eixo solicita uma apresentação geral do sujeito, um relato de sua história de vida que, no geral, ocorreu de forma breve entre os narradores. O segundo eixo visa adentrar uma questão mais específica de interesse da pesquisa que corresponde às memórias de ensino na escola e na universidade. Assim, enquanto no primeiro eixo pensou-se de forma mais geral sobre si mesmo, sua trajetória; o segundo eixo pensa de forma mais objetiva o passado referente às memórias do espaço escolar e universitário. Já o terceiro eixo, direcionado à atuação profissional, tem o intuito de pensar o presente de modo a ressignificar o passado relatado tanto no eixo 1 quanto no eixo 2.

Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas são entendidas como um dispositivo formativo que possibilita contar sua vida, tornando-se sujeito autor, ator e protagonista de sua história. Bolívar (2011, p. 12) corrobora ao afirmar que “una cosa es la vida vivida y otra hacer de la vida una historia, lo que exige un esfuerzo reflexivo para encontrar una trama, argumento o sentido que relacionen y enlacen las diversas experiencias”. De acordo com o autor, fazer da vida uma história pressupõe a construção de uma teia que estabeleça uma ligação entre os diferentes acontecimentos vividos, de modo que dê certa unidade à narrativa. Além disso, a vida contada ou transformar a vida em uma história implica na autointerpretação do sujeito sobre sua própria vida que é narrada mediante uma linguagem que produz significado às experiências rememoradas e articuladas na trama discursiva.



No que tange ao método de análise das narrativas (auto)biográficas dos professores, empregou-se a proposta de compreensão cênica de Santamarina e Marinas (1994, p. 272), a qual “se trata de interpretar las historias en los juegos y dimensiones de su entramado (contexto es lo que está tejido-con) pero también de la construcción del sujeto”. Há três planos da compreensão cênica que correspondem ao contexto vivido no passado (memórias evocadas que expõem o contexto em que as experiências ocorreram), o contexto do presente (momento de ressignificação do vivido durante a produção narrativa) e o contexto da narrativa (momento de interação entre narrador e pesquisador). Cabe salientar que no contexto da narrativa se verifica o que os autores nomeiam de palavra dada e escuta. Logo, é a escuta que suscita e palavra dada, a partir da qual o narrador constrói sua história de vida. Portanto, a narrativa se constrói mediante a relação entre narrador e pesquisadora. Nesta relação há a partilha das memórias que são ressignificadas pelo primeiro, acompanhada de uma escuta atenta do segundo, de maneira que se provoca um movimento em que ambos exercem uma reflexividade sobre si, seja esta a partir de si mediada pelo outro ou a partir do outro.

Além disso, também realizou-se grupo focal com os licenciandos em Geografia, alunos destes professores. Um total de dezesseis acadêmicos divididos em dois grupos focais, sendo um realizado no final de 2018 e outro no final de 2019. O grupo focal buscou identificar os anseios, as angústias, os desejos e as aspirações dos futuros professores de Geografia. Segundo definição de Yin (2016, p. 148), “os grupos são ‘focados’ porque você reuniu indivíduos que anteriormente tiveram alguma experiência comum, ou presumivelmente compartilham algumas opiniões comuns”. Assim, pretendeu-se levantar questões no grupo que problematizasse a formação inicial destes sujeitos. Isto é, refletir sobre as fragilidades do curso, as potencialidades, a relação universidade-escola e a construção da identidade docente. Mediante o grupo focal, foi possível discutir acerca do papel e importância da licenciatura na formação do sujeito professor, de modo a pensar a incidência e influência da formação inicial na constituição do ser docente.

É preciso enfatizar que a investigação proposta encontra-se num terceiro plano. Isso quer dizer que há o que foi narrado pelos sujeitos (primeiro plano), a leitura da transcrição da entrevista (segundo plano) e, enfim, a análise e interpretação das narrativas (auto)biográficas (terceiro plano). Dar significado para as narrativas no sentido de filtrar os aspectos concernentes ao processo de constituição do ser professor formador em Geografia é o que rege o caminho metodológico adotado. Por isso, desenvolveu-se a entrevista narrativa com os professores e o grupo focal com os acadêmicos a fim de estabelecer esta triangulação entre diferentes fontes com vistas a compor um material que, integrado à pesquisa teórica, foi



problematizado e refletido com o intento de promover uma discussão acerca da proposta de pesquisa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Parte-se da premissa de que a narrativa (auto)biográfica apresenta um caráter eminentemente político, uma vez que pode ser entendida como uma via de acesso à memória e identidade do sujeito, o que implica na possibilidade do mesmo tomar consciência de sua historicidade e de seus itinerários. Nessa linha de pensamento, Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 29) salientam que perder “ou sofrer a interdição da memória é como levar na amplidão abissal do não-ser. Quer queiramos ou não, poder reabrir o passado e inventar o porvir, pela mediação da palavra, constituem a inefável condição biográfica do humano”. Biografar consiste em reafirmar o direito de ser, tomar posição no mundo.

Biografar também é geografar, isto é, grafar a terra, ocupar seu espaço. A trajetória existencial se constitui por meio da história e da geografia do sujeito. Sua caminhada ao longo do tempo e nos mais diversos espaços influencia sua identidade e marca sua biografia. Os tempos e espaços vividos se mesclam e fornecem ao sujeito experiências que atuam nos seus modos de ser-estar no/com o mundo. Vida, memória e identidade estão mutuamente implicadas, assim como existir, geografar e biografar. Estes dois tripés também se associam, pois *biografar* consiste na ação de expressar o que e como se *geografou* ao longo da *existência*, revelando uma história de *vida* que traduz as *memórias* significativas geradoras de *identidade*.

Voltamos a Belchior (1976): “nossos ídolos ainda são os mesmos...”? O que é transmitido de geração para geração é marcado mais por permanências ou transformações? Nossas memórias de escola carregam nossos ídolos e estes ainda são os mesmos? Isto é, as mesmas práticas, o mesmo modelo de ensino, as mesmas concepções epistemológicas e pedagógicas? Afinal, quais ídolos nossas memórias revelam e como estes interferem na nossa maneira de pensar e fazer a docência em Geografia? Em se tratando de professores formadores, quais os efeitos destas memórias nas práticas pedagógicas desenvolvidas na licenciatura em Geografia? Conforme argumenta Kaercher (2014, p. 38), “desde o papel de alunos vamos construindo modelos do que venha a ser um professor. Mesmo que essa construção se dê via acúmulo de experiências ‘negativas’, de ‘contraexemplos’, muito dificilmente nossos professores passam em branco”.



Assim, pretende-se identificar possíveis elementos que relacionam as memórias de ensino dos professores às suas maneiras de conceber e exercer a profissão docente. Pauta-se nos vestígios, isto é, nos rastros deixados pelas vivências significativas trazidas à tona pelo esforço de rememoração. Para Abrahão (2004, p. 202), “a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*”. Cabe salientar que as descobertas proporcionadas por estes vestígios de memórias ocorrem durante a produção da narrativa (auto)biográfica e envolve os narradores que refletem sobre o narrado e, por vezes, se espantam com as marcas que foram deixadas de sua trajetória de escolarização e de formação profissional. De forma semelhante, envolve a pesquisadora que tem o acesso a estas fontes que lhe fornecem achados sobre o processo de formação docente na medida em que intenta tecer relações entre as memórias e a identidade docente a partir de análises interpretativas orientadas pelo referencial teórico. Assim, as memórias de ensino concebidas enquanto vestígios são ressignificadas pelos professores em sua narrativa, passam por outra ressignificação devido a interpretação da pesquisadora e encaminham possibilidades múltiplas para mobilizar o pensar e o refletir de eventuais leitores.

O enfoque aqui são as memórias de ensino dos professores da licenciatura em Geografia. No entanto, cabe esclarecer que estas foram compreendidas com base no conceito de metamemória de Candau (2016). Este conceito refere-se às representações que o sujeito elabora sobre suas próprias memórias. Logo, se as narrativas (auto)biográficas não expressam as memórias dos acontecimentos de maneira fiel ao ocorrido, visto que são ressignificadas no tempo presente (durante a enunciação), é porque revelam metamemórias. Para o autor, “a metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva” (CANDAU, 2016, p. 23).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que tange às memórias de escola, o professor Fernando salientou a pouca importância que a instituição escolar possuía em sua vida: “O que a escola trouxe para mim? O ensino formal e a iniciação ao inglês que foi muito importante, isso sim. Mas a escola como provocadora de análise da realidade, de zero a dez, a nota é zero”. Diferentemente de Fernando, o professor Pablo evocou uma memória positiva de um professor de História da escola e as marcas deste nos seus interesses futuros: “Sempre tive (interesse), tanto da Geografia como da História. Hoje a minha grande área de interesse, e às vezes funciona até



como hobby, é entender a história ambiental”. Desse modo, seu gosto pela Geografia e pela História (com destaque para a influência do professor marcante) é oriundo de sua trajetória de escolarização e foi alimentado ao longo do tempo, o que resultou no seu foco de interesse na carreira docente.

Por sua vez, o professor Eduardo revelou memórias caracterizadas por uma forte dimensão emocional tanto em termos positivos quanto negativos, isto é, seja pelo apreço à escola ou aversão a esta. Cabe esclarecer que a dimensão afetiva é inerente ao processo de rememoração, uma vez que os acontecimentos são lembrados à luz da emoção. Tal observação converge com as formulações de Delory-Momberger (2016, p. 52), a qual assevera que:

Os documentos biográficos têm amplamente demonstrado: o que os adultos em formação se lembram da escola, o que eles sinalizam como sendo significativo para seus percursos de formação de seus períodos escolares, são, muito mais que os conteúdos de conhecimento, as experiências relacionais, afetivas, sociais, onde a escola representou para eles um campo em que a polaridade emocional marcou sua relação com a aprendizagem e o saber.

A professora Simone também expressou memórias afetivas, além de memórias de atividades e trabalhos realizados ao longo da trajetória de escolarização. Durante seu esforço rememorativo, chama atenção a afirmação de Simone: “me lembro mais por escolas, não tanto pelos períodos”. Percebem-se os “lugares de memória”, como assinala Ricoeur (2007), nos quais as memórias narradas são acionadas através da recordação dos lugares em que ocorreram. Além disso, não privilegia o tempo cronológico, tendo em vista que “a construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2004, p. 411). Trata-se da ação do sujeito sobre sua história de vida, em que algumas memórias são selecionadas em detrimento de outras e expressam a consciência de si mediante um processo de ressignificação das experiências passadas no tempo presente.

A professora Cora contou as memórias que possuía de um professor de História, cujas aulas também lhe agradavam, pois: “olha, eu gostava muito dessas aulas de que a gente discutia as coisas, que a gente botava para discutir um tema. [...] Isso até hoje eu faço, até. [...] eu faço isso, inspirada nele, eu faço isso”. Neste momento da narrativa foi possível perceber pela sua expressão e seu ritmo de fala que Cora constatou a gênese de um de seus modos de ação pedagógica, algo até então não pensado se não fosse a produção de sua narrativa (auto)biográfica. A partir desta percepção de si, Cora ainda relatou que este seu professor de História desenvolvia com sua turma uma atividade semelhante a um tribunal, em que uma questão problemática deveria ser debatida a partir de diferentes visões. Então, a professora





citou exemplos de práticas que desenvolve com seus alunos que são inspiradas naquela atividade que seu professor de História da escola realizava. Em meio ao ato narrativo, Cora constatou como suas vivências escolares afetam de alguma forma quem é, o que e como faz em seu exercício docente, desenvolvendo o processo autorreflexivo. Denota-se a relevância da trajetória de escolarização nas representações e modelos construídos referentes ao ensino e à figura do professor.

O professor Mia, assim como Eduardo, Simone, Cora e Carolina apontou memórias negativas do ensino universitário. Para ele: “Parece que não foi difícil estudar Geografia. [...] Era só leitura, leitura e comentário”. Mia narrou memórias vinculadas ao ensino, isto é, ao fazer pedagógico de seus professores que, em sua maioria, era monótono e lhe causava desinteresse. Como será que Mia ressignificou estas memórias para a sua atuação profissional docente? De forma análoga ocorreu com as suas memórias de escola, de maneira que apenas apresentou um rememoração positiva quando destacou uma experiência com um professor do ensino básico que se dedicava à explicação de processos e não de conteúdos estanques. Algo que impressionou tanto Mia em sua trajetória de escolarização que carrega até hoje como princípio fundamental de sua concepção de conhecimento e de docência, qual seja: a leitura e análise dos fenômenos a partir dos processos que o envolvem, conforme observou-se em sua narrativa.

A professora Eliane explicitou memórias demasiado afetivas com a escola por diferentes motivos: seja por sua mãe ser professora e ter sido sua professora, pelo fato de ter morado na escola por um tempo depois que perdeu sua casa num temporal ou ainda pela influência que sua tia exercia, a qual é fundadora do assentamento Annonni do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Estes elementos contribuíram para a sua escolha pela profissão docente, pois segundo Eliane: “Então, a escola virou além do cotidiano, a casa. Brincar com o quadro, fazer chamada. Aquela chamada que ela (mãe) descartava, porque errava. Eu brincava de professora. Sempre, a vida toda. Então, é com muita alegria a profissão”.

As memórias tanto de escola quanto de universidade da professora Carolina caracterizam-se por um aspecto peculiar de sua narrativa (auto)biográfica: a ênfase da influência do contexto social gerado pela ditadura militar em sua história de vida. De acordo com ela: “Tu imagina, eu terminei o ginásio em 1966. Então assim, no auge do período militar. Essas coisas assim são tudo muito sufocantes, nada se fazia”. A cobrança e repressão do contexto social se refletiram na personalidade cunhada por Carolina, a qual se configurava em uma aluna dedicada, estudiosa, responsável e perfeccionista, características estas que a



professora trouxe ao longo de sua vida e assume no seu fazer profissional docente, como relatou na entrevista. Trata-se do processo identitário que é construído por intermédio das relações entre a história individual e a história social, de modo que não é possível compreender uma sem considerar a outra. Assim, verifica-se a partir de Carolina que as narrativas (auto)biográficas possibilitam “um mergulho, uma viagem em diferentes universos sociais, históricos e culturais, numa confluência de pessoas, lugares, acontecimentos, sentimentos – experiências que mediatizam o coletivo ao mais pessoal e o pessoal às tramas coletivas” (BRAGANÇA, 2012, p. 217).

As narrativas (auto)biográficas docentes revelaram uma série de memórias do espaço escolar e universitário e seu ensino que permitem a compreensão do imaginário que este grupo de professores constrói acerca da docência em Geografia. Tendo em vista a dificuldade de trazer inúmeros excertos das entrevistas narrativas, as quais foram longas, busca-se aqui apresentar uma sistematização dos achados dessa pesquisa. Desse modo, o olhar analítico-interpretativo lançado para as narrativas (auto)biográficas criou dimensões a fim de clarificar como as memórias evocadas pelos sujeitos podem ser agrupadas e facilitar a compreensão do problema de pesquisa proposto.

No tocante às memórias de escola, indicou-se a existência de cinco dimensões: afetiva, formativa, professor-modelo, lugar e espaço. A dimensão afetiva corresponde às relações interpessoais na escola, às memórias repletas de um cunho emocional. A dimensão formativa é atribuída às memórias do ensino escolar, sobretudo dos aprendizados proporcionados neste ambiente. A dimensão professor-modelo comporta os exemplos positivos e negativos de professores do ensino básico. A dimensão lugar, pautada nas formulações de Tuan (1980), caracteriza-se tanto pelo ângulo da topofilia (elo afetivo) quanto da topofobia (aversão) em relação à instituição escolar. Deve-se clarificar que aqui um ângulo não exclui o outro necessariamente, pois Eliane e Eduardo apresentaram tanto sentimentos topofílicos quanto topofóbicos pela escola, o que variava conforme o momento e o contexto em que se passaram os acontecimentos rememorados. A dimensão espaço diz respeito ao conjunto de relações sociais decorrentes das práticas espaciais dos sujeitos em interação na escola.

Na análise das memórias de universidade, as dimensões afetiva, formativa e professores-modelo também apareceram nas narrativas (auto)biográficas. Além destas, apontou-se a dimensão das práticas socioculturais. Esta última refere-se às memórias de encontros com os colegas, eventos e atividades culturais ofertadas pela instituição universitária. As dimensões de lugar e espaço, identificadas nas memórias de escola, não foram observadas nas memórias de universidade, o que denota um vínculo menos intenso e



significativo nesta, podendo estar associado ao tempo de vivência e à fase da vida, uma vez que a escola tem papel central na rotina da criança e do adolescente durante mais de uma década.

No que tange às memórias especificamente atreladas ao ensino escolar e universitário, observou-se que o ensino tradicional povoa os imaginários dos professores. As memórias de ensino escolar, além de atestar a predominância da corrente tradicional (ensino conteudista, pautado na transmissão e na memorização), também apresentaram metodologias de ensino (tanto tradicionais quanto metodologias que contribuam para um ensino construtivista). As memórias de ensino universitário abarcaram quatro dimensões: ensino tradicional (tanto no que diz respeito à Geografia quanto à Educação), esquecimentos (inclui tanto a ausência de memórias ou memórias negativas que se pretende esquecer), recursos pedagógicos e desconstrução de ideias (a licenciatura provocou o questionamento sobre o ensino mecânico e instigou a criação).

Os acadêmicos, as quais são da mesma universidade e curso dos professores da pesquisa e, portanto, alunos destes, também foram questionados nos grupos focais sobre suas percepções acerca da formação inicial e de sua constituição docente. Estes expuseram que há uma hegemonia das práticas tradicionais de ensino no curso, principalmente nas disciplinas específicas da área da Geografia Física. Atribuem ao fato de terem professores de uma geração antiga, de alguns serem bacharéis e não possuírem formação em licenciatura, além da valorização que grande parte do corpo docente concede ao bacharelado em detrimento da licenciatura.

Chamou a atenção a fala recorrente dos acadêmicos acerca da falta de didática de professores das disciplinas específicas da Geografia, o que consideram preocupante em função de estarem em um curso de formação de professores, sobre o qual têm a expectativa de aprenderem a ensinar, para além de aprenderem Geografia. O diálogo com e entre os acadêmicos ressaltou a predominância do modelo pedagógico tradicional no espaço acadêmico, o que não representa uma revelação surpreendente, visto que é o caminho natural a ser seguido pelos professores formadores, pois está vivo no imaginário coletivo. Este modelo esteve presente durante a trajetória formativa destes professores, de modo que faz parte do histórico e do cotidiano dos mesmos. Se para muitos a pós-graduação é entendida como lócus de formação de professores universitários, não se pode esquecer que esta é centrada na pesquisa. Logo, a reprodução deste modelo no fazer pedagógico de professores formadores é compreensível, pois não vivenciaram experiências e/ou cursos para serem professores universitários e formadores de professores.



Se tal constatação é simples, o mesmo não se aplica para a resolução do obstáculo epistemológico que se impõe. Desse modo, investigar as práticas pedagógicas de professores da licenciatura em Geografia se justifica pela possibilidade de compreender não somente como ensinam, mas também como aprendem a ensinar. Como as memórias de ensino influenciam neste aprender a docência? As narrativas (auto)biográficas constituem um caminho profícuo para desvendar esta problemática, tendo em vista o mergulho que viabiliza na seara das memórias.

Os grupos focais foram claros em afirmar que a atuação dos seus professores influencia sim na sua formação, seja tanto pelas potencialidades quanto pelas fragilidades. As potencialidades estão ligadas, principalmente, a base teórica relativa aos conhecimentos específicos da Geografia, pois os acadêmicos reconheceram que possuem professores que são destaques em suas respectivas áreas. Já as fragilidades dizem respeito à falta de didática e/ou pouca preocupação com a dimensão pedagógica das práticas de ensino dos professores formadores. Para os acadêmicos, pensar o ensino dos conteúdos específicos da Geografia na escola não está entre as prioridades de grande parte dos seus professores.

Em relação às mudanças na licenciatura e à noção de bom professor formador, houve disparidades entre as visões de professores e acadêmicos. Nesta questão dois pontos realçaram: três professores consideram fundamental a inserção de novas tecnologias na formação inicial, o que não foi apontado por nenhum dos acadêmicos; e a principal demanda dos alunos, a necessidade de articulação da dimensão pedagógica e social à dimensão técnica das disciplinas específicas, não foi destacada pelos professores. Nota-se aqui um descompasso entre as ideias que cada grupo de sujeitos da pesquisa apresenta como indispensáveis à licenciatura em Geografia. Assim, depreende-se que o curso de formação de professores carece de maior aproximação e diálogo entre os sujeitos que fazem parte.

Deve-se assinalar que, ainda que o ensino tradicional componha a memória coletiva deste grupo de professores tanto no que diz respeito ao ensino escolar quanto acadêmico, criando e fortalecendo o imaginário sobre a docência, há aqueles que não visam a permanência da tradição pedagógica. Muitas narrativas elucidaram o objetivo de não reproduzir práticas tradicionais que discordam. Por conseguinte, reconheceu-se nas narrativas (auto)biográficas a presença de memórias e contra-memórias. As primeiras correspondem às memórias-exemplo, as quais são consideradas positivas pelos professores no sentido de que buscam sua reprodução na atuação docente. Já as contra-memórias consistem na desmistificação do imaginário da docência a partir da desconstrução e desnaturalização de



crenças, imagens e representações pertinentes à profissão. Conforme assevera Catani et al. acerca das contra-memórias (1997):

Ou seja, ao propor aos professores um trabalho de pesquisa e de reflexão a respeito de suas próprias histórias de vida e de formação intelectual, desenvolve-se um tipo de análise que não apenas ultrapassa os limites dos estudos centrados nas práticas docentes mais imediatas, mas os leva sobretudo a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história. Ao colocar o professor no centro do processo, este trabalho exprime também o esforço de partilhar experiências e de criar uma nova cultura da formação de professores [...].

Tais contra-memórias caminham em paralelo ao processo de autoformação do sujeito, tendo em vista que suas memórias são problematizadas. Destaca-se a postura reflexiva que os professores universitários apresentaram ao longo da construção de suas narrativas. Cada um a sua maneira e com o seu olhar guiado a partir de seus referenciais e de sua trajetória de vida identificaram que há novas gerações de alunos ingressando na universidade, há novas demandas para o ensino de Geografia na escola e, por consequência, é necessário que haja mudanças na formação de professores. Assim, se reforça a relevância da ressignificação articulada das três (Geo)grafias: primeira Geografia, Geografia acadêmica e Geografia escolar. É consenso de que as transformações sociopolíticas do contexto hodierno afetam o campo da Educação e as instituições de ensino, o que exige uma revisão dos princípios, da estrutura e das práticas vigentes na licenciatura em Geografia. O que simboliza um ponto divergente entre os sujeitos refere-se às proposições e caminhos que cada um considera adequado a ser seguido para fomentar tal revisão.

É importante enfatizar que as narrativas (auto)biográficas docentes estão localizadas no tempo e no espaço. Nesse sentido, expressam a verdade do narrador no momento em que foram produzidas. Este inacabamento é rico na medida em que abre um leque de possibilidades aos sujeitos, como por exemplo, possibilitar um movimento de deseducação do professor. Conforme a concepção de Rego e Costella (2019, p. 13), este envolve um “movimento de superação de sua história (social) pessoal. [...] Essa deseducação de si terá sido feita por ele na rede de sua contínua des/re/educação de suas relações com os outros de sua existência”. Se toda a narrativa é inconclusa, a identidade docente do sujeito também é. Retomar, rever, ir e voltar, refazer, repetir, desfazer, construir, reconfigurar são passos que compõem os itinerários de vida, de formação e de profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Torna-se premente retomar a ideia levantada pela música: “nossos ídolos ainda são os mesmos” (BELCHIOR, 1976)? Isto é, quem são as referências de figura docente para os sujeitos da pesquisa? Outros questionamentos também devem ser colocados: há permanências ou transformações nos modelos de ensino adotados ao longo das gerações? Como as memórias de ensino (escolar e universitário) dos sujeitos da pesquisa foram ressignificadas em sua prática profissional e manifestadas nas narrativas? Quais os efeitos desta ressignificação de memórias na licenciatura em Geografia, onde estes professores lecionam?

Verificou-se que as memórias de escola dos professores abrangem cinco dimensões: afetiva, formativa, professores-modelo, lugar e espaço. Destaca-se que a maioria referiu-se aos seus professores-modelo como aqueles que desenvolveram práticas que os sujeitos consideraram interessantes e significativas para a sua aprendizagem, as quais se assentavam na discussão de ideias, na visão de processo e não de um ensino fragmentado e mecânico e no incentivo à criação em vez da repetição. Contudo, tais práticas não estão alinhadas com suas memórias de ensino escolar, as quais predominantemente caracterizaram-se por revelar um ensino tradicional, pautado na cópia, memorização, reprodução dos conteúdos e desvinculado da realidade. Logo, isto demonstra que as memórias de escola positivas dos professores referentes ao ensino se aproximam à corrente construtivista, de maneira que o que rememoram de um ensino alinhado à epistemologia empirista é criticado e questionado, concebido como memórias negativas. Esta constatação permite considerar que as concepções de ensino incutidas nas narrativas (auto)biográficas dos professores dizem respeito aos seus discursos e são fontes que conduzem às suas práticas pedagógicas, embora não signifique, necessariamente, que estas se concretizem em sua atuação profissional. Trata-se do plano da palavra dada, o que pode não se refletir no plano da ação.

Cabe ressaltar que, assim como as memórias do ensino escolar, as do ensino universitário também se relacionam a uma prática conservadora, pouco reflexiva e com rara presença de debates em sala de aula. Ainda que as memórias da universidade expostas pelos professores não tenham se limitado à dimensão formativa, pois também abrangem a dimensão afetiva, das práticas socioculturais e dos professores-modelo, pode-se identificar que a maioria dos sujeitos mencionaram memórias negativas do ensino acadêmico. Nesse sentido, observou-se que os aspectos próprios do ensino tradicional compõem a memória coletiva deste grupo de professores.

Todavia, as narrativas (auto)biográficas evidenciaram o processo autorreflexivo dos sujeitos por meio da ressignificação das memórias de ensino (escolar e universitário), o que para alguns revelou a contra-memória. Pelas narrativas (auto)biográficas dos professores, o



que preponderou foi a constatação de que seus ídolos não são os mesmos de gerações anteriores; seus discursos pedagógicos não visam as permanências da tradição pedagógica e a ressignificação das memórias foi realizada no sentido de não reproduzir em sua atuação profissional as práticas que condenaram de suas experiências como aluno. Estes apontamentos fornecem chaves interpretativas concernentes a como as memórias de ensino dos professores formadores da licenciatura em Geografia influenciam sua identidade docente em termos de discurso.

Outrossim, pode-se afirmar que há sim professores que dialogam com seu passado para orientar suas práticas docentes. Este diálogo pode ser visualizado por meio das memórias que são resgatadas em suas narrativas referentes às trajetórias de escolarização e de formação acadêmica. Há aqueles que amam, há outros que lamentam este passado, mas seja por meio de memórias ou contra-memórias, o ponto em comum é que o passado se faz presente em sua atuação profissional. Mesmo que visem desenvolver práticas pedagógicas mais tradicionais, um ensino técnico ou práticas que se aproximam de uma linha construtivista ou até mesmo a intersecção de diferentes perspectivas, é inegável a presença do passado. Contudo, este é ressignificado pelos sujeitos. Cabe salientar ainda o peso que alguns professores conferem à experiência profissional como promotora de aprendizados acerca da docência. Além disso, notou-se a necessidade de um diálogo efetivo entre professores formadores e acadêmicos com vistas à qualificação da licenciatura em Geografia, tendo em vista que a principal demanda dos licenciandos (inserção da dimensão pedagógica nas disciplinas específicas da Geografia) não foi colocada no centro das preocupações dos professores.

Ademais, observou-se as potencialidades das narrativas (auto)biográficas para fomentar (Geo)grafias ressignificadas. A ressignificação da primeira Geografia foi visível no decorrer de toda a produção narrativa e simbolizada textualmente por suas exclamações concernentes às descobertas e surpresas com a evocação de suas memórias e a ligação destas com a maneira em que se posicionam e agem no mundo. As identidades foram reveladas e refletidas, de modo que atribuíram novos sentidos à existência, à sua primeira Geografia, à grafia de si. Ao promover a autorreflexão, as narrativas constituem um caminho possível para a revisão e transformação das práticas docentes. Vale fazer uma ressalva para esclarecer que o método não é por si só transformador, mas é sim instaurador de processos reflexivos, auto e heteroformativos.

As possíveis mudanças na formação de professores por meio da ressignificação da Geografia acadêmica podem gerar impactos na construção da Geografia escolar, visto que os licenciandos serão os professores que atuarão diretamente com o ensino de Geografia na



escola. Logo, as três Geografias estão interligadas e seu processo de ressignificação perpassa a articulação entre as mesmas e deve contar com a ação dos professores formadores sobre si e na relação com os acadêmicos. Outros sentidos e significados à primeira Geografia, à Geografia acadêmica e à Geografia escolar pressupõem um processo individual que ocorre por meio da coletividade e deve estar acompanhado de uma mudança institucional. Por conseguinte, não se pode desconsiderar a macro-estrutura, pois as eventuais mudanças não se resumem à tomada de consciência individual, ainda que esta seja indispensável.

Assim, conclui-se que as memórias de professores formadores de Geografia atuam sobre a constituição de sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia. Isso ocorre por meio das diferentes formas e intensidades que os professores interagem com o seu passado, ressignificando no presente as memórias de suas trajetórias de vida pessoal, de escolarização, de formação acadêmica e da carreira profissional, sobre as quais podem ser concebidas como modelos a seguir e/ou se contrapor. A carga da trajetória de escolarização é considerável na constituição da identidade docente, de modo que, seja pelos atravessamentos de memórias e/ou contra-memórias, o passado de alguma maneira se faz presente como uma das fontes de orientação do fazer pedagógico e projeção de si. Este é um dos elementos que explica a hegemonia do modelo pedagógico tradicional no espaço universitário (inclusive na formação inicial), bem como no espaço escolar, contribuindo para a manutenção do ensino de Geografia compartimentado, descontextualizado e frágil em criticidade e reflexão.

Para além de achados, novas incertezas e questionamentos emergem: como se forma professores formadores de professores? Ou como os professores formadores autoformam? Estas perguntas nascem a partir da constatação do papel relevante das memórias de ensino na construção da identidade docente. É digno de nota que a licenciatura é voltada para a formação de professores do ensino básico. Assim, não há cursos dedicados à formação de professores universitários e, especificamente, formadores de professores. Tal lacuna observada representa um desafio que se coloca e encaminha para proposições. Para tanto, sugere-se a criação de cursos voltados para a formação de professores formadores ancorados no método (auto)biográfico ao considerar o percurso de vida como percurso formativo e buscar a superação da dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica. Somado a isto, faz-se necessária a efetivação de redes e parcerias entre professores de diferentes níveis de ensino (licenciandos, professores da escola e professores da universidade) a fim de que as trajetórias de vida-formação-profissão e os saberes e experiências resultantes sejam socializados com os pares para qualificar a professoralidade em Geografia de cada um e de





todos. Portanto, os desafios são muitos e repletos de complexidade. Cabe a nós, professoras e professores de Geografia, movimentarmos-nos juntos em direção a este horizonte também conhecido como utopia, o qual nos faz caminhar.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 201-224.

BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio XI**, n. 43, ago, 2011, p. 12-15.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Trajetórias de vida e formação de professoras: suas biografias educativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de/ BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). **Memórias, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 193-219.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Leticia Ferreira. 1. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org) et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. P. 15-44.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica: tomo I**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 39-57.

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

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 21-29.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 29-57.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, 2019.



RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994. P. 257-285.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 387-417.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

#### **Documento sonoro – Música**

BELCHIOR. Como nossos pais. In: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Polygram, 1976. 1 CD. Faixa 3.