



Artigos

Estrabão
Vol. (6): 174 - 190
©Autores
DOI: 10.53455/re.v6i.275



Recebido em: 01/07/2025
Publicado em: 06/11/2025

Docenciar e auto(trans)formar a si: A narrativa (auto)biográfica como elo de formação docente

Teaching and self(trans)form yourself: The (self) biographic narrative as a teacher training link

Jhennifer Tais Vieira Habowski^{1A}, Natália Batista

Resumo:

Introdução: Pensar as trajetórias de vida dos professores de Geografia é fundamental para compreender como ocorre a formação docente em sala de aula. Assim, o objetivo deste trabalho foi narrar as trajetórias de dois graduados do curso de Geografia Licenciatura, analisando como as memórias produzidas por eles podem contribuir para uma formação docente mais enriquecida, considerando tanto as trajetórias individuais quanto a construção coletiva da docência. **Metodologia:** Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada uma entrevista com questões abertas, na qual ambos os graduados foram convidados a relatar suas experiências relacionadas à inserção na escola e à formação em Geografia. As narrativas foram analisadas de modo interpretativo, buscando identificar elementos significativos no processo de construção da identidade docente. **Resultados:** Com base nos resultados, observou-se que as trajetórias de cada participante revelam especificidades na construção de suas identidades docentes e em suas perspectivas de atuação futura. As reflexões apresentadas tensionam o papel do ensino de Geografia desde o Ensino Básico até a Graduação, destacando a importância de promover debates efetivos sobre a auto(trans)formação docente como elemento central para o aprimoramento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação , Formação Docente , Geografia Licenciatura

Abstract:

Introduction: Reflecting on the life trajectories of Geography teachers is essential to understand how teacher education takes place in the classroom. Therefore, this study aimed to narrate the trajectories of two graduates from the Geography Teaching program, analyzing how their memories can contribute to a richer teacher education process, considering both individual pathways and the collective construction of teaching practice. **Methodology:** An open-ended interview was conducted, in which both graduates were invited to share their experiences related to entering the school environment and their academic formation in Geography. The narratives were analyzed interpretatively to identify key elements in the process of building teaching identity. **Results:** The results revealed that each participant's trajectory presents specific aspects in the construction of their teaching identity and future professional perspectives. The reflections highlight the role of Geography teaching from Basic Education to Higher Education and emphasize the importance of fostering effective debates about teacher self-(trans)formation as a central element in the improvement of pedagogical practice.

Keywords: Education, Teacher Training, Geography Degree

1 - Universidade Federal de Santa Maria
A - Contato principal: jhennifer.vieirah@gmail.com

1. Introdução

Tenho tendência em a acreditar que escrever é escrever-se. A escrita, este tipo de escrita, se produz enquanto a produzo... É como se o caminho fosse se fazendo enquanto avançam os passos. Está escrita aparece como que se fosse aquilo de que ela fala, não sei explicar muito bem... O que temos que trazer para o papel não é a narrativa de uma análise distanciada, o relato de uma observação fria, o relatório de um estudo formal (Pereira, 2016, p. 169).

A docência é um processo contínuo de (re)construção, (re)invenção de si e de (auto)formação mediada pelos próprios desafios emergentes da constituição do ser professor. Essas concepções fazem com que refletir sobre a docência e sobre o processo de formação se tornem um ato de se (re)pensar, de se (trans)formar, de (re)produzir a si e ao outro enquanto pensa e sente a própria formação e construção identitária de si. Cada passo, cada história escolar, cada desafio, atrelados às memórias individuais e coletivamente manufaturadas, que produzem o ser docente e tencionam o docenciar¹. Este artigo, embebido nestas concepções, traz à luz experiências vivenciadas por dois graduados de Geografia Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. Para isso, partimos das perspectivas das (auto)narrativas como ferramentas de identificação de saberes e de reconhecimento das trajetórias desses dois ex-alunos. O processo de construção de si, traçado por eles, será explorado em suas narrativas e argumentações, trazendo à tona memórias e arguições sobre os desafios da trajetória até a formação docente, ainda e em constante processo, e fomentando reflexões, não distantes, mas próximas e subjetivas dos seres e suas percepções do mundo. Com isso, o problema de pesquisa está relacionado com as experiências pessoais e as memórias individuais contribuem para a constituição da identidade docente de professores em formação.

Por que ser professor? Como ser professor? Que memórias reverberam as interfaces da dúvida e da certeza pela profissão? Trazemos esse convite à leitura.

E justifica-se através da menção à docência como um processo de (auto)formação e a valorização das (auto)narrativas como ferramentas de análise sinaliza uma preocupação com compreender o papel da trajetória pessoal na formação docente, especialmente no curso de Geografia. Desta forma, o objetivo geral do presente trabalho foi narrar as trajetórias dos dois graduados do curso de Geografia Licenciatura, buscando pensar como as memórias produzidas por eles podem contribuir para uma formação docente mais enriquecida na percepção das trajetórias individuais, mas sem perder de vista a formação docente como um todo. E como objetivos específicos pretende-se, identificar elementos formativos presentes nas memórias e experiências narradas; refletir sobre a influência dos contextos sociais e territoriais (rural e urbano) nas trajetórias docentes; debater o papel da Geografia na formação docente, do Ensino Básico à Graduação.

Com base nesses entendimentos, pode-se moldar o que foi trabalhado, debatendo questões sociais, buscando tencionar o papel do ensino da Geografia, desde o Ensino Básico até a Graduação. Essas narrativas, mais do que relatos pessoais, constituem um convite à reflexão sobre a formação docente como um processo subjetivo, contínuo e indissociável das vivências cotidianas.

Nesse texto, trazemos a análise do estudo comparado da formação de identidade docente de Lua e de Sol, como protagonistas do debate sobre a profissionalização, fazendo uma analogia frente às disparidades da realidade educacional deles até chegar à Universidade. Tais contextos, ressaltam que os processos de constituição professorais dependem, também, dos contextos de residência dos participantes da pesquisa. Em nosso caso, Sol era originalmente morador de uma área rural e Lua de uma região metropolitana.

Destacamos que, conforme Pereira (2014),

Quando registro minhas memórias, como um diário ou uma crônica de vida, trabalho, sobretudo, no nível da memória retentiva. Estabeleço sequências de fatos, organizando-os segundo datas, lugares ou outra variável qualquer, seguindo a lógica exigida na situação. Vou recheando o esquema original com mais informações resgatadas, uma puxando a outra, e, dessa forma, produzo um quadro relativamente estável, descritivo ou narrativo, que delinea um percurso e, em última instância, contribui para a evidenciação

¹ Entendido como processo consciente e autorreflexivo de exercer a docência.

de uma figura identitária em mim (Pereira, 2016, p. 71).

Aqui traremos as memórias evidenciadas por Sol e por Lua e, neste contexto, buscaremos recheá-las com os debates tecidos na disciplina “Formação de Professores de Geografia e Currículo Escolar”, do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo), da UFSM. A pesquisa compreende o método das (auto)narrativas, por um viés (auto)biográfico onde os sujeitos contaram de suas perceptivas e relataram suas memórias, discorrendo sobre experiências vividas em seu cotidiano, as quais formaram um elo para a suas formações docentes. Percebe-se que os passos percorridos por eles, antes mesmo da Graduação, foram preponderantes para traçar seu perfil e suas identidades como educadores.

2. Materiais e Métodos

Com isso, para essa pesquisa, foram elaboradas perguntas para serem efetivadas em forma de entrevistas pela plataforma Google Meet para os entrevistados Lua e Sol. Lua tem 23 anos, nasceu em Dourados, no Mato Grosso do Sul (MS), e completou seu Ensino Médio no município de Cachoeirinha, na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS), em um Colégio Estadual Agrícola. Sua formação em Geografia Licenciatura se efetivou em 2021 de forma virtual devido a COVID-19. Já Sol, tem 22 anos, nasceu em Candelária, no RS, mas sua residência sempre foi no interior do município vizinho, chamado de Cerro Branco. Lá Sol completou o Ensino Médio, em uma Escola Estadual. Ele está concluindo o Ensino Superior em 2022.

Para esse estudo foi elaborado um roteiro de entrevista com quarenta e duas perguntas orientadoras, divididas em três momentos, em relação a sua formação, escolha de área, inspirações, motivações, influencias e dificuldades até o momento de sua formação como docente. Ressalta-se que não havia a obrigatoriedade de todas serem respondidas ou mesmo uma sequência rígida para questionamento. As questões poderiam ser intercaladas ou retiradas, caso necessário. Em primeiro momento, foi realizada apenas uma identificação breve sobre os participantes, logo depois foram realizadas algumas questões em relação a sua formação no Ensino Básico (especialmente, o Ensino Médio) e por último sobre o Ensino Superior (Licenciatura em Geografia). Para a discussão das (auto)narrativas, separamos em blocos temáticos relacionados à vivência de Lua e de Sol. Frisamos que a pesquisa tem importância além do meio acadêmico, pois é também para um momento de reflexão e de auto(trans)formação aos entrevistados, bem como a discussão das ideias remetem a duas realidades distintas dentro de um curso de Geografia Licenciatura, em uma Universidade Pública.

3. Docenciar Geografia: conhecendo o contexto geral da vida de lua e sol e suas trajetórias formativas

Os dois participantes concluíram o Ensino Médio no ano de 2016, no ensino regular. Lua estudou por três anos em uma Escola Estadual Agrícola, em turno integral. O bairro onde fica a escola é considerado um bairro periférico, porém é muito próximo do Centro da cidade. Ela concluiu o Ensino Médio aos 17 anos, sem nunca reprovar em nenhuma matéria. Para ingressar na Universidade não chegou a fazer qualquer tipo de cursinho pré-vestibular, tanto privado como popular. Lua diz ter mais facilidade de compreender as Ciências Humanas, o que lhe aproxima da Geografia, até mesmo pelo contexto de debates que tinha em sala de aula; em relação a mobilidade para a Escola, ela diz ser próxima a sua residência, com menos de uma quadra de distância, onde fazia o percurso caminhando.

Quando foi perguntado para Lua se Geografia foi sempre sua escolha, ela diz que estava muito em dúvida e que contou com um acompanhamento profissional, fazendo testes vocacionais. Primeiramente, identificou-se com temas voltados à educação, portanto era concreto seu desejo em ser uma professora, mas por seu Ensino Médio ser vinculado ao técnico agrícola, além de gostar da parte ambiental, pensou primeiro em Licenciatura em Biologia, e logo em seguida, Geografia. Essa influência pode estar relacionada talvez à formação de seus familiares, seu pai é Engenheiro Agrônomo e sua mãe é formada em Pedagogia. Assim, a caminhada para a docência parecia certa, mas qual componente curricular deixava Lua em dúvida durante sua escolha.

Além disso, ela se recorda das aulas de Geografia do Ensino Médio com muito carinho, seu professor foi o mesmo durante os três anos, sempre trazia metodologias diferenciadas que envolviam os alunos, seja num debate quanto no ensino da disciplina, ela acredita que o “professor que faz a sua aula, ele tem uma

influência nos alunos” (Lua, 2022). Neste sentido, Cavalcanti (2020, p. 53) aponta que “Ensinar é uma atividade complexa e dinâmica, e para exercê-la exige-se formação específica, consistente e continuada”, bem como é preciso intencionalidade pedagógica para a promoção de um ensino com significado; quando isso se efetiva, os estudantes constroem memórias afetivas positivas pela componente curricular como observado nos relatos de Lua. Por outro lado, a participante relata que não se recorda das aulas de História, com o mesmo eixo educacional de Ciências Humanas, pois eram aulas diferentes em comparação a Geografia, mais monótonas talvez; assim, ela argumenta que é importante pensar em aulas que influenciam o pensamento crítico, onde esses alunos futuramente não fiquem em um senso comum e construam memórias significativas frente aos temas abordados.

Sol, por sua vez, estudou três anos em um Colégio Estadual de Cerro Branco, no centro do Município, durante o turno da noite. Havia apenas três turmas de Ensino Médio noturnas, uma para cada ano (1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio). Ele entrou na Universidade, com 17 anos, em Bacharelado em Matemática, através do Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) que era uma das modalidades que a Universidade oferecia como alternativa de vestibular. O processo seletivo consiste na realização de três provas, uma ao final de cada ano no Ensino Médio.

Dessa forma, ele estudava apenas em casa para realizar a prova. No ano seguinte (2017), em que ele já estava estudando em Matemática e residindo na cidade da Universidade, iniciou um cursinho pré-vestibular privado na cidade, o que despertou seu interesse pela Geografia e História. Dessa forma, ele conseguiu ingressar em Geografia Licenciatura em 2018. Segundo Sol, ele se identificava mais com as Ciências Exatas, como Matemática, e gostava apenas de algumas temáticas nas Ciências Humanas. No Ensino Médio, não gostava muito das aulas de Ciências Humanas, achava uma aula tradicional, onde só se copiava o quadro e o livro, ele não diz se recordar de muitos debates, além do mais dizia ser mais cansativo para a aula da noite, pois também ajudava seus pais na lavoura em casa. Decorar capitais e nomes de rios estava longe de ser interessante e motivador para Sol.

O deslocamento de Sol para a escola se dava por um ônibus escolar. Para o transporte desses alunos, que moravam mais longe da escola, havia ônibus que se deslocavam pelas Linhas (nomes das estradas) do Município, tal como o trajeto passando pela Linha São Luís, Linha Schultz, Linha Garski e Linha Pfifer. No primeiro e segundo ano, do Ensino Médio, existia um transporte para cada linha; já no terceiro ano havia apenas um transporte que realizava o percurso para todas as linhas do município, tornando a viagem bastante desgastante após um dia de trabalho na zona rural.

No que se diz ao transporte escolar, era gratuito, porém ele apresentava diversas problemáticas, a aula se iniciava às 18:30, mas o atraso do ônibus era de certa forma um acontecimento recorrente. Não existia horário exato, como consequência poderia vir atrasado ou muito cedo. Dessa forma, ficava a incerteza dos alunos que aguardavam o transporte. Em três anos do Ensino Médio, ele relatou que duas vezes o ônibus não passou, desta forma ele não teve alternativas a não ser ir andando para a aula. A localização de sua casa até o Colégio daria aproximadamente 4 km. Os familiares são produtores rurais, o pai foi até a terceira série, já a mãe a quarta, do Ensino Fundamental Incompleto; por serem da zona rural do município, é reportado o difícil acesso à educação naquela época, além de ter que trabalhar em casa auxiliando os avós do entrevistado. Estudar não era uma prioridade, frente ao sustento da família.

Neste sentido, as perspectivas dos dois entrevistados parecem inicialmente bastante distintas em relação aos caminhos traçados até chegarem à Universidade. O que nos remete até mesmo a refletir, como a nossa consciência geográfica é moldada no Ensino Básico, muita das vezes, limitadas e presa a homogeneização das políticas curriculares conservadores e tradicionais que o próprio currículo escolar impõe.

[...] A dita “Cultura Ocidental” em nome de uma racionalidade branca convertida em memórias espaciais hegemônica, concebem o currículo escolar como um instrumento de controle e de manutenção das velhas vozes e das decrépitas relações de poder, influindo na construção de um processo de ensino-aprendizagem e consequentemente em uma formação social que são essencialmente a-históricas e a-territoriais que impossibilitam na constituição de um sujeito crítico [...] (Silva & Rocha, 2021, p.122)

Dentro do dado analisado é possível observar a discrepância entre duas realidades do ensino dentro do mesmo estado. A diferença do ensino de Geografia em uma Escola Estadual Técnica e um Colégio Estadual Público, é possível notar como ter um curso vinculado ao Ensino Médio pode influenciar na sua escolha de um Ensino Superior, sendo um conhecimento complementar, que pode influenciar muita das vezes na escolha de um curso. Todavia, o fator principal de destaque nos relatos de Sol e Lua são a proximidade ou distância de suas residências da escola e as facilidades ou dificuldades para chegar à escola.

No que se destaca sobre a questão do transporte público escolar, o acesso ao ensino no campo enfrenta diversas barreiras, é preciso debater essas questões, a mobilidade é uma questão que interfere diretamente nos estudos, além da relação do tempo de deslocação e as condições que os transportes apresentam, é necessário pensar em uma assistência que garantam a permanência dos educandos na escola.

Será que se fosse oferecido melhores oportunidades e condições de ensino muitas pessoas conseguiram estudar? Não é de hoje que muitas propostas educacionais tratam a educação por um viés neoliberal, vendendo-a como uma mercadoria relacionada aos meios de produção. A forte presença da economia interferindo na educação e, por vezes, fomentando uma formação para a reprodução do senso comum ou atrelada a modelos como o “*Home School*”, foi baseado como uma cópia “mal estruturada” de modelos escolares de países desenvolvidos (Girotto, 2021; Duarte, 2021). Podemos até mesmo relacionar o modelo de escola em voga para o Brasil, pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para Formação (BNC Formação), como estratégias totalmente atreladas a um perfil de formação docente e discente voltados ao modelo global (e economicista), que atende a interesses capitalistas e de mercado de trabalho (tecnicista), sem levar em consideração as diferenças do Brasil, enquanto país de economia emergente, e dos países norte-americanos (Feltrin, 2022).

Esse processo de dominação de imaginações para a manutenção do modo de sociabilidade capitalista, faz apontar que estudar e potencializar o pensamento crítico-reflexivo é um ato de resistência. O currículo pode ter uma ideologia, imbricado em si, que leva a crenças que nos levam a aceitar diversas estruturas que são impostas para nós, de acordo com Silva (2001, p. 32):

[...] Crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como estudos sociais, história, geografia, por exemplo: Seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas” como, ciências e matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.

Outro ponto a ser debatido é o papel do professor, os entrevistados trouxeram diferentes perceptivas das aulas de Geografia que se recordam, é possível perceber a pertinência do ofício docente e as complexidades inerentes ao ensino, as quais são práticas realizadas em sala de aula, isso pode estar relacionado a estrutura de controle, de racionalidade, de objetificação e hierarquização do currículo escolar e da prática docente.

De acordo com Freire (2004), a missão da “educação bancária” é eliminar a capacidade crítica dos alunos e acomodá-los à realidade; já a “educação problematizadora” que quer despertar a consciência dos oprimidos. Por outro lado, por mais que:

Na verdade, dá vontade de implodir a escola e o sistema educacional, começar tudo de novo. Bobagem. Ingenuidade. Não há, ainda, como promulgar o fim da escola e o fim do sistema educacional. A implosão dessas instituições significaria a caotização radical, a desorganização absoluta da esfera educacional, talvez sem chances de uma ordenação relativamente positiva, do meu ponto de vista (Pereira, 2016, p. 174).

O relato de um dos entrevistados está diretamente ligado à concepção de Geografia tradicional está ligada à decoreba e memorização. Os diversos textos apresentados na coletânea de Albuquerque, Dias e Carvalho (2021a e 2021b), apontam e remontam a discussão do ensino mnemônico e demonstram o quanto isso já foi debatido. Mesmo assim, a escola permanece sendo vista como uma fábrica que molda os estudantes para o

mercado de trabalho, como argumenta Batista (2017).

Em outro relato é possível notar o sentimento de afetividade pela disciplina, a liberdade de expressão da autonomia, que o entrevistado tinha quando o professor levava debates para a sala de aula, o que instiga a reflexão das práticas cotidianas. Para a prática docente não devemos transformar os saberes a serem reproduzidos em elementos abstratos e distantes da realidade dos alunos, mas trazer à tona os conhecimentos e vivências dos estudantes para dar significado ao conteúdo desenvolvido.

Na trajetória da graduação de Lua, ela relata que não chegou a trabalhar nesse período, no entanto foi bolsista do Práxis, que é um projeto de extensão da UFSM, que se caracteriza por ser um pré-universitário voltado a pessoas carentes. Ela recebia uma bolsa financiada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), da Instituição, que planeja, supervisiona, orienta com os acadêmicos na atuação no pré-universitário. Ademais, a experiência neste cursinho fomentou a primeira imersão em sala de aula e um contato direto com os alunos, para o qual ela diz ter se impressionado muito com diferentes realidades e grupos sociais que frequentavam as aulas. O contato com o espaço de atuação docente, foi essencial na sua formação e na abertura de novas possibilidades na construção de sua carreira acadêmica. Lua também foi bolsista do Programa de Licenciatura (PROLICEN). Neste programa, ela trabalhou com temas relacionados às geotecnologias nas escolas.

As geotecnologias podem ser entendidas como as novas tecnologias ligadas às Geociências, as quais trazem avanços significativos no desenvolvimento de pesquisa, em ações de planejamento, em processos de gestão, manejo e outros tantos aspectos relacionados à estrutura do espaço geográfico. Essas considerações, tornam-se importantes à medida em que profissionais de diversas áreas atuam diretamente com questões espaciais (Laudares, 2014, p. 22).

Além da proposta ter sido importante para a iniciação à docência e a pesquisa contribuiu para a abordagem dessa relevante temática no ensino de Geografia. Além de todo esse potencial técnico das geotecnologias, elas também têm função primordial no ensino de Geografia, “[...] possibilitando abordar conhecimentos complexo e abstratos de forma mais visual e mais instigante aos estudantes dos diferentes níveis e modalidades de ensino” (Batista, Rizzatti & Habowski, 2022). Além dessas experiências, Lua também atuou no Residência Pedagógica (RP), que é um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem, entre vários outros, o objetivo inserir os estudantes de Licenciatura em sala de aula e proporcionar uma experiência de atuação como os professores da Educação Básica. Juntamente com o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o RP “[...] permite articular o conhecimento dos docentes em atuação com os debates acadêmicos que permeiam a formação de professores e, consequentemente, conduz a uma eficiente proposta de práxis pedagógica para formação docente” (Batista, De David & Feltrin, 2019, p. 8).

Essa vivência que ela adquiriu com a escola, foi um importante aprendizado para se ter noção efetiva da realidade das escolas, bem como para observar como funciona o sistema escolar em uma perspectiva diferente da que tinha como aluna. Como Lua participou do RP, parcialmente, durante período de distanciamento social, sua vivência escolar foi marcada por incertezas e por reflexões sobre o futuro do ser professor(a).

A entrevistada destaca que gosta muito de Geografia da Alimentação, como área de estudo, por isso seu Trabalho de Graduação (TG) foi focado na temática. Além disso, gosta muito de Geopolítica e Geografia Política. Tais temas relacionam-se com oficinas realizadas em uma escola de Ensino Básico, durante o RP, onde ela associou a “geopolítica da soja” com o consumo da carne e a produção agropecuária, realizando debates sobre alimentação e dados quantitativos apresentados em tabelas, gráficos e mapas.

Nessa perceptiva, Lua comenta o quanto é relevância as discussões e os debates para o exercício do pensamento crítico na Geografia, o que muda nossa percepção sobre o meio de enxergar e conceber as relações multiescalares. Para ela, “*ser professor(a) na atualidade, é uma questão muito complexa, ainda mais atualmente com as tecnologias tomando espaço no cotidiano dos jovens e, até mesmo, associadas a questão pandêmica, onde todos tivemos que nos readaptar para aulas online e a avaliações híbridas (presencial e online)*” (LUA, 2020). Lua chegou atuar um curto período de contrato em duas escolas do estado de Santa Catarina (SC), declarando como ser professor(a) é desafiador, pois tem de estar atualizada, tem que estudar as informações e sempre trazer de uma forma mais didática e compreensível possível, dentro a realidade dos alunos daquele local em que se está

inserido. Assim, ao docenciar a entrevistada revela estar se auto(trans)formando na e para a docência.

“Ser professor(a) de Geografia não é apenas despejar conteúdo”, relata Lua (2022). É relevante perceber o ambiente escolar e pensar a integração entre todos os membros do cotidiano escolar, bem como entender que a realidade da escola está contida em uma estrutura social maior que terá impacto direto na sala de aula. Sem observar todo o contexto, podemos cair em uma abordagem ingênuas e romantizada das problemáticas da educação e simplesmente apontar que os professores são desmotivados e sem abertura para aplicar qualquer prática em suas aulas, quando, na realidade, há muitos outros contextos imbricados no debate e na contextualização dos fatos que acontecem no espaço escolar: como as condições de trabalho, carga horária, (des)incentivos à docência, entre outros (Batista, De David & Feltrin, 2022).

Vale sublinhar que ela reporta que durante a formação profissional é preciso refletir sobre o tipo de professor que sou e que gostaria de ser, os desafios que vou enfrentar naquele espaço, refletindo sobre não deter todo o conhecimento do mundo e aprender junto com os alunos, como um espaço de trocas. As (auto) narrativas, neste sentido, passam a se tornar uma estratégia interessante para a formação docente, um elo entre quem fomos, quem somos e quem desejamos ser. Pensar a si mesmo enquanto docente remonta reconstituir-se professor e auto(trans)formar-se. Todavia, esse processo de reflexão não pode repercutir meramente na (auto) culpabilização dos professores sobre todos os problemas enfrentados no espaço escolar.

Na sua perspectiva de carreira, Lua diz não ter decidido ainda o que gostaria de fazer como futuro profissional. Ela já realizou provas de concursos para docentes em municípios próximos a sua residência de origem, mas também pretende fazer uma Pós-graduação em nível de Mestrado ou cursar a Graduação em Geografia Bacharelado.

A Geografia, para a entrevistada, possibilitou a construção de saberes, a transformação de concepções da realidade. Isso tudo, relacionou-se com também com a oportunidade que Lua teve de realizar um intercâmbio na Argentina, que possibilitou que alunos brasileiros participassem da mobilidade acadêmica durante um período da graduação. Para participar, o aluno deveria ter concluído no mínimo 40% do curso da graduação. Com os editais abertos e todos os trâmites realizados, ela teve uma experiência bem diferente ao vivenciar e ao estudar Geografia fora do Brasil. Na Argentina ela cursou três disciplinas: História, Econômica e Social da Argentina (atualidades); Geografia da África e da Oceania, onde ela diz ter mais dificuldade, pois tinha muitos conteúdos de Geografia Física; e Metodologia Científica. Ela relata que teve um pouco de dificuldade com o idioma, principalmente, no que se refere à escrita. Porém, essa experiência tornou sua vivência pessoal e enquanto (futura) docente marcante e estimulante para que ela buscasse aprender ainda mais.

Ao recordar de seu tempo de residência no município de Santa Maria, para a realização da Graduação, Lua fala com afetividade, dos dias de Vento Norte e das amizades construídas na Universidade e nas Escolas que participou como bolsista; relata, por outro lado, que não havia muitas atividades culturais na cidade: “era muito difícil de ter algo, gratuito ou de valor baixo para estudantes na cidade em um dia de descanso (Domingo)” (Lua, 2022).

Além disso, Lua relata que a pandemia impactou na vida acadêmica. Ela descreve ter a sorte de estar no final do curso e só ter apenas uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG), pois ela não conseguiu se adaptar bem a aula no modelo de Regime Especial de Exercícios Domiciliares (REDE). Isso porque foi um desafio ficar na frente do computador, além do fato de se sentir muito sozinha e de um forte sentimento de incerteza e de aflição por estar no final do curso e não ter alguém para dividir suas expectativas, além do fato de sua formatura ter sido realizada de forma remota.

A respeito do processo educacional de Sol, ele diz ter reprovado em algumas componentes curriculares por apresentar dificuldades em algumas temáticas. Para ele, a metodologia do professor é muito importante também para motivar os estudantes e levá-los a gostarem das disciplinas, como Lua também aponta. Aulas mnemônicas, muitas vezes faziam ele se sentir desmotivado. Segundo Sol, muitos professores que já estavam se aposentando não buscavam inovar em sala de aula, mesmo que alguns componentes curriculares tenham um potencial muito grande de motivar os estudantes, ele sentia que eram abordadas de forma muito superficial e de forma muito tradicional. Isso vem ao encontro das fases da profissão apresentadas por Nóvoa (2000) em “Vida de Professores”.

Não podemos generalizar que todos os docentes se sentirão desmotivados em final de carreira, porém, há uma tendência de desaceleração no processo de produção didática ao final da carreira (Nóvoa, 2000), seja pela diferença geracional, pelas dificuldades com novas ferramentas tecnológicas ou mesmo pela desânimo frente

às conhecidas problemáticas na atuação docente em escolas brasileira, de forma especial, no RS e no período mencionado, pois estava-se em um momento de parcelamento de salários, com grande falta de infraestrutura para atuação, entre outros. Esses problemas não têm aqui a função de justificar as metodologias didáticas empregadas, mas quem trabalharia feliz em tais condições? Também as questões geracionais aparecem fortemente neste debate, alguns professores eram entendidos como os detentores de todo o conhecimento e os alunos são apenas um local de depósito de informação, como classicamente debatesse ao conceituar educação bancária (Freire, 2004).

Todavia, as noções de mediação docente e de respeito conhecimentos prévios dos estudantes, possivelmente, passaram a ser foco de debate formativo, bem após a formatura dos professores de Sol. Mesmo com todo esse embate, Sol buscou realizar seu TG buscando levar uma contribuição ao ensino de Geografia de seu município e defendeu seu trabalho voltado à Geografia local. Talvez, esses desafios e a realidade vivenciada tenham sido o principal motor de sua pesquisa.

Sol foi bolsista do PIBID e do RP, que como já ressaltado, insere os graduandos no espaço escolar para aprendizagem da profissão. Para ele, os Programas foram de extrema importância para esse contato inicial com a sala de aula e para conhecer a escola e a sua estrutura. Do ponto de vista do entrevistado, esses Programas são importantes para que o graduando tenha uma noção da carreira que vai seguir e qual é a relevância do papel do professor de Geografia para a sociedade. Também foi como bolsista do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE), da UFSM, com tema voltado à Agricultura Urbana. Ele diz sempre se identificar com a temática e que a oportunidade de participar desse projeto lhe fez pensar na possibilidade de seguir na carreira acadêmica, pois, até então, não tinha nenhuma noção sobre a realização de pesquisas, participação em eventos e outras demandas de um pesquisador.

O entrevistado também foi bolsista no Programa de Educação Tutotial (PET) – Geografia, da Instituição, onde atuou no apoio a outros estudantes que apresentavam dificuldades nas disciplinas da graduação. Ele finaliza com a fala que essas bolsas foram todas de extrema importância porque efetivaram sua permanência na Universidade e que a relação com os projetos para o de iniciação científica e à docência o incentivaram a se interessar pela pesquisa.

Quando questionado sobre a sua área favorita, explica a sua preferência sobre formas educacionais utilizando as geotecnologias, aplicativos, plataformas de mídia, relacionado a Cartografia Escolar, Biografia, o estudo do ambiente, pois além da graduação ele está finalizando um curso técnico em Meio Ambiente. Sobre a sua perspectiva de carreira, ele pensa em fazer uma Pós-graduação (Mestrado) na área de educação ou de geotecnologias, algo relacionado às questões ambientais. Atualmente, está trabalhando no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como recenseador, sendo responsável pela coleta dos dados nas residências e tendo um contato direto com o público por meio de entrevistas. Essas perspectivas futuras, remontam os processos (auto)formativos, que relacionam a atuação e as reflexões em tempos escolares.

Quando foi perguntado para ele sobre como a Geografia mudou na sua vida, ele reporta a percepção sobre o meio e o desenvolvimento de sua criticidade sobre os elementos sociais. No que se diz a respeito do seu primeiro contato com a cidade, Sol relata que foi através de um evento realizado pela Universidade, chamado *Descubra* e realizado em 2016, quando estava terminando o Ensino Médio. Sol gosta muito de residir em Santa Maria, porém não é um local que exerceria a sua profissão até mesmo por conta da escassez e competitividade no município para sua área de atuação.

Por fim, segundo ele a pandemia da COVID-19 impactou na sua vida acadêmica, fazendo com que ele precisasse “desacelerar” o ritmo de atividades que desenvolvia e gostaria de ter participado, além da incerteza que lhe proporciona o momento pandêmico. Sol acabou voltando para seu município de origem, para ficar com os familiares agricultores. Ele se deparou com diversos desafios para se manter na graduação durante o REDE, tal como a instabilidade da internet, falta de ferramentas para estudo, necessidade de adaptação à dinâmica de autonomia imposta pelas atividades assíncronas e pelos prazos de entrega de trabalhos. Porém, com o auxílio da Universidade, foi possível adquirir *notebook* novo, aos poucos conseguiu voltar a sua vida acadêmica de forma remota.

As vivências relatadas por Lua e por Sol, sobre sua vida antes do ingresso na Universidade e durante a graduação, apresentam as expectativas sobre sua profissionalização como docentes e contribuem para o processo de auto(trans)formação profissional. Neste ínterim, as narrativas (auto)biográficas trazidas pelos entrevistados fomentam a sua reflexão sobre como eles se tornaram e, ainda, estão se tornando professores em

um processo contínuo de (re)constituição da profissão. Assim, *docenciar* é auto(trans)formar a si e as narrativas (auto)biográficas funcionam como elo entre as vivências cotidianas de Lua e Sol, suas identidades professorais e a formação docente em Geografia.

4 Conclusões

Perante o que foi exposto ao longo deste trabalho, a construção da identidade docente é um processo que envolve diversas dimensões: territoriais, materiais e sociais. Partindo desse pressuposto, a reflexão sobre uma abordagem de (auto)narrativas é muito significativa porque permite relacionar os elementos da vida pessoal e profissional, isto é, considera o professor como alguém que é constituído por uma história de vida que direta ou indiretamente irá refletir na sua profissionalização. O processo de constituição docente inicia com a inserção dos futuros professores no espaço escolar como estudantes, isto vai moldando suas percepções que depois são ou deveriam ser (re)significadas durante a formação em licenciatura. Dessa forma, tornar-se docente é um processo de constituição profissional, mas um exercício de (re)pensar as próprias memórias constituídas individual ou coletivamente.

A Universidade também proporciona espaços únicos de trocas de experiências e de construção de identidades profissionais, mas para pensar efetivamente a escola é preciso a inserção no seu espaço cotidiano, pensando a diversidade de contextos imbricados no processo de constituição da profissão docente. Ser professor/educador pode ser visto com um ato de resistência, mas também como uma forma de (re)construção e (re)significação do ser que atuará em sala de aula e, neste caso, nas aulas de Geografia.

5. Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

6. Créditos

Jhennifer Tais Vieira Habowski - pesquisa, escrita original

Natália Batista - Supervisora, revisão final

7. Referências

- Albuquerque, M. A. M. de, Dias, A. M. de L., & Carvalho, L. E. P. (Orgs.). (2021a). *História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições* (Vol. 1). CRV.
- Albuquerque, M. A. M. de, Dias, A. M. de L., & Carvalho, L. E. P. (Orgs.). (2021b). *História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições* (Vol. 2). CRV.
- Batista, N. L., Rizzatti, M., & Habowski, J. T. V. (2022). Relatos sobre a disciplina de Geotecnologias na Contemporaneidade: pensando a docência no Ensino Superior em tempos de pandemia. *Caderno Prudentino de Geografia*.
- Batista, B. N. (2020). Como dar uma aula de geografia? *Geografia: Ensino & Pesquisa*, 23, 33.
- Batista, N. L., David, C., & Feltrin, T. (2019). Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, 23, e13.
- Cavalcanti, L. S. (2020). Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiência. *AGALI Journal*, 10, 45–64.
- Clemente, E. C. (2011). Questões teórico-metodológicas da geografia no limiar do século XXI: a questão

- da problemática na dicotomia Geografia Física x Geografia Humana. *Revista Formação*, 1(14), 198–200.
- Da Silva, T. T. (2001). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Duarte, L. S. (2021). Permanências e mudanças na Geografia Escolar: das origens às perspectivas do contexto neoliberal de implementação da BNCC no Ensino Médio. In M. A. M. de Albuquerque, A. M. de L. Dias, & L. E. P. Carvalho (Orgs.), *História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições* (Vol. 2). CRV.
- Feltrin, T. (2022). *A formação de professores no Brasil: uma genealogia dos modelos de formação* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria].
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Giroto, E. D. (2021). Por uma crítica da Geografia Escolar oficial: notas ao debate. In M. A. M. de Albuquerque, A. M. de L. Dias, & L. E. P. Carvalho (Orgs.), *História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições* (Vol. 2). CRV.
- Laudares, S. (2014). *Geotecnologias ao alcance de todos*. Appris.
- Nóvoa, A. (Org.). (2000). *Vidas de professores* (2^a ed.). Porto Editora.
- Pereira, M. V. (2016). *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Ed. UFSM.
- Rocha, P. A. D. (2021). História da geografia escolar. In M. A. M. de Albuquerque, A. M. de L. Dias, & L. E. P. Carvalho (Orgs.), *História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições* (Vol. 2). CRV.

