

## DO NARRAR A SI À REVELAÇÃO DO SER DOCENTE: POR ENTRE DIZERES DE LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA EM FORMAÇÃO

From narrating yourself to the revelation of the teaching being: among sayings of geography teachers in training

Del narrarse a sí mismo a la revelación del ser docente: por entre decires de estudiantes de geografía en formación

Victória Sabbado Menezes  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
[victoriasabbado@gmail.com](mailto:victoriasabbado@gmail.com)

Roselane Zordan Costella  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
[professoracostella@gmail.com](mailto:professoracostella@gmail.com)

### Resumo

O artigo em tela tem o intuito de provocar reflexões concernentes à constituição do ser professor de Geografia a partir da perspectiva (auto)biográfica. Esta compreende a formação docente enquanto um processo que se desenvolve ao longo da trajetória de vida do sujeito. Assim, são analisadas narrativas (auto)biográficas de cinco licenciandos em Geografia de uma universidade federal do interior do Estado do Rio Grande do Sul que foram produzidas durante a realização do Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental dos mesmos. O olhar analítico busca fundamentação no referencial teórico pertinente ao ensino de Geografia, formação de professores e pesquisa (auto)biográfica. Por meio das narrativas (auto)biográficas dos acadêmicos foi possível identificar as relações existentes entre os percursos de vida pessoal e de escolarização, explicitados pela evocação de memórias, com sua projeção profissional. Depreende-se que a escolha pela profissão, pela área de ensino, as concepções de docência e de Geografia imprimem as marcas de uma trajetória de vida que é única e singular. Logo, a constituição do ser docente é inerente ao processo existencial do professor. Isto posto, as narrativas (auto)biográficas revelam que esta concepção de formação é profícua e interessante de ser adotada no contexto da licenciatura a fim de que o (futuro) professor de Geografia se assuma como sujeito de sua formação pela apropriação de seu percurso de vida.

**Palavras-chave:** Formação docente; narrativas (auto)biográficas; Geografia.

### Abstract

The article in question is intended to provoke some reflections concerning the constitution of being a Geography teacher from the (self) biographical perspective. This includes teacher training as a process which is developed along the subject's life trajectory. Thus,

(self) biographical narratives of five undergraduates in Geography from a federal university in the countryside of the State of Rio Grande do Sul were analyzed, and these were produced during the Supervised Internship in Middle School. The analytical look seeks a foundation in the theoretical framework which is relevant to the teaching of Geography, teacher training and (self) biographical research. Through the (self) biographical narratives of the academics, it was possible to identify the existing relationships between the personal and schooling pathways, explained by the evocation of memories with their professional projection. It appears that the choice for the profession, for the teaching area, the conceptions of teaching, and Geography imprint the marks of a life trajectory that is, in fact, unique and singular. Therefore, the constitution of being a teacher is inherent to their existential process. That being said, the (self) biographical narratives reveal that this conception of formation is fruitful and interesting to be adopted in the context of the degree, in order that the (future) Geography teacher assumes himself/herself as the subject of his/her education by the appropriation of his/her career life.

**Key-words:** Teacher training; (self) biographical narratives; Geography.

### **Resumen**

Este trabajo tiene el objetivo de provocar reflexiones con respecto a la constitución del ser profesor de Geografía desde la perspectiva (auto)biográfica. Esta comprende la formación docente como un proceso que se desarrolla a lo largo de la trayectoria de vida del sujeto. Así, se analizan narrativas (auto)biográficas de cinco estudiantes de Licenciatura en Geografía de una universidad federal del interior de Rio Grande do Sul, Brasil, producidas durante la realización de sus Prácticas Supervisionadas en la Enseñanza Básica. La mirada analítica se basa en el referencial teórico pertinente a la enseñanza de Geografía, la formación de profesores y la investigación (auto)biográfica. Mediante las narrativas (auto)biográficas de los académicos se pudo identificar las relaciones existentes entre las trayectorias de vida personal y escolar, explicitadas por la evocación de memorias, con su proyección profesional. Se concluye que la opción por la profesión, el área de enseñanza, las concepciones de docencia y de Geografía imprimen las huellas de una trayectoria de vida única y singular. De modo que la constitución del ser docente es inherente al proceso existencial del profesor. Esto puesto, las narrativas (auto)biográficas revelan que esta concepción de formación es provechosa e interesante para adoptarse en el contexto de la formación de profesores con el fin de que el (futuro) profesor de Geografía se asuma como sujeto de su formación por la apropiación del curso de su vida.

**Palabras clave:** Formación docente; narrativas (auto)biográficas; Geografía.

### **Introdução**

A constituição do ser docente envolve um processo que é contínuo, marcado por modificações constantes resultantes de aprendizados e desaprendizados que se constroem ao longo da caminhada. Tal caminhada não se resume à carreira docente, tampouco inicia na formação acadêmica e segue para a atuação profissional. Trata-se de uma caminhada de

vida que é percorrida por uma trilha que se confunde com a existência. Isso quer dizer que a constituição do ser docente se desenvolve como parte da constituição do ser. Logo, a produção da identidade docente é indissociável da produção da identidade pessoal do sujeito. A partir desta compreensão que se pensa a formação docente, isto é, enquanto um processo que não é finito, bem como não se limita a fases específicas da vida, visto que acompanha o desenrolar desta desenvolvendo-se em diferentes contextos espaço-temporais.

A perspectiva aqui adotada pauta-se nos fundamentos do campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação e embasa o olhar analítico para a investigação concernente ao ensino de Geografia e formação de professores. Nesse sentido, o intuito deste artigo consiste em lançar reflexões acerca da construção do ser docente em Geografia a partir de narrativas (auto)biográficas de licenciandos realizadas durante seu período de Estágio Supervisionado. Logo, as elucubrações aqui expostas partem das provocações propiciadas pelas narrativas destes professores em formação. Isto ocorre por meio do processo autoreflexivo que os sujeitos assumem ao elaborarem suas narrativas (auto)biográficas que são parte importante do seu memorial produzido para a disciplina de Estágio Supervisionado.

Cabe esclarecer que as narrativas (auto)biográficas representam para a presente investigação um dispositivo metodológico, pois são materiais que simbolizam fontes que auxiliam na problematização da temática em questão. Contudo, ressalta-se que também consistem em um dispositivo formativo, tanto para o licenciando narrador (autoformativo), quanto para a pesquisadora e eventuais leitores (heteroformativo). Isso justifica a proposição da criação de narrativas no âmbito da formação inicial devido a sua dimensão formadora, cuja potencialidade centra-se na concepção do narrador como protagonista de sua história e, portanto, sujeito de sua formação. São estes princípios e fundamentos que orientam o presente artigo e dão suporte para as concepções de formação, docência e ensino de Geografia defendidas.

Há uma finalidade clara de pensar a constituição docente por meio da visão dos licenciandos, futuros professores, para que questões como a escolha pela profissão, pela Geografia, a ressignificação de memórias da trajetória de escolarização, os aprendizados proporcionados pela vivência do estágio e as projeções para a atuação profissional sejam colocadas em discussão. Não são pautas recentes, porém apresentam outro significado na medida em que há o desvencilhar da lógica prescritiva hegemônica do paradigma

científico moderno (como deve ser um professor de Geografia, como deve ser a formação docente) para uma lógica cujo sujeito, o professor em formação, é o centro e se privilegia sua escuta atenta (como o sujeito se forma, se enxerga, se constrói).

### **Trajetos metodológicos**

Esta investigação assenta-se no método (auto)biográfico, na metodologia das histórias de vida e nas fontes das narrativas (auto)biográficas. Deve-se clarificar que este método não é comum de ser utilizado nas pesquisas em ensino de Geografia e formação de professores. Sua origem remonta o século XIX e de modo pertencente às Ciências Sociais. A apropriação pelo campo da Educação se deu a partir da segunda metade do século XX. Como este artigo está na interface entre Geografia e Educação, considera-se pertinente o emprego do método (auto)biográfico em virtude de suas contribuições para pensar a formação de professores de Geografia. De acordo com Nóvoa (2014, p. 154), “a abordagem biográfica 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”.

Por conseguinte, o método (auto)biográfico engendra uma outra epistemologia da formação ao centralizar o sujeito no seu processo formativo a partir de um movimento retrospectivo-prospectivo. Ou seja, o sujeito se apropria de sua trajetória de vida a fim de compreender como se constitui ao longo da existência, o que fornece as bases para o que projeta enquanto um vir-a-ser. Desse modo, as narrativas (auto)biográficas representam o dispositivo que permite a concretização dos pressupostos filosóficos próprios do referido método. A narrativa (auto)biográfica consiste na enunciação, seja oral ou escrita, da história de vida do sujeito mediante o processo de rememoração. As memórias das vivências passadas, ao serem narradas, são resignificadas no tempo presente e projetam um futuro. O sujeito assume a posição de autor e ator de sua própria história. Assim, narrar-se implica em desnudar-se, revelar-se, desvelar-se, o que faz com que o professor exponha suas representações, concepções, crenças e valores, as quais influenciam seus comportamentos docentes.

Isto posto, deve-se apontar que o trajeto metodológico abarca uma revisão bibliográfica e a análise de narrativas (auto)biográficas dos memoriais de estágio de licenciandos em Geografia. A revisão bibliográfica foi desenvolvida por meio da busca de

referenciais atinentes ao ensino de Geografia, à formação de professores e à pesquisa (auto)biográfica com o intento de proporcionar um suporte teórico à pesquisa. Esta etapa apresenta importância, uma vez que direcionou o olhar da pesquisadora para a análise e interpretação do material das narrativas. Destarte, buscou-se traçar os entrelaçamentos entre o referencial teórico com as reflexões suscitadas pelas narrativas dos licenciandos.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, estes compuseram uma turma da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental do curso de licenciatura em Geografia de uma universidade federal do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Por conseguinte, eram acadêmicos concluintes do curso que haviam vivenciado, por meio desta disciplina curricular, seu primeiro estágio de regência em escola. Apesar de a turma ser mais numerosa, aqui foram utilizadas as narrativas de cinco licenciandos (três mulheres e dois homens) com o objetivo de aprofundar a discussão de algumas questões que serão levantadas a partir deste material, sem a pretensão de abarcar uma totalidade que implicaria em uma análise genérica e superficial. Deve-se esclarecer que as narrativas (auto)biográficas constituem um dos elementos dos memoriais de estágio que deveriam ser apresentados como parte da avaliação da disciplina. Por meio das narrativas dos acadêmicos pode-se observar os cruzamentos entre a história de vida e o processo de construção da professoralidade dos mesmos, como será explorado na sequência.

### **Ser, tornar e reconstruir-se pessoa-professor(a) de Geografia**

Alguns esclarecimentos concernentes à perspectiva (auto)biográfica são interessantes de serem feitos de antemão a fim de que a compreensão da análise das narrativas seja facilitada. O primeiro ponto basilar desta abordagem reside na articulação entre o eu pessoal e o eu profissional, visto que “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p. 17). Desse modo, a maneira de ser e a maneira de ensinar estão implicadas, fazendo com que uma alimente e revele a outra. A identidade pessoal e a identidade profissional se mesclam, pois a personalidade, a visão de mundo e os valores do sujeito se reverberam em seus modos de ser, estar e fazer docente.

Diante disso, pode-se afirmar que as narrativas (auto)biográficas de professores em formação possibilitam o pensar a si mesmo, seus itinerários de vida e de formação. Pensar a si como pessoa e a sua trajetória conduz ao pensar a si como licenciando e futuro

professor. A indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional se justifica pelo fato de ser professor representar um dos papéis sociais assumidos por aquele que escolhe esta profissão. Apesar deste não constituir o único papel social, pois ninguém é somente professor já que exerce outros papéis e características que compõem sua identidade (mãe, irmã, brasileira, mulher, negra, sindicalista, atleta,..., por exemplo), a condição de docente apresenta uma marca significativa na constituição de si. Não apenas o eu pessoal interfere na maneira de ser professor, como também o docenciar atua na produção de sua identidade, visto que a atuação profissional proporciona vivências e relações sociais que mobilizam o sujeito e marcam sua caminhada existencial.

Outro ponto relevante a ser clarificado diz respeito ao fato de que toda narrativa é situada espaço-temporalmente. A narrativa (auto)biográfica nunca é finita, acabada como um produto. Segundo Oliveira (2012, p. 69), “a autobiografia está e estará sempre ‘em se fazendo’. É a possibilidade de reconstruirmos permanentemente, em função da vida – do bios -, o nosso próprio romance”. Sua inconclusão é explicada não somente por acompanhar a existência do sujeito, bem como por explicitar a verdade do narrador no momento em que é produzida. A elaboração narrativa é afetada pelas condições do ambiente, pelo contexto que se vivencia, pelos interesses e intencionalidades do narrador. Sendo assim, a narrativa de uma mesma pessoa pode ser totalmente diferente se ocorrer em outra data, outro horário em função dos condicionantes supracitados. Cabe ressaltar que as narrativas (auto)biográficas aqui analisadas foram construídas no período de finalização do Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental como elemento componente do memorial desta etapa. Portanto, sua construção teve uma finalidade clara e está relacionada ao modo como estes acadêmicos se concebiam e se pensavam enquanto futuros professores naquele período. Período este comumente caracterizado pela efervescência de reflexões, angústias e descobertas sobre a profissão e, por consequência, sobre si mesmo.

Nesse sentido, a narrativa (auto)biográfica expressa a ação do licenciando sobre si. Resgatar suas memórias lhe permite apreender seu percurso de vida e refletir sobre os determinantes sociais, bem como suas escolhas e tomadas de decisão ao longo da vida. De acordo com Delory-Momberger (2012, p. 80), a narrativa “parece sempre estar presa entre a sujeição e subjetivação, entre bio-político como governo dos corpos e da vida, como poder de ‘conduzir as condutas’ (Foucault), e auto-biografia como esforço do sujeito para constituir-se a si mesmo e dar uma forma a sua experiência”. É realizado um balanço de

vida sobre o qual o narrador considera os caminhos percorridos para compreender o que lhe tornou quem é no momento presente. Neste balanço de vida torna-se possível aproximar o olhar para as suas conquistas, sofrimentos, dificuldades, desafios, aprendizados e sonhos. Destarte, o sujeito movimenta-se em direção a uma tomada de posse sobre si mesmo acompanhada por uma tomada de consciência.

Ao partir para a análise das narrativas dos licenciandos, pode-se constatar que todos iniciam sua narrativa (auto)biográfica fazendo referência à sua cidade natal. A menção ao seu local de origem, bem como a sua família é ponto comum entre as narrativas, uma vez que explicita “onde tudo começou”. Isto é, refere-se à gênese destes sujeitos em termos de espaço-tempo e de primeiro contato com o mundo social (relações familiares). Daí reside a matriz do processo identitário, pois os vínculos familiares, o local e o ano de nascença representam as primeiras marcas que incidirão sobre os traços identitários do sujeito. Não há identidade sem memória e não há memória desprovida de um contexto relacional e espaço-temporal. Ainda que a identidade seja única e singular, o sujeito não está sozinho no mundo. A identidade é individual, porém se faz dentro de uma coletividade. O eu existe, porque há o outro. Não é possível conceber identidade desconsiderando alteridade, pois estas estão mutuamente implicadas. Para Candau (2016, p. 77), “é impossível dissociar os efeitos ligados às representações da identidade individual daqueles relacionados às representações da identidade coletiva. [...] Por isso, é um tecido memorial coletivo que vai alimentar o sentimento de identidade”.

Dos cinco acadêmicos, quatro deles não nasceram no município onde se localiza a universidade em que cursaram a licenciatura em Geografia. Cada um dos cinco licenciandos nasceu em um município do Rio Grande do Sul. O reconhecimento do seu lugar e as implicações deste em sua identidade é visível neste excerto do aluno A:

O Banhado do Colégio é uma vila composta majoritariamente por agricultores e nasce através de um movimento que visava a reforma agrária [...]. Minha família não é diferente das outras que lá vivem, todos são agricultores ou trabalham em algo que envolva a agricultura diretamente. Sendo assim, acredito que uma parte do meu caráter foi formado por alguns ideais dos moradores do Banhado do Colégio nos início dos anos 2000. (ACADÊMICO A)

Assim como identifica seu sentimento de pertencimento ao local de origem, o acadêmico também reconheceu sua divergência em comparação a seus colegas de escola: o sonho de cursar uma faculdade, algo que não era alimentado pelos colegas, pois estes vislumbravam seu futuro no trabalho nas lavouras ou engenhos. De forma semelhante, percebe-se na narrativa da acadêmica B, a qual é natural da zona rural de um município do

interior do Estado, o caminho destoante que tomou em seu itinerário de formação em relação aos seus colegas por ser a única de sua turma do 9º ano a continuar os estudos: “Aliás, poucos alunos da minha antiga escola e dos arredores cursam o Ensino Médio após o término do Ensino Fundamental. O município é essencialmente assentado na agricultura familiar e, por isso, muitos alunos preferem ficar trabalhando na lavoura com seus pais”. Observa-se o quanto o lugar vivido carrega características e tradições que reforçam uma cultura herdada historicamente gerando impactos sobre os percursos de vida dos sujeitos. Por outro lado, também se nota que o caminho natural de vida de sujeitos de determinadas origens e lugares nem sempre se concretiza, como no caso destes dois acadêmicos.

O acadêmico C também se referiu ao seu lugar, mas em outro sentido. Saliu as diferenças que percebeu entre sua cidade de origem e a cidade onde realizou sua graduação. Segundo ele, a primeira consiste em “uma das cidades com o maior IDH do Estado, simplesmente andando pela cidade alguém consegue perceber isso, praticamente todas as ruas da cidade são asfaltadas, até mesmo de bairros distantes, uma realidade que não é nem perto a daqui”. Entretanto, o acadêmico C também apontou que sua cidade de origem “é colonizada por alemães, muita fechada e retrógrada em vários pensamentos, muito complicada de ser vivida por alguém que não se encaixa nos padrões”. Evidencia-se que o sujeito, ao falar de seu lugar, também fala um pouco de si, de sua leitura de mundo.

Diante destes três exemplos torna-se possível afirmar o quanto o sujeito se constrói a partir de seu lugar. Isto fica mais claro pelo fato de que estes acadêmicos são oriundos de outros municípios e necessitam explicitar este ponto em suas narrativas, de maneira que se tornam inevitáveis as comparações, estranhamentos e congruências entre o município de origem e o município que se localiza a universidade. A análise aqui empreendida tece paralelos com o conceito de geo(bio)grafização de Portugal (2013, p. 230):

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.

De acordo com a autora, o sujeito narra sua vida a partir do seu lugar e das experiências vividas nos e com os lugares. Isto não ocorre somente no que diz respeito ao local de origem, mas às diferentes fases da vida que abrange distintos contextos geográficos circulados pelo sujeito. Nesse sentido, geo(bio)grafizar-se implica em apropriar-se dos lugares para grafar sua vida e narrar suas vivências. Se o sujeito produz e

atua no e sobre o lugar, este também age sobre a constituição do sujeito. Trata-se de um processo de mão dupla, em que sujeito e lugar se retroalimentam. A vida se faz no espaço, bem como o espaço se faz por meio da vida. A perspectiva da geo(bio)grafização, cunhada por Portugal (2013), enfatiza a vinculação sujeito-lugar explicitada pelas narrativas (auto)biográficas, ressaltando o viés da formação do professor, o que permite compreender que o lugar constitui um cenário-referência dos saberes (pessoais, acadêmicos, profissionais) e das práticas sociais dos sujeitos.

Nessa linha de pensamento, toda narrativa (auto)biográfica expressa uma história de vida, como também uma geografia de vida. A dimensão espacial é inerente à narrativa, tendo em vista que a trajetória existencial se faz e refaz a partir e por meio dos lugares. Desse modo, não é possível excluir o aspecto geográfico que caracteriza as narrativas (auto)biográficas. O sujeito constrói sua vida e, portanto, sua identidade, por meio das relações que estabelece com os outros e com o espaço. É esta tríade eu-outro-espaço, carregada de dinamicidade, complexidade e em permanente reconfiguração, que, ao ser manifestada na narrativa (auto)biográfica de professores em formação, possibilita o entendimento da formação docente como um processo que se desenvolve ao longo da existência e que têm fontes diversas. Afirmar a existência de fontes diversas significa considerar que a construção da identidade docente não envolve aspectos somente racionais e decorrentes de espaços institucionais (como escola e universidade, por exemplo). Se o eu pessoal é indissociável ao eu profissional, isso quer dizer que os conhecimentos profissionais são provenientes, conforme Tardif (2014), dos saberes pessoais, da formação escolar, da formação profissional, dos programas e livros didáticos, e da experiência na profissão. Logo, estes múltiplos saberes são amalgamados na composição da identidade profissional, o que conduz às práticas de ensino que serão adotadas pelo professor em sua atuação.

A implicação de diferentes fontes de saberes na constituição do sujeito e, por consequência, do ser professor envolve tanto aspectos racionais, quanto não-rationais. Isto pode ser identificado, por exemplo, pela própria escolha pela profissão. As narrativas revelam que são distintos os caminhos e motivos que desencadearam na decisão de tornar-se professor de Geografia. A acadêmica D narrou que “desde cedo nossas brincadeiras (principalmente entre eu e minha irmã) era a de “coleginho”. Cadernos e mais cadernos, nossos dois quadros improvisados, [...] além de giz, apagador e outros materiais básicos compunham nossa sala de aula”. O interesse pela docência nasceu das brincadeiras da

infância, o que também ocorreu com a acadêmica B: “No 7º ano, tinha convicção que seria professora, aliás essa era uma das minhas brincadeiras preferidas na infância”. Esta contou que todo domingo sua irmã e seu sobrinho lhe visitavam e “eu já tinha elaborado um material para o meu sobrinho ir aprendendo a escrever, contar, desenhar e pintar. Quando comecei a fazer isso ele tinha somente três anos, mas já gostava muito”. Desse modo, verifica-se que o desejo pela profissão começou muito cedo para estas acadêmicas, ainda na fase infantil, o que denota um interesse oriundo de uma atitude não-racional, mas relacionada ao brincar, ao divertir-se, ao prazer.

O acadêmico A atribui a uma situação vivenciada em seu Ensino Médio no Instituto Federal de Educação a gênese de sua decisão pela profissão docente. Foi durante a apresentação de uma palestra juntamente com seus colegas de turma que alguém chamou a atenção do acadêmico e contribuiu para direcionar seus rumos profissionais:

Durante a apresentação, fito com os olhos um senhor de no mínimo 60 anos, ele parecia bem emocionado escutando as músicas e nossas falas sobre o assunto. Após o término da palestra, ele vem falar comigo e meus colegas, contou que a apresentação o trouxe memórias antigas e que ficou muito emocionado lembrando dos amigos agora já falecidos e de histórias do passado, que ficava muito feliz ao ver adolescentes se interessando por esse tipo de assunto. O senhor que chegou de olhos marejados e com sorriso no rosto, nos deixou na mesma situação que ele. Foi neste momento, exatamente neste momento, que eu entendi que queria ser professor, a chance de falar e emocionar, falar e de alguma forma tocar a pessoa que te escuta. Desde este dia sei que quero ser um professor pesquisador, construir conhecimento para a humanidade e ajudar a compartilhá-lo.

A narrativa deste acadêmico coloca uma situação vivida como determinante para a sua escolha pela docência. Trata-se do que Josso (2002) denomina de recordações-referências, as quais possuem um caráter simbólico e abrangem não somente percepções ou imagens sociais (como o ato de apresentar uma palestra e relacionar ao ato de ensinar), como também envolvem sentimentos, emoções e valores (como a reação comovida do senhor que também emocionou o acadêmico). A análise de narrativas (auto)biográficas permite identificar estas recordações-referências, o que é profícuo para pensar como tais recordações se transformam em experiências formadoras que influenciam na construção do sujeito. A autora assevera que “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2002, p. 31).

Diante disso, emergem os questionamentos: como os cursos de licenciatura em Geografia têm atuado no sentido de buscar o conhecimento destas recordações-referências dos licenciandos? Como tem sido (e será que tem ocorrido?) a aproximação com as histórias e geografias de vida destes futuros professores? É possível pensar a formação inicial sem considerar a trajetória de vida dos acadêmicos e investigar seus interesses, motivações, singularidades e desafios? A narrativa do acadêmico A no excerto supracitado expressou, por exemplo, mais do que uma situação importante para a sua decisão profissional. Indicou também sua concepção de ensino ao manifestar seu intento de tornar-se professor pesquisador e atingir seus alunos para além da dimensão científica, mas também emocional.

Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas de professores em formação revelam também suas representações e concepções de ensino, de docência e de Geografia. A narrativa da acadêmica E ratifica esta consideração: “E se tornar professora era quase que ser uma super heroína, um desafio a cada dia, e isso era legal de se pensar, não apenas ser professor, mas sim passar uma paixão adiante, que no caso a geografia se tornou para mim; finalmente foi onde encontrei meu lugar”. Conceber a função docente como tarefa de super heroína elucida a representação social que construiu sobre a profissão. Representação esta que pode ter sido gestada em função de suas vivências na escola e/ou da mídia e/ou das relações com familiares e/ou amigos e/ou outra origem. Independentemente dos fatores que levaram a acadêmica criar este imaginário da docência é necessário que sua visão seja conhecida, discutida e problematizada no contexto da licenciatura a fim de evitar a reprodução de representações que tendem a deslegitimar o movimento de profissionalização da docência, como neste caso. Além disso, debater as representações que os acadêmicos trazem ao ingressar na formação inicial deve ser o ponto de partida para pensar o processo de formação docente, de maneira que não se submeta à lógica prescritiva e que considere o licenciando como o sujeito de sua formação.

Atentar para as narrativas dos acadêmicos propicia a compreensão de que a escolha pela docência, por vezes, pode não ser alimentada desde cedo, pode não ser decorrente de uma convicção antiga e, inclusive, pode não estar associada com as experiências que se vivenciou na escola na condição de aluno. O acadêmico C narrou que “nunca pensei e nem imaginei que queria voltar para dentro de uma sala de aula como professor, sempre imaginei fazendo algo envolvendo tecnologia”. Entretanto, o que modificou sua

perspectiva foi sua vivência no cursinho pré-vestibular, visto que este “abriu muitos horizontes e lá tive professores magníficos que carrego até hoje na minha lembrança com carinho. Ali eu tive a certeza e a consolidação de uma vez por todas que queria ser professor”. Chama a atenção a discrepância de tempo entre realizar um cursinho pré-vestibular e cursar o ensino básico na escola. Este último significa mais de uma década da vida dos alunos convivendo no espaço que se tornará seu local de trabalho futuramente, de modo que não se pode negar as marcas que deixa nos sujeitos. Destarte, “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” (KAERCHER, 2014, p. 38).

No caso do acadêmico C, a escola e seus professores do ensino básico não deixaram marcas tão positivas e profundas, uma vez que o curso pré-vestibular abriu seus horizontes e o fez escolher ser professor. De forma análoga ocorreu com a acadêmica D, a qual ressaltou a Geografia que teve contato no curso pré-vestibular que se diferenciava da Geografia que estava acostumada de estudar na escola: “lembrando das aulas do cursinho, que desconstruíram tudo aquilo que eu pensava e me mostrou uma nova Geografia, inseri o curso como segunda opção, já que o curso de História estava com a nota de corte um pouquinho mais alta”. Por conseguinte, tanto para o acadêmico C quanto para a acadêmica D, os modelos de professor e de Geografia ideais se sobressaltam no cursinho ao invés do espaço escolar. Nenhum dos acadêmicos desta pesquisa atribuiu às vivências na escola como relevantes para a sua decisão pela profissão. Os motivos perpassaram questões como a representação de super heroína, as brincadeiras na infância e a influência do curso pré-vestibular. Este ponto é chave ao evidenciar que a escolha pela profissão docente não é, necessariamente, determinada pelo apreço ao ensino e às experiências realizadas na escola quando se estava no papel de aluno.

Deve-se enfatizar que, ainda que os modelos de professor que se teve ao longo do ensino básico se aproximem mais de contraexemplos, é inegável que estes atuam na produção da imagem de como é um professor, como deveria ser, como deve ensinar. O imaginário sobre a docência e a constituição de um modelo de professor envolve uma mescla entre as memórias positivas e negativas do espaço escolar. Isto posto, urge problematizar este imaginário que é composto de forma precedente à inserção na formação inicial com o intento de que o processo de tornar-se professor de cada licenciando abarque

um olhar crítico e reflexivo acerca de suas representações anteriores. Abrahão e Frison (2010, p. 199) corroboram nesta linha de raciocínio ao argumentar que:

Constituir-se professor, na atualidade, exige um potencial intelectual-crítico-transformador consistente. Essas características, hodiernamente requeridas à formação docente, podem ou não surgir das representações de professores que, quando aluno, tiveram como modelo, mas que, de alguma forma, influenciam suas tomadas de decisão. [...] Isso justifica o imaginário dos acadêmicos, pois, ao chegarem à formação profissional, explicitam as escolhas feitas pelas imagens elaboradas a respeito do papel e do significado de 'ser professor'.

A construção de narrativas (auto)biográficas no âmbito da licenciatura em Geografia surge como uma alternativa profícua para instigar este olhar para a trajetória de vida dos sujeitos com ênfase nos seus percursos formativos. Resgatar memórias das vivências na escola diz muito sobre as concepções de docência e de Geografia dos sujeitos. Cabe ressaltar que tais concepções podem se pautar tanto na reprodução de tais memórias, quanto no sentido de contrapor-se às experiências rememoradas. Isso quer dizer que as memórias dos itinerários de vida e de formação dos sujeitos influenciam seus modos de fazer docente.

As trajetórias de escolarização foram mencionadas pelos licenciandos em suas narrativas. O acadêmico C deteve-se às memórias do Ensino Médio e relatou que: “Meus três anos na escola foram que nem chuchu, sem gosto e sem cheiro, bem monótonos”. Este mesmo sujeito foi o que considerou a vivência no cursinho pré-vestibular como fundamental para a sua escolha pela profissão docente. A acadêmica D apontou que: “vejo que a escola podou muito as minhas asas”. Isso porque ingressou no Ensino Fundamental sabendo ler e imaginava que: “Analisando criticamente, agora com olhar de futura educadora, eu não esperava que a professora N. me fizesse atividades diferenciadas. O mínimo que eu esperava era que ela não podasse as minhas ideias”. Porém, não foi isso que aconteceu. Cabe questionar: por que ainda há narrativas de alunos que enxergam a escola cinza, sem vida e desestimulante? Por que tanta dificuldade em transformar as instituições escolares em espaços mais acolhedores, interessantes, instigantes ao diálogo, à criação, à construção e à reflexão coletiva? São indagações que se repetem há décadas e que demonstram um processo lento de mudança.

Contudo, ainda que relevantes, estes devaneios concernentes às dificuldades de transformação das escolas em termos de práticas efetivas fogem do foco de interesse deste artigo. O que se quer sublinhar, por meio da análise dos dois últimos excertos de narrativas, é que apesar das memórias negativas das vivências escolares, ainda assim estes

sujeitos pretendem ser professores. O que os leva a insistir nesta profissão? Quais são suas motivações? Este é um ponto interessante para pensar a constituição da identidade docente e compreender que esta se compõe por encantamentos e sonhos projetados à profissão, assim como por desilusões e tentativas de transformação do modelo escolar hegemônico.

As memórias da trajetória de escolarização dos acadêmicos também demonstram que a instituição escolar representa muito mais do que somente a atividade de ensino-aprendizagem que é desenvolvida nesta. A acadêmica B narrou que:

Como pode ser constatado ao longo desta autobiografia, não foram os conteúdos aprendidos na escola que mais marcaram minha trajetória escolar, embora, reconheça a enorme importância deles. Na verdade, eles foram a via de acesso para tudo que compreendo ser uma escola. Dessa forma, o que fez com que eu me sentisse pertencente às minhas instituições escolares foram as oportunidades ofertadas para além do seu espaço físico. Foram as expansões de pensamentos, ideias e convicções. Foram os meus professores independentemente de suas disciplinas. Foram as amizades temporárias e permanentes. Foram todos e todas que cruzaram pelo meu caminho e que, de alguma forma, contribuíram naquilo que eu estou sendo hoje. Foram os momentos de alegria, deslumbre, afeto, reconhecimento, amor, conquistas, confraternizações, angústias, medos e aflições.

Depreende-se que toda a memória é carregada de uma dimensão afetiva. Por isso, a narrativa (auto)biográfica revela o sujeito em sua totalidade, isto é, em seus aspectos racionais e emocionais. As memórias da trajetória de escolarização não destoam desta linha de pensamento, pois expressam os conhecimentos construídos, mas também os laços afetivos e os sentimentos desenvolvidos ao longo desta fase da vida. Ao integrar razão e emoção por meio do narrar a si mesmo, as narrativas (auto)biográficas contribuem para o que Souza (2006) define como conhecimento de si. Este é elaborado a partir da apropriação e reflexão dos percursos de vida, os quais são concebidos pelo seu caráter formativo. Assim, escrever sua própria narrativa coloca o sujeito em auto-análise. De acordo com o autor:

É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras. (SOUZA, 2006, p. 34)

Lançar o olhar para si mesmo, para os caminhos percorridos ao longo da existência possibilita uma aproximação com o autoconhecimento. As experiências rememoradas pelo sujeito povoam sua mente, pois apresentam significado. Ao evocá-las, o narrador atua sobre suas memórias e as ressignifica no tempo presente, o que permite engendrar um

processo autorreflexivo. São atribuídos novos sentidos e significados às memórias das experiências vividas no passado devido ao contexto e às intencionalidades do sujeito no presente. Logo, o conhecimento de si está atrelado a um processo de tomada de consciência de seus itinerários de vida, a partir do qual o sujeito se enxerga como protagonista de sua formação.

Por conseguinte, as narrativas (auto)biográficas são frutíferas ao serem introduzidas como prática na licenciatura, sobretudo no momento do estágio. Isso porque o estágio possui um potencial reflexivo elevado ao inserir os licenciandos nas escolas para que observem, analisem, convivam, sintam e atuem no espaço que será seu futuro local de trabalho. Assim, o sujeito de fato se enxerga como professor e é instigado a problematizar sua visão sobre a profissão, a prática docente e o ensino de Geografia. Produzir narrativas (auto)biográficas na disciplina de Estágio Supervisionado aparece como uma possibilidade enriquecedora do ponto de vista que se embasa em uma concepção que articula ensino e pesquisa. Compreender o estágio como um momento de integração entre ensino e pesquisa significa reconhecer a perspectiva do professor pesquisador (BECKER; MARQUES, 2010) que entende sua prática de ensino não como uma reprodução, mas pelo viés investigativo.

O potencial reflexivo do estágio também se justifica por constituir o momento ao longo da formação inicial em que a identidade docente é posta em questão de forma mais explícita. A ebulição de inquietações, angústias, dúvidas e incertezas que perpassa o período de estágio dos acadêmicos os colocam em uma situação de constante questionamento, fazendo com que seja facilitada a instauração de conflitos entre as representações e demandas sociais e os saberes e posturas construídos e debatidos ao longo da licenciatura. Dessa forma, a identidade docente é refletida, visto que “se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

Se o estágio caracteriza-se como este espaço de mediação reflexiva entre a instituição de ensino básico, superior e a sociedade, as narrativas (auto)biográficas produzidas durante este período promovem o registro destas reflexões. A escrita das narrativas movimenta o acadêmico a exercer o pensar reflexivo acerca de suas experiências de ensino, sem entendê-las como algo isolado de sua formação, mas como

parte de um processo contínuo e permanente que está ligado à trajetória de vida como um todo. Torna-se possível verificar nas narrativas dos acadêmicos que é realizado um confronto, comparação, associação entre suas experiências de estágio com a sua trajetória de escolarização. Quando a acadêmica D, ao narrar memórias de sua formação escolar, considera que “analisando criticamente, agora com olhar de futura educadora...”, percebe-se que há uma descentração de sua condição de aluna para professora. Cursar a licenciatura em Geografia e realizar o estágio lhe colocou em uma posição que direciona seu olhar sob o ponto de vista de futura professora, de modo que seus itinerários formativos são pensados em sua narrativa (auto)biográfica a partir de outra perspectiva.

Sendo assim, as narrativas expressam mais do que relatos de experiências, mas o exercício de pensar e refletir sobre estas, o que ocorre durante o ato narrativo e evidenciam sua dimensão formativa. A produção de narrativas (auto)biográficas durante o período de estágio faz com que o licenciando, ao narrar sua vida, enxergue a si mesmo como pessoa e profissional. Dessa maneira, narrar a si também possibilita a revelação de si como professor. Portanto, a construção de narrativas (auto)biográficas na formação inicial se faz relevante, tendo em vista que “o dispositivo da escrita de si possibilita a reflexão e a análise sobre os trabalhos desenvolvidos, teorizando sobre a sua prática, bem como sobre os diferentes modos como, cada um de nós, aprendemos a ser professor” (PORTUGAL, 2015, p. 67).

Em suas narrativas, os acadêmicos apresentaram seus aprendizados, constatações, descobertas e inquietações promovidas pela vivência do estágio e que lhes direcionaram para uma postura na qual a construção da professoralidade está no centro de seus pensamentos. O acadêmico A percebeu que: “notei que apesar de ter uma prática construtivista minha didática pode ser bem tradicional, sinceramente não vejo o tradicional como algo ruim, o que pode torná-lo algo ruim é a forma como será utilizado”. O aluno problematizou a corrente epistemológica e pedagógica que sustenta suas concepções e práticas pedagógicas, o que foi motivado por experienciar situações concretas de ensino. Este excerto demonstra a relação dialética entre teoria e prática, pois o fazer docente foi pensado à luz das teorias discutidas ao longo da licenciatura.

A realização do estágio, como um componente curricular que faz parte do curso de licenciatura, possui uma importância significativa para os acadêmicos ao compreenderem como o momento em que realmente se sentem professores. Ainda que aspectos referentes à profissão docente sejam incansavelmente debatidos ao longo do curso, é no estágio que o

sentimento de pertencimento e identidade a esta profissão é aflorado. Por outro lado, a vivência do estágio também pode ser traumática para alguns, fazendo com que estes criem um sentimento de aversão ou repulsa a docência. O que se quer enfatizar é que em currículos de licenciatura cuja organização assenta-se na fragmentação entre teoria e prática, de maneira que o estágio é entendido exclusivamente como prática, ao passo que as outras disciplinas são essencialmente teóricas, acarreta-se na conferência de muito peso ao significado do estágio. Ainda que este seja de extrema relevância na formação inicial do futuro professor, o peso que recebe a partir desta lógica curricular o torna determinante na escolha da continuidade ou abandono da profissão. Isto é preocupante quando se parte da premissa que o estágio não abarca a realidade da profissão e sim uma experiência localizada, situada e específica. Logo, seria reducionista compreender a profissão docente a partir da vivência do estágio, uma vez que a mesma se caracteriza pelo seu caráter complexo.

Contudo, os licenciandos entendem o estágio como decisivo, conforme as narrativas das acadêmicas B e D: “Querer seguir na profissão foi a melhor resposta que o estágio poderia me fornecer [...]; me possibilitou, de fato, sentir todas as minhas responsabilidades enquanto professora e me forneceu um mundo de reflexões que ainda não foram totalmente exploradas” (ACADÊMICA B); “Durante a regência, me senti professora ‘de verdade’. Tive angústias (muitas), com medo de errar, medo de não ser o suficiente, de não alcançar os objetivos, de não conseguir ensinar. A cada dia, era um misto de sensações diferentes”. (ACADÊMICA D). Nota-se que no estágio a identidade docente é manifestada, o sentir-se professor é exaltado e a reafirmação ou desistência da escolha pela profissão é salientada.

Além disso, ambas licenciandas manifestaram seu inacabamento ao narrarem que os saberes e fazeres docentes estão em um processo constante de construção, revisão e reconfiguração. Por consequência, depreende-se que:

Um professor é um profissional que discute e compreende a educação como sendo um processo que se efetiva sem receitas ou modelos pré-determinados, é um profissional que não pode reaver seus enganos com tanta facilidade, como outros, e ainda não tem como avaliar suas práticas a curto ou médio prazo. Assim, é de extrema importância compreender essa profissão com responsabilidade e seriedade. (COSTELLA, 2011, p. 189)

Sendo assim, a profissão docente, que tem o processo de ensino-aprendizagem como o cerne de seu trabalho, é marcada por sua dinamicidade e imprevisibilidade. Não há receitas que definam o desenvolvimento de uma aula pelo fato de que este processo se

desenvolve por meio da relação professor-aluno. Como há sujeitos envolvidos, e estes são os principais agentes do processo, há subjetividade e singularidades. Por isso, a identidade docente também é inconclusa e está em constante modificação conforme o desenrolar da vida, das experiências e dos processos formativos.

As narrativas (auto)biográficas abrangem passado, presente e futuro, pois as memórias ressignificadas no presente da enunciação projetam um futuro, o que constitui o vir a ser do sujeito. Em narrativas de professores em formação, o olhar para si mesmo sobre os percursos tomados gera uma atribuição de significados que tem em sua base uma intencionalidade prospectiva. O narrador desvela-se enquanto pessoa e professor (que são indissociáveis), ao mesmo tempo em que expressa suas perspectivas futuras. Isto é, o que pretende ser, como deseja tornar-se, o que almeja na sua atuação profissional. Isto foi identificado nas narrativas dos licenciandos quando os mesmos, por intermédio de suas reflexões existenciais e das experiências de estágio, apresentaram o ensino de Geografia que visam contribuir.

O ponto em comum entre os acadêmicos diz respeito ao intuito de desenvolver um ensino de Geografia que seja crítico e, sobretudo, humanizador. Para o acadêmico A: “quando lemos que ‘escola também tem que humanizar’ não é algo abstrato, é algo bem material na verdade. [...] Pode-se construir um sentimento de coletividade, de ver o outro como um igual, entender que diferenças é o que torna tudo tão único e por isso deve ser valorizada e respeitada”. Para a acadêmica B: “A escola possibilita um universo de pluralidades e proporciona vivências que servem de experiências para enfrentar um mundo complexo e cheio de metamorfoses. O maior ensinamento que uma escola pode e deve fornecer é a de colaboração na nossa construção social”. Para o acadêmico C: “Estou num caminho com o principal objetivo traçado em fazer com que eles possuam senso crítico e capacidade de indagar/argumentar suas falas [...], algo que a disciplina de Geografia, vista com olhos subversivos, possui imensa oportunidade de ação”. Para a acadêmica D: “Aprendi que podem tentar me calar em sala de aula, mas que eu sempre terei uma possibilidade de burlar o sistema e trabalhar os conteúdos e ideais que a Geografia que eu acredito propõem: a humanização das nossas crianças. O pensamento aguçado, crítico,...”. Para a acadêmica E: “Acredito que a experiência que eu tive dentro da sala de aula irá marcar cada segundo da minha vida, pois eu trabalhei com sonhos, vontades, gostos e que pessoa lida com isso todos os dias? Sim o professor. E é isso que escolhi ser”.

Portanto, os sujeitos não apenas se sentem e se reconhecem como professores em suas narrativas (auto)biográficas, como também costumam um delineamento de como pretendem atuar profissionalmente. Há uma projeção de si, ou seja, um modelo de professor que se intenta adotar. A ênfase em um ensino de Geografia humanizador está em consonância com a visão de Cavalcanti (2019, p. 15) de que “fazer e conhecer Geografia é um modo de ser e, também, de se conhecer como pessoa, como cidadão, como sujeito social. É uma maneira de atuar na vida”. Notou-se a preocupação dos licenciandos com o aluno, a consideração de suas especificidades e de seu papel social, de maneira que a Geografia contribua para que os sujeitos se posicionem no mundo de forma atuante, crítica e sensível.

Torna-se possível identificar que esta projeção de profissional docente elucidada, na maioria dos casos, a contraposição às vivências da trajetória de escolarização que foram lembradas na narrativa. Isto ratifica a potencialidade deste dispositivo formativo em possibilitar o conhecimento de si, a problematização de crenças e representações sobre a docência, a tomada de consciência de suas concepções e, eventualmente, a mudança do fazer pedagógico. Com isso, pode-se afirmar que as narrativas (auto)biográficas são interessantes de serem construídas e socializadas entre professores em formação para que a construção do ser docente seja analisada em sua complexidade e que cada um, ainda que mediado por relações sociais, assumam a autonomia de sua formação.

### **Considerações finais**

A proposição do texto consistiu na tentativa de provocar reflexões acerca da constituição do ser professor de Geografia. Para tanto, as formulações teóricas ampararam-se no referencial do ensino de Geografia, da formação de professores e da pesquisa (auto)biográfica, que foram basilares para a análise de narrativas (auto)biográficas de licenciandos em contexto de Estágio Supervisionado. Considera-se este o diferencial do artigo e sua principal contribuição: pensar a construção do ser docente de Geografia a partir da narrativa do mesmo. Ou seja, é o próprio sujeito que se coloca em uma posição central de autorreflexão e autoavaliação. Assim, a narrativa de si propicia a aproximação com o autoconhecimento, com os processos formativos desenvolvidos ao longo da vida e com o olhar para a sua identidade que é também profissional.

As narrativas dos acadêmicos demonstraram um movimento do narrar a si à revelação do ser docente, pois indicam, ao contar sua história e geografia de vida, pistas e elementos que atuam na configuração de seu processo identitário. É nítida a ligação do eu pessoal e do eu profissional, uma vez que os percursos de vida se reverberam na construção do ser professor. Foi possível visualizar nas narrativas dos acadêmicos a trama entre a vida pessoal e de formação que embasa sua constituição profissional. Questões como a escolha pela docência, pela Geografia e a projeção de si como professor estão intimamente relacionadas à trajetória de vida pessoal, de escolarização e de formação acadêmica.

A elaboração das narrativas no momento do estágio do curso de licenciatura fez com que o centro de interesse (aprendizados, construções e desconstruções proporcionadas pela atividade de regência no estágio) fosse atravessado por reflexões de cunho existencial e profissional. A partir disso, o sujeito enxerga e encara sua formação por meio de uma perspectiva que transcende os espaços institucionais de ensino e considera o caráter formativo do seu percurso de vida. Por isso, ao partir do pressuposto que a narrativa (auto)biográfica contribui para a revelação de si enquanto pessoa e profissional docente, compreende-se que a formação do professor é influenciada pelas diversas vivências e relações sociais desenvolvidas nos distintos contextos geográficos e nas diferentes fases de vida. Desconsiderar esta perspectiva que configura uma epistemologia da formação divergente da hegemônica nos cursos de licenciatura significa negar que o sujeito, futuro professor, possui uma história de vida marcada por experiências, sentimentos, sonhos, aprendizados, descobertas e inquietações que agem na constituição de representações e de um imaginário que conduzem a seus comportamentos docentes. Portanto, a abordagem (auto)biográfica na formação inicial, por meio de seus dispositivos formativos, torna-se enriquecedora a um projeto que visa formar professores de Geografia cientes de sua capacidade autônoma, autorreflexiva e comprometidos com o seu processo contínuo de autoformação.

## **Referências**

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. P. 191-216.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

COSTELLA, Roselane Zordan. As práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. P. 177-190.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 71-94.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

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

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.

OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. Escrever, inscrever-se, autorizar-se. Autobiografias e formação existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Orgs.). *Práticas docentes e práticas de (auto)formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 55-90.

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

PORTUGAL, Jussara Fraga. *“Quem é da roça é formiga!”*: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) UNEB, Salvador, 2013.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins

(Orgs.). *Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Salvador: EDUFBA, 2015. P. 43-72.

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