

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA**

Paula Lima Vanacor

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA**

**Porto Alegre
2020**

Paula Lima Vanacor

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Monografia apresentada à Comissão de Graduação em
Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para obtenção do título de
licenciada em Geografia

Orientadora:
Prof^ª. Dra. Roselane Zordan Costella

Porto Alegre
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Lima Vanacor, Paula
Narrativas (auto)biográficas como dispositivo para
a formação docente em Geografia / Paula Lima Vanacor.
-- 2020.
46 f.
Orientadora: Roselane Zordan Costella.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto
Alegre, BR-RS, 2020.

1. narrativas (auto)biográficas . 2. identidade
docente . 3. saberes docentes . 4. formação docente em
Geografia . I. Zordan Costella, Roselane, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos que seguem não estão distribuídos em ordem de importância.

Dito isso, agradeço à minha orientadora Roselane Zordan Costella, por todo o processo de orientação que transcorreu com muita tranquilidade, leveza e parceria. Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul por ter me proporcionado uma formação de qualidade, concretizada na forma de professores qualificados e queridos e, também, de uma infraestrutura adequada para realização dos meus estudos. Torço para que a nossa sociedade não perca de vista a importância da Universidade Pública e consiga manter e melhorar esse bem tão precioso e que corre sérios riscos de extinção nos tempos assombrosos que vivemos.

Agradeço também a minha família por todo o carinho e o apoio que sempre me dispensaram, não só neste momento, mas também ao longo de toda essa caminhada chamada vida. Agradeço ao meu companheiro, que divide comigo não só a casa, mas também as realizações. Também agradeço a todos os meus amigos que trazem muitos momentos alegres, tão importantes para descontrair das tarefas sérias. Mesmo fisicamente distantes por causa da pandemia, muitos deles se fizeram virtualmente presentes durante este processo.

RESUMO

A presente pesquisa se dedica a refletir sobre alguns aspectos da professoralidade em Geografia, como a identidade e os saberes docentes, utilizando narrativas. O objetivo geral estabelecido foi de examinar os entrelaçamentos existentes entre histórias de vida e a formação da identidade e dos saberes docentes para discutir possibilidades de uso do método (auto)biográfico na formação docente em Geografia. A narrativa (auto)biográfica principal deste trabalho é a de uma professora de Geografia da Escola Básica que já se aposentou na iniciativa privada e irá se aposentar também do serviço público em alguns anos. Além dele, também há um relato autobiográfico da autora. As duas histórias de vida se entrelaçam, porque a autora foi aluna da entrevistada, e este entrelaçamento está evidenciado nas análises realizadas. A pesquisa se estrutura sobre dois eixos. O primeiro se refere a reflexões sobre a formação da identidade docente. O segundo focaliza as questões referentes à constituição do saber docente. No dispositivo da narrativa (auto)biográfica, o sujeito e o objeto se tornam praticamente o mesmo. No momento em que a narração está sendo realizada o professor que narra é o sujeito que faz parte do próprio texto. Contudo, também é o objeto, pois a interação do conteúdo narrado com as significações de quem narra, provoca uma construção do próprio conhecimento, uma (auto)formação. Em relação aos resultados, entende-se que as bibliografias utilizadas estão de acordo com o nível exigido para o trabalho, como um trabalho final de graduação, ao mesmo tempo em que se sabe que o tema abordado é amplo, multifacetado e com muitas bibliografias disponíveis. A experiência de trabalhar com entrevistas narrativas foi muito enriquecedora e este dispositivo se demonstrou adequado na promoção de reflexões e de elaborações sobre as histórias de vida na sua relação com a construção da identidade e dos saberes docentes. Assim, a formação docente pode ser qualificada com a utilização de ferramentas de narrativas (auto)biográficas porque elas permitem que se possa trazer à consciência aspectos que costumam agir de forma inconsciente. A partir do momento que estas memórias passam a ser mobilizadas, elas se tornam objetos de conhecimentos com os quais podemos interagir e, portanto, aprender com eles.

Palavras-chave: narrativas (auto)biográficas – identidade docente – saberes docentes – formação docente em Geografia

RESUMEN

Esta investigación está dedicada a reflexionar sobre algunos aspectos de la enseñanza de la Geografía, como la identidad y el conocimiento docente, utilizando narrativas. El objetivo general establecido fue examinar el entrelazamiento entre las historias de vida y la formación de la identidad y el conocimiento docente para discutir las posibilidades de utilizar el método (auto)biográfico en la formación del profesorado en Geografía. La principal narrativa (auto)biográfica de este trabajo es la de una profesora de Geografía de la Escuela Básica que ya se ha jubilado en el sector privado y también se retirará del servicio público en unos años. Además, también hay un relato autobiográfico del autor. Las dos historias de vida se entrelazan, porque el autor fue alumno del entrevistado, y este entrelazamiento se evidencia en los análisis realizados. La investigación se estructura en dos ejes. El primero se refiere a las reflexiones sobre la formación de la identidad docente. El segundo se centra en cuestiones relacionadas con la constitución del conocimiento docente. En el dispositivo de la narrativa (auto)biográfica, el sujeto y el objeto se vuelven prácticamente lo mismo. En el momento en que se realiza la narración, el docente que narra es el sujeto que forma parte del texto mismo. Sin embargo, también es el objeto, porque la interacción del contenido narrado con los significados del narrador, provoca una construcción del conocimiento mismo, una (auto)formación. En cuanto a los resultados, se entiende que las bibliografías utilizadas están de acuerdo con el nivel requerido para el trabajo, como trabajo final de graduación, sabiendo que el tema abordado es amplio, multifacético y con muchas bibliografías disponibles. La experiencia de trabajar con entrevistas narrativas fue muy enriquecedora y este dispositivo demostró ser adecuado para promover reflexiones y elaboraciones sobre historias de vida en su relación con la construcción de la identidad y la enseñanza del conocimiento. Así, la formación del profesorado se puede calificar con el uso de herramientas narrativas (auto)biográficas porque permiten concienciar aspectos que tienden a actuar de manera inconsciente. Desde el momento en que estos recuerdos se movilizan, se convierten en objetos de conocimiento con los que podemos interactuar y, por tanto, aprender de ellos.

Palabras clave: narrativas (auto) biográficas - identidad docente - saber docente - formación docente en Geografía

ABSTRACT

This research is dedicated to reflecting on some aspects of Geography teaching, such as identity and teaching knowledge, using narratives. The general objective established was to examine the interlacing between life histories and the formation of identity and teaching knowledge to discuss possibilities of using the (auto)biographical method in teacher education in Geography. The main (auto)biographical narrative of this work is of a Geography teacher from the Basic School who has already retired in the private sector and will also retire from public service in a few years. In addition to it, there is also an autobiographical account of the author. The two life stories intertwine, because the author was a student of the interviewee, and this intertwining is evidenced in the analyzes carried out. The research is structured around two axes. The first refers to reflections on the formation of the teaching identity. The second focuses on issues related to the constitution of teaching knowledge. In the device of the (auto)biographical narrative, the subject and the object become practically the same. At the moment, the narration is being performed, the teacher who narrates is the subject who is part of the text itself. However, it is also the object, because the interaction of the narrated content with the meanings of the narrator, causes a construction of knowledge itself, a (auto)formation. Regarding the results, it is understood that the bibliographies used are in accordance with the level required for the work, as a final graduation work, while knowing that the topic addressed is broad, multifaceted and with many bibliographies available. The experience of working with narrative interviews was very enriching and this device proved to be adequate in promoting reflections and elaborations on life stories in their relationship with the construction of identity and teaching knowledge. Thus, teacher education can be qualified with the use of (auto)biographical narrative tools because they allow aspects to be brought to consciousness that tend to act unconsciously. From the moment that these memories are mobilized, they become objects of knowledge with which we can interact and, therefore, learn from them.

Keywords: (auto)biographical narratives - teaching identity - teaching knowledge - Geography teacher training

Somos um conjunto de muitos

Roselane Zordan Costella

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE DOCENTE.....	16
2.1 IDENTIDADE DOCENTE: VIDA ESCOLAR	22
2.2 DECISÃO DE SER PROFESSORA	24
2.3 QUANDO SE SENTIU PROFESSORA	25
2.4 COMO ENXERGA A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA	27
2.5 COMO ME TORNEI PROFESSORA?.....	28
CAPÍTULO 3 – SABER DOCENTE	37
3.1 SABER DOCENTE: VIDA ESCOLAR.....	39
3.2 FACULDADE	39
3.3 PROFISSÃO	40
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

INTRODUÇÃO

Você já parou para pensar por que fez as escolhas que lhe trouxeram até aqui? Será que existe relação entre sua vida escolar e sua prática docente? Perguntas como essas instigaram autores que servem de referência para este trabalho, como Joël Candau e Maurice Tardiff. Além disso, seguem instigando pesquisadores a se debruçar sobre análises de histórias de vida para refletir sobre esses questionamentos.

A presente pesquisa se dedica a pensar sobre alguns aspectos da professoralidade em Geografia, como a identidade e os saberes docentes, utilizando dispositivos como as narrativas. A narrativa (auto)biográfica principal deste trabalho é a de uma professora de Geografia da Escola Básica que já se aposentou na iniciativa privada e irá se aposentar também do serviço público em alguns anos. E por que esta foi a professora escolhida?

A professora entrevistada foi definida por ter sido um dos “motivos” pelos quais escolhi a Geografia como curso superior. Ela foi minha professora nos anos finais do Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio. Tive nela uma referência de alguém que “entendia o mundo” e minha decisão pela Geografia se deu porque eu “queria entender o mundo também”. Muitos anos mais tarde, encontrei na minha vida a professora Roselane Zordan Costella, que me apresentou as histórias de vida como possibilidade de pesquisa em ensino. E assim se deu o início desse trabalho. Dessa forma, essa é uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória.

A pesquisa se estrutura sobre dois eixos. O primeiro se refere a reflexões sobre a formação da identidade docente. O segundo focaliza as questões referentes à constituição do saber docente. Dessa forma, o problema sobre o qual o trabalho se debruça é de refletir **quais são os entrelaçamentos que existem entre histórias de vida e a formação da identidade e dos saberes docentes?**

Para atender essa questão de pesquisa, o objetivo geral estabelecido foi de **examinar os entrelaçamentos existentes entre histórias de vida e a formação da identidade e dos saberes docentes para discutir possibilidades de uso do método (auto)biográfico na formação docente em Geografia.** Dele derivam os seguintes objetivos específicos:

*Conceituar memória, identidade e saberes docentes;

*Analisar a formação da identidade docente a partir do uso de narrativa (auto)biográfica;

*Distinguir a formação dos saberes docentes para relacioná-los com as histórias de vida.

A narrativa não possui uma estrutura definida de questões. Ela acontece com um roteiro inicial, que deve ser conduzido a partir das respostas do entrevistado, estimulando o narrador a relatar suas histórias. A escolha da professora entrevistada não se justifica por uma representatividade amostral e nem mesmo se tem a pretensão de fazer uma generalização da narrativa para toda a categoria, mas tem o sentido de refletir sobre como ela atribuiu, e segue atribuindo, sentido às suas experiências e práticas.

Neste tipo de pesquisa, o roteiro não pode ser tomado como “uma âncora dura e pesada, inquestionável” (FILHO, 2010), mas deve ser encarado como “uma referência de caminho para uma conversa sobre a história de vida da entrevistada” (Idem). As perguntas que guiaram a “caminhada” da conversa realizada para esta pesquisa são apresentadas a seguir:

- Por que ou como você se tornou professora?
- Quando você sentiu que se tornou professora/assumiu uma identidade docente?
- Que aspectos de sua formação docente você identifica que aconteceram a partir de sua vida pessoal?
- Que aspectos de sua formação docente você identifica que aconteceram a partir de sua vida escolar?
- Que aspectos de sua formação docente você identifica que aconteceram a partir de sua vida acadêmica?
- Que aspectos de sua formação docente você identifica que aconteceram a partir de sua vida profissional?
- Você já tinha refletido sobre sua identidade docente?
- Você acha que teria algum benefício estimular essa prática entre os professores?
- Como isso poderia ser feito?
- Como se sente hoje em relação à docência?

- O que você diria para professores que estão iniciando a carreira?

A escolha de quem seria convidado a apresentar sua narrativa se deu pela relação estabelecida entre a entrevistada e a autora durante a vida escolar desta última, em quem a impressão da professora entrevistada ficou marcada através dos anos. No momento em que eu ressignifico a minha prática, trazendo a memória da minha antiga professora, nasce em mim a vontade de saber como ela se formou enquanto profissional, o que e por que ela se diferencia de outras e de outros, com formações acadêmicas tão similares. Ao ouvi-la, qualifico seu itinerário, ao mesmo tempo em que qualifico o meu mesmo.

Isso ocorre porque a narração (auto)biográfica permite ao sujeito se tornar um pesquisador em busca de compreender seu viver e seu próprio saber. O relato (auto)biográfico permite que o sujeito, ao acessar memórias e estabelecer relação entre elas, produza materiais concretos sobre os quais pode refletir. Este produto costuma ser uma produção escrita, entretanto, também é possível que seja feito uso de outras linguagens como artísticas, orais, entre outros. Para usar o relato autobiográfico na formação docente, o que importa é que, a partir da produção do material escrito, haja uma reflexão metodológica e epistemológica que promova o processo de formação.

Conforme ensinam Araújo e Magalhães (2016, p. 83), a prática da escrita sobre a história de vida dos professores, bem como seus processos de formação, se constitui como um instrumento que permite aos professores refletirem a partir de suas experiências. Dessa forma a podem teorizar e aprender com elas. Por conseguinte,

O relato autobiográfico permite ao professor estabelecer relações entre as aprendizagens emergidas dos territórios de atuação, acessar a sua trajetória de profissionalização docente, assim como aprofundar questões teórico-metodológicas enredadas às práticas pedagógicas (ARAÚJO E MAGALHÃES, p. 84).

Dessa forma, a expressão de uma narrativa autobiográfica pode resultar em um produto que passa a ser objeto de aprendizagem aos sujeitos (tanto aquele que o escreveu quanto outros que venham a ler o relato). Conforme ensina Piaget (1972), a aprendizagem é provocada por situações nas quais há interação com o objeto. Assim, a escrita de uma narrativa promove a produção concreta de um objeto que pode ser operado e, portanto, a partir do qual pode haver aprendizagem.

De acordo com Becker (1993), aprendizagem é construção, que se realiza a partir de ações e da tomada de consciência da coordenação destas ações. Entendemos que a elaboração de narrativas autobiográficas propicia ao professor construir conhecimentos acerca de sua própria prática docente. Isso ocorre quando o professor “opera” com sua narrativa concretizada em palavras. Ou seja, a partir deste material produzido, é possível que o sujeito opere sua própria narrativa (ou a de outros) de forma a assimilar e acomodar aquele objeto e, portanto, construir conhecimento. Brandão (2008) destaca que muito do que aprendemos é internalizado por meio de sensações. A reflexão e reelaboração das experiências as transformam em saber. Dessa forma, ao trabalhar com as memórias dos professores, promove-se um processo de investigação que resulta em um aprender-ensinar.

No dispositivo da narrativa, o sujeito e o objeto se tornam praticamente o mesmo. No momento em que a narração está sendo realizada, o professor que narra é o sujeito que faz parte do próprio texto. Contudo, também é o objeto, pois a interação do conteúdo narrado com as significações de quem narra, provoca uma construção do próprio conhecimento, uma (auto)formação.

A professora entrevistada nasceu em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, mas cursou a escola primária em Carazinho, no mesmo estado. Já o secundário e o início da vida universitária aconteceram na cidade de Santa Maria. Se graduou licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e fez uma especialização na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), orientada pela professora Roselane Zordan Costella. A professora tem aproximadamente 30 anos de atuação com docência, tendo trabalhado tanto em escolas públicas quanto particulares. A entrevista aconteceu no dia 26 de julho de 2020. Em função do isolamento social necessário por causa da pandemia que atingiu o mundo neste ano, a entrevista foi feita de forma remota. A duração foi de aproximadamente duas horas e trinta minutos, tendo sido gravada.

O convite para a entrevista também foi feito de forma virtual, por meio da rede social onde estávamos conectadas. A professora foi muito receptiva com a proposta e prontamente aceitou o convite. Também durante a entrevista, respondeu a todas as perguntas de forma muito completa. Em relação aos aspectos de anonimidade, a entrevistada, professora Dagmar Höehr, permitiu ter seu nome mencionado no trabalho.

Foi uma excelente tarde, um excelente reencontro. O dia também foi registrado nas redes sociais com a publicação da Figura 1, apresentada abaixo:

Figura 1 – Registro do dia da entrevista nas redes sociais



Elaborado por Paula Vanacor, 2020.

Após a realização, a gravação foi assistida pela primeira vez e foi elaborado um texto corrido com a narrativa. Em um primeiro momento, a ideia era utilizar as palavras literais da entrevistada no trabalho. Entretanto, no momento da transcrição, percebeu-se que seria necessário escutar a entrevista várias vezes para entender os fatos. Isso porque a narrativa não acontece de forma cronológica, de forma que a apresentação das palavras literais dificultaria e, por vezes, poderia até impossibilitaria a compreensão dos fatos narrados. Desta forma, optou-se por construir um texto na terceira pessoa, um relato da narrativa.

Depois da construção do texto corrido inicial, foi realizada uma primeira análise dos resultados, à luz do referencial teórico. Depois desta análise inicial, a entrevista foi escutada novamente, alguns fatos foram complementados e mais bem detalhados na escrita e, aos poucos, uma versão mais finalizada das análises foi surgindo. No trabalho, os trechos que foram escritos a partir do registro direto da gravação estão colocados em *itálico*. Embora não sejam as palavras literais da entrevistada, estes trechos têm pouca interpretação, apenas o que foi necessário para conferir sentido à leitura dos fatos. Intercalados com estes trechos mais literais, estão as análises dos resultados realizadas com a utilização dos referenciais teóricos.

Inicia-se o trabalho com a apresentação dos fundamentos teóricos utilizados como pressuposto para a análise da formação da identidade. Estes fundamentos se constituem em alguns conceitos e temas importantes em relação ao problema de pesquisa. Na sequência dos fundamentos, é realizada a interpretação da entrevista à luz dos referenciais. Também neste capítulo, apresento meu próprio relato (auto)biográfico. Minha narrativa foi interpretada de forma a tentar perceber os entrelaçamentos entre a minha história e a da entrevistada, tendo em vista que eu sabia que ela havia sido um dos principais motivos da minha escolha pela Geografia. Já o terceiro capítulo enfatiza a construção dos saberes docentes. Ele inicia com a apresentação teórica e, na sequência, há a interpretação da entrevista, tendo como fio condutor a distinção da formação dos saberes docentes na história de vida da professora entrevistada. Ao final do trabalho são apresentadas as considerações finais e a bibliografia utilizada. Conforme exposto, o próximo capítulo aborda com mais profundidade o tema da identidade docente.

CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE DOCENTE

A utilização das Histórias de Vida como metodologia para compreender com mais profundidade a identidade docente traz consigo, implicitamente, a valorização da profissão docente. Ao conceder espaço para educadores exporem suas experiências e, ao mesmo tempo, refletirem sobre elas, cria-se um movimento que proporciona tanto para quem conta sua história, quanto para quem lê, um movimento de indicar que as histórias de vida dos professores são importantes no contexto social em que estão inseridos.

O processo de rever e repensar histórias de vida tem um potencial formativo, porque permite que encontremos reflexões e conclusões sobre nós mesmos. Enquanto vamos vivendo, frequentemente fazemos escolhas que parecem aleatórias e ao olhar para trás, podemos enxergar sentido em fatos que antes pareciam aleatórios. Não se trata de uma defesa de que existe uma linha única de destino e que tudo que fazemos acontece por um motivo maior, mas, frequentemente, nossas escolhas são movidas por aspectos da nossa personalidade que nós desconhecemos. Ao olhar para trás e estabelecer nexos em nossa vida, esse processo permite que o sujeito que faz a narrativa se conheça um pouco melhor e esse conhecimento pode ajudá-lo em decisões futuras.

Neste capítulo se pretende fazer uma reflexão em cima da narrativa de uma professora de Geografia que já tem uma carreira trilhada e, também, da autora, que está iniciando sua vida docente. Estas duas histórias se cruzam, porque a professora entrevistada foi professora de Geografia da autora no Ensino Médio. Mais do que isso, foi uma das referências para que a autora tenha escolhido a Geografia como formação superior.

Pensar em interlocuções entre narrativas é pensar a sobreposição de identidades, memórias e subjetividades. Para Candau (2019), identidade e memória se relacionam dialeticamente, porque a memória modela a identidade, mas também é por ela modelada. Este par dialético produz nossas trajetórias de vida, nossas histórias e narrativas. Neste sentido, o autor referencia Rousseau, que conta no segundo de seus “Passeios” que sofreu uma queda que o fez desmaiar e não se lembrar de nada logo que retomou a consciência. Ao não se lembrar de nada, não se lembrava nem de si próprio. Por conseguinte, a perda da memória implica na perda da identidade. Para o autor,

Cada ser humano, de fato, constrói sua identidade no decorrer do tempo que, simultaneamente, altera-o de maneira irreversível a ponto de que, dizia Aragon, quando aprendemos a viver já é tarde demais. A vasta mitologia da reminiscência que se desenvolve desde a Grécia arcaica é inteiramente povoada por essa questão evidentemente central para a identidade dos indivíduos e dos grupos, identidade esta definida mais por coordenadas temporais do que espaciais (CANDAU, 2019, p. 60)

Concorda-se com a enunciação de Candau (2019) ao dizer que cada ser humano constrói sua identidade no decorrer do tempo, sendo inevitável que o tempo transcorrido altere a identidade formada. Entretanto, discorda-se quando ele coloca que a identidade é definida mais por coordenadas temporais do que espaciais. Não é objetivo deste trabalho o aprofundamento desta discussão, entretanto, fundamenta-se a discordância no entendimento de que a identidade é influenciada pelo espaço tanto quanto pelo tempo. Na linha do que reflete Santos (2012), considera-se que o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, e defende-se que o sistema de ações não se dá sem o sistema de objetos.

O sistema de ações se realiza sobre os objetos preexistentes (ou leva à criação de objetos novos) ao mesmo tempo em que os sistemas de objetos condicionam a forma como as ações se dão. E sendo o sistema de ações composto por um conjunto de comportamentos orientados que envolvem uma motivação e o alcance de um propósito, a existência do sistema de ações só faz sentido dentro de um determinado quadro social e identitário. Portanto, este quadro (social e identitário) interage com os objetos existentes (ou cria outros), e estes objetos (componentes do espaço) condicionarão as novas ações. Desta forma, é impossível pensar que o espaço não influencie na identidade na mesma medida que o tempo o faz.

Não fosse assim, não teriam os gregos utilizados “mnemotécnicas” que consistiam em grande medida a associar lugares e imagens com referências que eles queriam posteriormente lembrar. Assim, conseguiam invocar a memórias dos lugares e, com isso, também lembrar o pensamento associado ao lugar lembrado. Estas técnicas exigiam um treinamento e eram utilizadas na retórica. Um professor de retórica desconhecido escreveu um manual prático de retórica para seus alunos, aproximadamente entre os anos de 82-86 a.C (em Roma) no qual dizia que existia a “memória natural” e a “memória artificial” (YATES, 2007). A arte mnemônica se encontrava na segunda categoria, entretanto, não é absurdo pensar que as técnicas de

memória aperfeiçoaram uma característica natural dos seres humanos, que é associar memórias aos lugares.

Em seu próprio livro, Joël Candau (2019) traz conceitos que vinculam intimamente a memória com o espaço. É o caso, por exemplo, dos lugares de memória, trazidos como lugares com grande função identitária. Na intenção de exemplificar alguns casos, o autor conta que

Em Hiroshima, a municipalidade e os meios empresariais tentaram conferir uma nova identidade à cidade, mas tiveram problemas em domesticar aquilo que os anglo-saxões denominam de *Memoryscape*, nesse caso, os lugares que ainda guardam os sinais da bomba do 6 de agosto de 1945. Auschwitz e sua rampa, tal como observou Jürgen Habermas, é o lugar de memória que se impõe a toda Alemanha atual. Mesmo que o muro de Berlim tenha desaparecido, permanece presente nos espíritos de que hoje ‘90% das atividades de lazer de uma pessoa aconteçam em sua metade da cidade’ (CANDAU, 2019, p.157)

O autor ainda fala em “regiões-memória”, “cidades-memória” e “mesmo bairros onde se afirmam com força as identidades regionais ou locais” (CANDAU, 2019, p. 157). Também afirma que “mesmo o próprio quarto [...] é um lugar-refúgio privilegiado para a lembrança” e que “a memória das pedras da cidade, a permanência das referências espaciais, nos confere um sentimento de ordem e quietude e a ilusão de não haver mudado através do tempo, o que é sempre tranquilizador para a identidade pessoal e coletiva” (CANDAU, 2019, p. 158). Diante de tudo isso, não parece ter fundamento dizer que a “a identidade é definida mais por coordenadas temporais do que espaciais” (CANDAU, 2019, p.60).

No caso deste trabalho, iniciamos a entrevista falando sobre a vida escolar da entrevistada. Em determinado momento, perguntei se as situações que ela estava contando tinham acontecido em Porto Alegre. Então ela me contou que não, e tive a impressão de que ao chamar a atenção para o espaço onde os fatos ocorreram algumas lembranças foram mais bem detalhadas. Não é possível ter certeza de que neste caso a evocação do nome do lugar trouxe mais lembranças, mas também não se pode descartar essa possibilidade.

No mesmo sentido, Halbwachs (1990) ensina que nos apegamos aos objetos com os quais temos contato diário, por exemplo, porque neles há marcas nossas e de outros a quem estimamos. Essa relação faz com que quando precisamos mudar nosso entorno material, antes de nos adaptarmos ao novo lugar atravessamos um período de incerteza,

frequentemente associado ao sentimento de ter perdido uma parte da personalidade. Dessa forma, o autor afirma que “quando um grupo está inserido numa parte do espaço, ele a transforma em sua imagem, ao mesmo tempo em que se sujeita e se adapta às coisas materiais que a ele resistem” (HALBWACHS, 1990, p. 133). Dessa forma, tempo e espaço são fatores igualmente importantes na constituição de nossa identidade.

A memória se relaciona com a representação identitária, porque é o conjunto da personalidade do indivíduo que permite o sentimento de continuidade temporal. A consciência de si nasce da capacidade de perceber a duração das sensações, bem como sua repetição. Esta capacidade mobiliza componentes conscientes, inconscientes representacionais e motivacionais, e, por isso, mobiliza a pessoa em sua percepção de mundo. É “através da memória [que] o indivíduo capta e compreende o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo quanto no espaço) conferindo-lhe sentido” (CANDAUI, 2019, p. 61).

Importa ainda que a consciência da duração entre o tempo rememorado e o acontecimento recordado é frequentemente flutuante e aproximativa, expressa por meio de expressões como “há muito tempo”, “um dia desses” etc. Guardamos as lembranças dos acontecimentos que foram percebidos como decisivos e que quando evocados fazem sentido para quem enuncia, sendo ordenados de acordo com um sistema racional. Na hora da evocação, ocorre uma “consciência de si mesmo”. O ato memorial permite juntar as três dimensões temporais (passado, presente e futuro), porque “o apelo ao passado é um constante desafio lançado ao futuro, consistindo em ponderar hoje sobre o que foi feito e o que poderia ter sido feito” (CANDAUI, 2019, p. 66).

O distanciamento do passado permite a reconstrução (auto)biográfica, mas esta sempre contém elementos de verdade factual associados a elementos fictícios, de uma verdade estética. Contudo, não se pode avaliar a identidade narrativa por meio de critérios de “verdadeiro ou falso”, porque em toda manifestação da memória há uma verdade do sujeito. A realidade de uma narrativa é que ela seja real para o sujeito que narra. Neste mesmo sentido, os fatos que o sujeito oculta fazem parte de sua verdade, porque essa ocultação é uma estratégia narrativa do inconsciente, a partir da qual o narrador consegue conferir sentido ao que conta. Complementa-se que

Na relação que mantém com o passado a memória humana é sempre conflitiva, dividida entre um lado sombrio e outro ensolarado: é feita de adesões e rejeições, consentimentos e negações, aberturas e fechamentos, aceitações e renúncias, luz e sombra ou, dito mais simplesmente, de lembranças e esquecimentos (CANDAU, 2019, p. 72).

Em seu livro “Memória e Identidade”, Joël Candau deixa explícito que a memória é uma faculdade que todo indivíduo tem decorrente de uma organização neurobiológica muito complexa (com raras exceções patológicas). Entretanto, para as ciências humanas, o que importa é entender as formas como esta faculdade se manifesta na vida dos seres humanos. Izquierdo (2009) conceitua a memória humana como sendo a aquisição (aprendizado), conservação e evocação (recordação) de informações referentes à própria experiência pessoal. Isso implica em que é a faculdade da memória que permite ao sujeito conferir sentido ao mundo.

Outro entendimento importante de ser destacado é que a memória consiste em uma reconstrução do passado e não em uma reconstituição fiel dele. Inclusive, ela é constantemente atualizada, mesmo que não tenhamos consciência desse processo de ressignificação. Para Candau (2019), não podemos reduzir a memória a uma simples forma de cognificação, porque ela é a própria forma de cognificação. A personalidade de um indivíduo emerge de sua memória, pois é ela que fornece o sentimento de continuidade temporal que é condição necessária para a unidade do Eu. E é justamente por isso que “memória e identidade estão indissolivelmente ligadas” (CANDAU, p. 10).

As experiências que temos em nossa vida vão constituindo nossa memória, e nossas memórias são indissociáveis de nossa identidade. Quando mobilizamos essas memórias para construir narrativas, não reconstituímos nossa vida tal qual ela ocorreu, mas reinterpretamos os fatos do passado com nossa identidade presente. Ao acessar as memórias, nós já vivemos outras experiências e possuímos outras informações, as quais não existiam para nós no outro tempo. E essas experiências e informações fazem com que nós inconscientemente façamos a reinterpretação do passado à luz dos novos fatos. Para Candau (2019), a manifestação da memória pode ser dividida em três categorias de análise. À primeira denomina de protomemória, à segunda, memória de alto nível e à terceira nomina como metamemória.

A protomemória é imperceptível e ocorre sem que tenhamos consciência de sua manifestação. É uma memória social incorporada à qual se somam as múltiplas

experiências adquiridas na infância e se manifesta, por exemplo, como memórias gestuais. Foi denominada por outros autores como “memória-hábito” e inteligência profunda. É aquela que “permite ao cavaleiro lutar sem se preocupar com sua montaria” (CANDAUI, 2019, p. 22).

A memória de alto nível é aquela à qual normalmente nos referimos ao usarmos a palavra “memória”. Representa a evocação deliberada ou a invocação involuntária das lembranças. Se refere tanto a recordações de nossa própria vida quanto a informações enciclopédicas.

A metamemória é aquela a partir da qual ocorre a construção explícita da identidade. É a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória e, portanto, o modo de afiliação do sujeito em relação ao seu passado. Como síntese, o autor explica que

Andamos de bicicleta sem cair ou saudamos uma pessoa que encontramos na rua adotando uma gestualidade incorporada, da qual nem nos damos conta: devemos isso à protomemória. Em nossa vida cotidiana, mobilizamos regularmente múltiplas lembranças, recentes ou antigas, e temos por vezes a sorte ou infelicidade de conhecer experiências proustianas, mesmo se nos sentimos impedidos de descrevê-las: temos aqui as duas formas de memória de alto nível. Enfim, cada um de nós tem uma ideia de sua própria memória e é capaz de discorrer sobre ela para destacar suas particularidades, seus interesses, sua profundidade ou suas lacunas: aqui se trata então da metamemória (CANDAUI, p. 23-24).

Um exemplo de como se expressam esses três tipos de memória, que não são lineares pode ser exposto pelo ato da escrita. Quando pego a caneta e escrevo o que está em meus pensamentos, mobilizo a protomemória, ou memória-hábito, que é involuntária. No momento que me vem à memória lembranças de quando aprendi a escrever ou situações que se relacionam com a escrita, mobilizo a memória de alto nível e posso com ela lembrar como eu passei a escrever da forma que o faço hoje. Contudo, quando o movimento de olhar meu ato de escrever faz com que ressignifique ideias e passe a atribuir uma marca significativa à minha escrita ou ressignifique as lembranças que tenho do passado, então é ativada a metamemória.

Para apresentar um relato autobiográfico é necessário mobilizar a memória de alto nível. Entretanto, quando mobilizamos estas lembranças com objetivo de construir um relato estruturado sobre nossas próprias vidas, o fazemos de forma a conceber coerência e estabelecer nexos que nem sempre foram claros ou mesmo existiram quando dos acontecimentos. Desta forma, o relato autobiográfico mobiliza as memórias de alto

nível, mas se expressa como metamemória. A entrevista narrativa que se apresenta a seguir demonstra alguns aspectos desse processo.

2.1 IDENTIDADE DOCENTE: VIDA ESCOLAR

A entrevistada fez o primeiro grau em Carazinho e o segundo em Santa Maria. Na época, a escola ainda era dívida em primeiro e segundo grau. Do primeiro grau (antes do ginásio) só lembra de duas coisas: da professora de Português, que tinha o mesmo nome que ela, e da mãe do lado dela no sofá, verificando se ela estava estudando. Ela odiava “sentar no sofá para estudar” porque só tinham tópicos com flechinhas no caderno e ela tinha que ficar decorando os tópicos.

Nesta parte da narrativa é possível interpretar que ela se lembra deste fato porque tinha uma emoção forte associada àquela experiência. Izquierdo (2009) ensina que as memórias emocionais são guardadas junto com as emoções às quais se relacionavam durante a experiência vivida. Ainda de acordo com Izquierdo (2009), quando evocamos memórias associadas com situações emocionais, ativamos os mesmos mecanismos cerebrais que produzem a emoção associada à memória evocada. Isso provavelmente explica por que ela destacou que como professora, jamais fez flechinhas com tópicos no quadro para os alunos copiarem. Outro aspecto desta fala revela que a professora de português foi lembrada por ser alguém com quem ela tinha alguma identificação, também trazendo um componente emocional.

Já no Ensino Médio, em Santa Maria, as únicas coisas de que se lembra das aulas de Geografia é que eles pintavam e que a professora era muito querida. Disse que não sabe como fazia as provas e passava, porque só se lembra que a professora era muito querida, mas não se lembra do conteúdo. Consegue se lembrar de Química, Física e Matemática, mas não de Geografia e História.

Ela se mostrou muito surpresa por não se lembrar “de nada”. Uma possibilidade de explicação sobre este “esquecimento”, que surgiu durante a conversa, foi que ela talvez tenha “deletado” as aulas da memória porque seu pai era uma pessoa muito crítica em um contexto do Brasil vivendo sob a ditadura militar. O pai dava muitas coisas para ela ler e refletir sobre o mundo.

Neste momento, é possível pensar que pode ter havido um processo de “silenciamento” de algumas memórias. Este processo acontece quando nós inconscientemente utilizamos um mecanismo de defesa psicológica que “esconde” de nós, memórias que nos trazem dor ou outros sentimentos ruins. Este processo também é conhecido pelo nome de “repressão” e é “um mecanismo também ativo que usamos para reduzir ou suprimir memórias que preferimos não lembrar [...]” (IZQUIERDO, 2009, p. 41)

Candau (2017) ensina que os sujeitos tendem, não só a memorizar menos acontecimentos que lhes sejam emocionalmente neutros, mas, também, a esquecer mais rápido aqueles que são emocionalmente desagradáveis (CANDAU, 2017, p. 74). Ainda neste sentido, o autor explica que nas lembranças não está contida a consciência do passado, mas sim que, ao recordar, experimentamos na nossa consciência presente algumas dimensões do passado. Sendo assim, quando as experiências lembradas estão carregadas com impressões ruins (às vezes insuportáveis) nossa consciência pode não conseguir alcançá-las porque são interpretadas como “arriscadas”.

O fato de ela ter destacado que percebia uma grande diferença entre o mundo que era apresentado na escola e o mundo que era apresentado pelo pai pode ter causado sentimentos conflituosos e ter tornado as memórias escolares desagradáveis. Essa possibilidade se apresenta de forma mais contundente em seu contexto de vida escolar no qual o pai que ela amava e admirava foi preso político e a escola tinha o papel de exaltar a ditadura militar.

Entretanto, ao mesmo tempo em que as memórias escolares não são muito presentes em sua memória de alto nível, ela escolheu uma profissão na qual a escola é o lugar central. Isso indica que ela pode ter realizado um trabalho de ressignificação, e, portanto, de metamemória. Esta ressignificação pode não ter acontecido de forma consciente, mas parece ter acontecido. Isto porque, durante a narrativa, a entrevistada indicou que no papel de professora, buscava a criticidade que enxergava no pai. Dessa forma, parece que a escola que ela viveu não lhe agradou, porém algo nela acreditava que a escola não deveria ser do jeito que era, mas, sim, um lugar outro, que ela poderia ajudar a construir. Maurice Tardif e Danielle Raymond explicam que

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso (2000, p. 216).

2.2 DECISÃO DE SER PROFESSORA

Foi assim: ela queria fazer arquitetura, era o sonho dela! Tanto que no segundo grau, quando ela tinha que escolher uma profissão, ela escolheu um curso relacionado à isso. Mas na Federal de Santa Maria não tinha arquitetura, e o pai disse que não ia sair de Santa Maria, porque ela tinha a melhor universidade federal em sua própria cidade, portanto ia fazer lá. Então, como estava contrariada, não estudou para o vestibular e no dia da inscrição perguntou para o senhor que fazia as inscrições qual era o curso com mais vagas e menos candidatos. Ele respondeu que era “Estudos Sociais” e ela disse: então me inscreve nesse aí.

Começou a fazer Estudos Sociais e odiou o primeiro semestre. Mas começou a gostar de História do Rio Grande do Sul, porque a professora era muito boa (nas palavras dela: “essa eu me lembro, a Iara! Era fora de série!”). E, também, gostava das professoras que davam Geografia. Contou que eram várias as professoras que davam Geografia, e que a maneira que elas davam a Geografia ela adorava!

Aqui foi possível perceber que a escolha dela também foi influenciada por professoras por quem tinha admiração. E, também, é possível perceber que a escolha pela docência não foi algo pré-definido, mas o resultado dos “caminhos da vida”. Isso, de nenhuma forma, desmerece o percurso trilhado. Em breve apresentarei meu relato e este é um ponto de semelhança entre as duas histórias. Ambas não planejamos previamente sermos professoras, mas ao ter a experiência docente, ser professora fez muito sentido. Embora tenhamos chegado à docência “por acaso”, nas duas histórias fomos movidas pela admiração de outras professoras e continuamos porque sentimos que éramos professoras, nos identificamos com uma “identidade docente”.

Ela já tinha decidido que ia fazer Estudos Sociais até o fim, porque não gosta de desistir no meio do caminho de nada, e, como era licenciatura curta, durava apenas 3 anos. Ela se formou em Estudos Sociais. Depois, fez vestibular de novo em Santa

Maria, dessa vez para Geografia. Passou e começou a cursar. Então, conheceu o Zé, que era de Porto Alegre. Eles casaram e ela veio para Porto Alegre. Chegando aqui, se inscreveu para o vestibular em Geografia de novo, agora na UFRGS.

Como já tinha Estudos Sociais, foi trabalhar, porque não queria ser sustentada pelo marido. Nessa época, tinha em torno de 27 ou 28 anos. Primeiro, passou em um concurso na prefeitura de Imbé e ficou um ano “indo e voltando”. Dava aulas de Geografia em Imbé no início da semana e depois fazia as disciplinas da faculdade no final da semana.

Era uma rotina muito cansativa. Por isso, mandou o currículo para uma escola particular em Porto Alegre e foi contratada rapidamente. Então, se exonerou em Imbé e ficou só com o colégio particular. Entrou no Santa Rosa¹ de Lima em 2001 e ficou até fechar, em 2010. Em 2002 entrou em outra escola particular, onde foi professora até se aposentar na rede privada.

2.3 QUANDO SE SENTIU PROFESSORA

Ela refletiu que foi quando entrou no curso de Estudos Sociais, porque começou a dar muitas aulas particulares para a rede de amigos. Gostava muito dessa parte de Geografia e História e os alunos e os pais achavam que ela explicava muito bem. Deu aulas até de matemática, pois eram para alunos de 8 a 10 anos, em geral. Ela acha que é um dom a capacidade que algumas pessoas têm de que quando vão explicar alguma coisa conseguem se pôr no lugar de quem vai aprender, porque ela faz isso de forma intuitiva, não de forma racional.

Para Tardif e Raymond,

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização (2000, p.223).

O uso das narrativas ajuda a proporcionar àquele que relata a oportunidade de olhar para sua história de vida e perceber que a “naturalidade” rememorada é, na verdade, uma metamemória. O tempo apaga as dores, as dúvidas e as dificuldades inerentes ao início do trabalho profissional. Ao não perceber que as memórias foram

¹ Este foi o colégio em que foi minha professora

transforadas pelo tempo transcorrido, pode-se acabar criando esta falsa ideia de que “sempre soube como ser professor”, que “nasceu sabendo”, quando na verdade a professoralidade foi construída na própria prática docente. Esta sensação de naturalidade pode ter vindo, por exemplo, da protomemória (ou memória-hábito) desenvolvida ao longo dos anos de experiência.

Neste momento da entrevista ela comentou que no curso de Estudos Sociais foi muito atraída pelas disciplinas de Geografia e História. Isto contrasta com as lembranças da vida escolar, nas quais não lembra nada destas disciplinas. Entretanto, ela destacou que gostava muito das professoras que davam Geografia e História neste curso. Ou seja, possivelmente uma parte do gosto pela matéria ocorreu devido a um processo afetivo com as professoras, e talvez também um processo de admiração, como no meu caso.

Um ponto importante a ser percebido é que em nenhum momento do relato as lembranças se referem a conteúdos específicos ou ao domínio que os professores tinham dos conteúdos. O fato de que os conteúdos não têm lugar central nas lembranças dos alunos pode ser um indicativo importante de que é necessário entender quais pontos os alunos se lembram de seus professores e utilizar estas informações nos cursos de formação. A professora Roselane já apontou a necessidade de que “o conteúdo tem que servir para humanizar esse aluno, fazer com que ele reflita mais” e não ser um fim em si mesmo (SANTOS; MENEZES, 2019).

Se for a construção de uma relação afetiva o que marca, isso deve ser olhado com cuidado para que possa ser mais bem desenvolvido nos futuros professores. Se for a comunicação assertiva, da mesma forma. Ou seja, as memórias dos alunos parecem indicar pontos importantes a serem trabalhados nos futuros professores, para além do domínio do conteúdo. Inclusive, a partir do caso da professora entrevistada e do meu caso pessoal, pode-se sugerir que a relação que o aluno estabelece com o professor, muitas vezes, se reflete na relação que o aluno desenvolve com a disciplina. Em ambos os casos, parece haver uma relação entre o afeto desenvolvido por professores de Geografia e a escolha por esta disciplina como curso superior.

Neste momento da narrativa, possivelmente ocorreu uma resignificação da experiência, uma metamemória, ao precisar refletir sobre quando se sentiu professora.

Ao voltar sua memória para o passado, identificou esta fase como o início do desenvolvimento de sua identidade docente.

Terminou a faculdade, mas não parou de estudar. Fez diversas formações depois de formada. Fez uma especialização, começou dois mestrados, que precisou largar por questões pessoais. Só parou de frequentar a Universidade para fazer formações complementares em 2012. Ela contou que começou a se decepcionar com as escolas porque teve a impressão de que estavam virando empresas. Isso a desanimou, de forma que parou de sentir motivação para fazer novos cursos de formação. Contou que conforme foi se aproximando o momento da aposentadoria, ela começou a refletir sobre todas as mudanças que tinha percebido na educação e dentro das escolas e sentiu um desânimo. Contou que, inclusive, teve proposta para trabalhar em mais escolas, mas já não tinha muita motivação.

2.4 COMO ENXERGA A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA

Questionei sobre como ela percebe a escolha pela docência hoje. Neste momento, apareceram ideias aparentemente controversas. Talvez reflexo de sentimentos também controversos.

Relatou que vê que o professor acaba tocando poucos alunos. Disse que às vezes os professores acham que estão fazendo uma coisa maravilhosa, mas que de 100, apenas uns 10 ficam tocados e você consegue fazer com que eles reflitam. E que este retorno daqueles que ficaram tocados só é possível de ver com o tempo, quando os alunos estão mais velhos. Antes não tem como saber.

Apesar deste aparente sentimento de desânimo, se mostrou muito feliz ao contar uma série de relatos de ex-alunos, com agradecimentos. Um ex-aluno que ela encontrou recentemente, disse que sempre que vai viajar ele acessa o site do INPE para ver como estará o comportamento das massas de ar no local para onde está viajando, da forma que ela ensinou nas aulas. Outra ex-aluna disse que quando estava fazendo o vestibular, na questão que se referia à escala ela conseguiu se lembrar da aula que havia tido com a professora, com um exercício prático. Contou que, inclusive, quando estava corrigindo a prova disse para a mãe “esta eu nem preciso ver o gabarito, eu sei que eu acertei, porque eu me lembrei da aula da professora de Geografia”. Contou ainda relatos de alunos que

mandaram mensagens dizendo que lembravam direitinho das aulas que ela tinha dado e outro que disse que hoje consegue entender o livro “As Veias Abertas da América Latina”, que a professora solicitou a leitura quando ele estava no colégio. Ele contou que na época leu, mas não entendeu, porém que hoje ele consegue entender.

A professora disse que não sabe como vai ser quando “parar”, porque sente falta dos alunos nas férias e quando tem greve. Pensa que talvez chegando perto da aposentadoria, se vai pensando e vendo as mudanças que houve na educação e dentro da escola e que isso vai desanimando. Contou que atualmente diz para os alunos que não quer que ninguém vá para a licenciatura, porque os professores não são valorizados e que esse é o maior problema da profissão. Disse que são poucos os pais que valorizam, e que os alunos são os que valorizam mais. A parte que mais gosta da profissão é estar com os alunos. Contou que às vezes se sente cansada e desmotivada, mas quando entra na sala de aula “passa tudo”.

A realização da entrevista terminou por ressignificar algumas coisas da minha própria história. Ouvir a professora que teve um papel importante na minha própria escolha pela Geografia fez com que eu percebesse pontos de identificação entre as personalidades que não era possível eu entender na época. Conhecer melhor a história dessa professora, me fez perceber alguns pontos de semelhanças entre nós, que eu provavelmente já tivesse notado de forma inconsciente. É possível que estes pontos em comum, antes invisíveis, me proporcionassem uma identificação com ela que me induziram na escolha do curso superior. O mais significativo, sem dúvida, foi quando ela disse que “queria entender o mundo”. Este também era o meu desejo e eu enxerguei essa possibilidade na Geografia através desta professora. Assim, foi muito tocante saber que também esse era um desejo que ela tinha quando jovem.

A partir desta fala foi possível ressignificar a história da docência. A professora transparece etapas: o encanto – as dificuldades – os desencantos. Suas memórias nos fazem refletir sobre a educação, a escola e o papel da professora.

2.5 COMO ME TORNEI PROFESSORA?

Apresento agora meu próprio relato (auto)biográfico. Escrevi este relato tentando responder à pergunta: como me tornei professora? A partir dele, a intenção foi

fazer uma reflexão sobre a constituição de minha identidade docente, tão recente e ainda em formação. Conforme já dito anteriormente, uma grande parte da minha escolha pela docência veio em função de uma admiração que eu sentia pela minha professora de Geografia do terceiro ano do Ensino Médio, a qual foi entrevistada para este trabalho.

Entretanto, na época, não escolhi a docência em si, mas a Geografia. Precisei passar por vários processos internos até perceber meu gosto real pela docência. Ou seja, tornar-me professora profissionalmente não foi algo bem pensado e bem planejado. Na verdade, uma parte de mim rejeitava essa ideia. Não sei bem se era um preconceito social ou familiar, ou as duas coisas, mas algo me dizia que ser professora não era uma boa opção.

Apesar disso, sempre admirei muito os professores de uma forma geral e sempre amei estudar e aprender. Perceba bem, não só o aprender em si, mas também o processo de estudar. Organizar as informações de forma metódica construindo um encadeamento lógico de forma que informações novas pudessem se conectar com aquelas que eu já sabia, e a partir disso fazer sentido. Óbvio que eu não gostava de estudar tudo. Ainda tem alguns assuntos que não me chamam a atenção, entretanto, o grupo das coisas que me chamam é muito maior.

Além de estudar e aprender, também sempre gostei muito do ambiente escolar. Pelo menos até onde consigo me lembrar. Gostava de ir para o colégio, ver meus colegas, meus professores e todas as pessoas que faziam parte daquela escola. Gostava de ter uma rotina: ir para o mesmo lugar quase todos os dias sempre no mesmo turno. Gosto de rotinas, mas de rotinas que não sejam monótonas. E o ambiente escolar, definitivamente, não é monótono.

Isso mostra que, assim como aconteceu com a professora entrevistada, as lembranças da escola não são referentes aos conteúdos escolares.

Tudo isso culminou para que, por exemplo, eu brincasse de ser professora do meu irmão mais novo. Gostava de pensar quais coisas ele já deveria poder aprender com a idade que tinha (quando, por exemplo, eu já tinha 8 anos e ele a recém tinha 5...). E ficava ansiosa quando eu aprendia uma coisa nova e sabia que teria que esperar alguns anos para poder ensinar a novidade a ele. No fim das contas, descobri que ele que não gostava muito da brincadeira e quando cresceu o suficiente para julgar

que podia tomar a decisão de não participar (se não me engano ele tinha uns 9 anos), a minha brincadeira terminou.

Avançando no tempo, a decisão pela Geografia como curso superior ocorreu somente no terceiro ano do Ensino Médio (lá pelos 17 anos). Na época, eu precisava escolher algum curso para fazer na faculdade. Já tinha cogitado psicologia, química e direito. Entretanto, exatamente no terceiro ano, comecei a admirar muito minha professora de Geografia.

Esta é a professora que pude entrevistar neste trabalho. Inclusive, a possibilidade de fazer esta entrevista me permitiu perceber alguns dos elementos subjetivos que estavam por trás da minha admiração e que na época eu não tinha elementos suficientes para notar. Ao realizar a entrevista, percebi que existia uma identificação de personalidade entre mim e a professora. Hoje percebo que essa identificação tinha relação com a projeção que eu fazia. Ou seja, porque me identificava com ela, pensava que eu poderia ser como ela (e a admirava) e existia o desejo de ser como ela no futuro. Uma identificação na forma de se portar, com bastante riso e sorriso. Uma identificação no fato de sermos muito preocupadas em relação ao futuro. Uma identificação no fato de sempre defendermos com afinco nosso ponto de vista. Além de outras características que já na época eu conseguia perceber, como a curiosidade com o mundo.

O que eu percebi nela que me fez refletir sobre minha identidade docente: percebi que havia motivos de identificação com ela que não tinham relação com uma reflexão racional sobre suas características enquanto professora e que, enquanto aluna, o que despertou em mim não foi a vontade de ser professora e sim, a vontade de ser “como ela”. Também a percebia como alguém muito querida por todos, principalmente por meus colegas. Além disso, embora a questão da profissionalidade não fosse algo relevante em um primeiro momento, nunca gostei de professores que eu considerava que não levavam a sério seu trabalho. Podia gostar deles como pessoas, mas nunca os tive como referenciais. Ou seja, esta professora era um referencial, entre outros motivos, porque entendia que ela levava a sério sua profissão, da mesma forma que eu fazia com meus estudos e, de uma forma geral, com tudo que considero importante na minha vida. Estes aspectos me levam a entender, hoje, que a Geografia era apenas um dos aspectos que eu enxergava quando a via. Os aspectos mais subjetivos não podiam ser entendidos naquele momento e talvez nunca o fossem se eu não tivesse realizado esta entrevista.

Olhando a história dela, penso que possivelmente o que a levou a ser professora também foram outras professoras que teve como referencial. A escolha do curso de Estudos Sociais foi por acaso, mas a escolha pelos cursos de Geografia, não. E em seu relato, as professoras de História e Geografia foram citadas como pessoas por quem ela desenvolveu afeto e possivelmente, admiração. Uma professora muito marcante na vida dela foi a Maria da Graça Sartori, com quem teve as aulas de climatologia na Universidade Federal de Santa Maria. Ela contou que ao se mudar para Porto Alegre ela conseguiu entrar na UFRGS graças a esta professora, que tinha lhe ensinado muito sobre climatologia e de quem tinha sido bolsista.

Na época, a prova de vestibular ainda era dissertativa e um dos assuntos sobre os quais os alunos podiam escolher dissertar era efeito estufa. Por causa das boas aulas de climatologia que ela teve em Santa Maria, conseguiu passar na prova. Também contou que segue adorando climatologia e que no passado chegou a pensar que seria professora de climatologia na Universidade. Neste sentido, se apresenta a seguinte pergunta: será que o gosto tão grande pela matéria de climatologia não é, na verdade, um reflexo do afeto que tinha pela professora? Apenas como forma de complementação do argumento, ela contou que na década de 1990 iniciou um mestrado em climatologia na UFRGS, porém o orientador estava na França. Neste período, a professora Maria da Graça Sartori a ajudou muito. Ela ia até Santa Maria para poder ter orientações presenciais com a professora. Por fim, destaca-se que ela também colocou a professora como alguém muito importante no seu aprendizado sobre como ser uma pesquisadora.

Refletindo sobre isso, lembro de mais um aspecto que se soma neste mesmo sentido. Em minhas aulas, percebo um retorno mais frequente e entusiasmado de minhas alunas mulheres com relação às minhas aulas. Mais de uma vez já recebi retornos que indicavam que elas me viam como uma mulher inteligente e alguém que elas admiravam. Era exatamente isso que eu pensava da minha professora de Geografia. Penso também que esta leitura da professora como alguém “muito inteligente e admirável” passa por uma identificação subjetiva a partir de outros aspectos que podem resultar num desejo de tornar-se “alguém como ela”.

Me lembro que estudávamos assuntos relacionados à Geopolítica da atualidade. Pareciam assuntos importantes de saber e que minha professora dominava muito. A conclusão a que eu chegava era: “Nossa! Essa professora sabe tudo sobre o mundo!”.

E eu também queria saber tudo sobre o mundo. Assim, decidi que iria entrar para o curso de Geografia na faculdade. Naquele momento, meu foco era me tornar alguém que “sabia tudo sobre o mundo”, alguém que outras pessoas admirariam no futuro, como eu admirava minha professora de Geografia.

Ao entrar na faculdade precisei escolher se a ênfase da minha formação seria o bacharelado ou a licenciatura. A explicação que me lembro de ter recebido na época era mais ou menos a seguinte: o bacharel pode trabalhar em vários lugares e o licenciado se forma para ser professor. Diante deste cenário, minha análise foi a seguinte: o bacharel “pode trabalhar em vários lugares” e algo me diz que ser professor não é uma boa ideia, mesmo que eu ame aprender, ame escola e admire os meus professores, mas algo me diz que não é uma boa ideia... Por fim a escolha foi: vou ser bacharel e, também, fazer as cadeiras da licenciatura!

E assim comecei minha faculdade. Fazia todas as cadeiras do bacharelado e, também, as da licenciatura do semestre correspondente. E, surpreendentemente, adorava todas as cadeiras relacionadas à educação, apesar de ouvir constantemente “pelos corredores” que “eram cadeiras péssimas”. Levei a formação desta forma até o terceiro semestre, quando comecei a ter uma bolsa. Neste ponto, parei de fazer as disciplinas da licenciatura e me foquei no bacharelado.

Durante o curso, participei de vários grupos, tive várias bolsas e, também, realizei estágios. Gostei muito da formação que tive na Universidade, apesar das críticas eventuais que sempre existem em relação a toda e qualquer atividade. Do terceiro semestre até minha formatura no bacharelado, não tive mais contato com as disciplinas da licenciatura e tive poucas experiências relacionadas à Geografia escolar.

Ao me formar no bacharelado, consegui um reingresso na Universidade para retomar a licenciatura. Neste mesmo ano, comecei a dar aulas particulares e a trabalhar como monitora para um cursinho de pré-vestibular popular gerenciado por alunos da Universidade.

A experiência das aulas particulares e da monitoria foi muito interessante. A proximidade com os alunos me fazia poder entender sua maneira de pensar para propor atividades personalizadas que trabalhassem com foco bem direcionado para suas dificuldades, valorizando e utilizando os saberes que eles já tinham. Esse acompanhamento individualizado é muito gratificante, porque é possível acompanhar o

desenvolvimento dos alunos e comemorar com eles suas conquistas, seja passar de ano na escola ou ser aprovado no vestibular.

Durante a formação em licenciatura, após a conclusão do bacharelado, mantive o interesse nas teorias educacionais que tivera no início do curso. As experiências dos estágios também me encantaram. No primeiro estágio, tive a oportunidade de trabalhar em dupla com um colega, e concluímos que seria muito bom se a escola tivesse essa dinâmica com dois professores. A possibilidade de trabalhar em dupla qualificou as atividades que propusemos, porque nossos olhares eram diferentes e complementares. A possibilidade de dividir a experiência com outra pessoa na sala de aula também aumenta o alcance de proximidade com os alunos em turmas grandes, porque éramos dois para tirar dúvidas e dar auxílios individuais.

O segundo estágio tinha como proposta ser realizado fora do ambiente escolar e... eis que chegou o terceiro estágio. Nesta disciplina, somos professores de uma turma de Ensino Fundamental por, no mínimo, dois meses, desempenhando todas as tarefas pertinentes ao professor: planejar e ministrar as aulas e, também, realizar avaliações. A esta altura, eu já me sentia ansiosa para saber como seria essa experiência.

A vivência como professora em uma escola regular me fez sentir que ser professora fazia muito sentido para mim. Amei a possibilidade de desenvolver atividades com os alunos, refletindo sobre seus estágios de desenvolvimento cognitivo. Não foi fácil, envolveu muitos erros e acertos, mas foi uma experiência muito positiva. No colégio onde realizei o estágio tive total liberdade no planejamento das aulas. A cada encontro pensava atividades nas quais os alunos pudessem trabalhar de forma concreta, visto que se encontravam no estágio operatório-concreto (de forma geral), para desenvolver as habilidades propostas pela BNCC para o seu ano escolar.

Nesta vivência reforcei algumas impressões que já trazia das outras experiências, e adquiri outras, principalmente em função de trabalhar com uma nova faixa etária. Reforcei a impressão de que quando os alunos enxergam um professor comprometido em escutá-los e entendê-los, eles colaboram com o desenvolvimento da aula, inclusive apresentando diversas perguntas. Em todas as oportunidades que tive de ministrar aulas de forma contínua, percebi um aumento das perguntas por parte dos alunos, acredito que como resposta a minha ação de sempre tentar entender suas dúvidas e construir com eles respostas que lhes façam sentido.

As novas percepções que tive com o estágio dizem respeito à energia vital que extravasa dos alunos na faixa etária dos 13 e 14 anos. Nunca tinha ministrado aulas para turmas dessa idade. Minha impressão foi de quase conseguir enxergar os hormônios exalados por eles. Isso resultou em situações inusitadas, como perceber que eles constantemente faziam brincadeiras em que tocam uns aos outros. Durante a experiência do estágio, esta foi uma das minhas maiores dificuldades: como lidar com brincadeiras “rápidas e recíprocas” que os alunos realizam entre si diversas vezes durante as aulas. Por certo, há muitos melhoramentos a serem implementados na minha professoralidade e muitos desafios postos e que estão por vir. Entretanto, terminei a experiência do estágio feliz. Feliz porque embora eu “achasse que fosse gostar” a experiência foi muito melhor do que imaginei.

Estas são as experiências que tenho até o momento como professora. Atualmente, sou professora em um cursinho popular da Universidade e estou matriculada para iniciar o Estágio obrigatório no Ensino Médio. Destaco que os espaços (e também os tempos) que formam a integralidade do sujeito afetam sua professoralidade, conforme ensinam Menezes e Costella (2019, p. 85), para quem “constituir-se professor/a apresenta uma dimensão espaço-temporal, tendo em vista que ocorre ao longo de uma caminhada que perpassa por diferentes espaços formativos”.

A experiência corpórea de cada sujeito atrelada à leitura social deste corpo resulta em diferentes formações de identidade docente. Neste sentido, impera destacar que nasci branca, em uma família com boas condições econômicas e estudei em uma escola particular muito empenhada em ser construtivista. Nesse contexto, tive a oportunidade de entrar na Universidade logo ao sair do Ensino Médio. Estas vivências resultaram em uma professoralidade, que seria diferente caso eu tivesse nascido em outro corpo ou noutro espaço-tempo.

A partir do relato, percebo trazer uma ideia de que o gosto pela professoralidade sempre esteve presente em mim, só não era percebido. Esta é uma ideia que construo hoje, depois dos fatos transcorridos, de forma que o encadeamento das experiências e o significado delas, colocados *a posteriori*, são necessariamente induzidos pelo momento presente e pela minha vontade atual de ser e me sentir professora, em conformidade com o ensinado por Candau (2019). O fato de “ter que escolher” um curso para cursar na faculdade, é ponto importante na sequência de como os fatos da minha vida se desenvolveram.

De acordo com Candau (2019), a lembrança é sempre distinta do ato vivido, pois nela a incerteza quanto ao futuro que existia no ato lembrado já não mais existe, visto que o futuro já aconteceu. Dessa forma, sempre que lembramos um acontecimento passado, também está integrado nesta lembrança o futuro deste passado. Por este ângulo, a narração está no princípio da totalização existencial à qual concede sentido a uma série de ações desarticuladas e descontinuadas, que no real se apresentam como acaso e confusão. O autor destaca que ao fazer uma narração (auto)biográfica ocorre um processo de criação da história e da essência daquela história. Ao fazer uma narrativa de identidade, ou um discurso de apresentação de si, busca-se a apresentação da totalidade. Quem conta pretende não deixar nenhum fato faltante, ao mesmo tempo que narra os atos do passado em uma sequência que lhe tem lógica.

A necessidade de escolher um curso implica na necessidade de iniciar a formação de uma identidade profissional. No caso deste meu relato, esta necessidade é vista praticamente como uma obrigação. Na época, a certeza que eu tinha era a escolha pela Geografia. Hoje percebo que a não escolha pela licenciatura no momento da entrada na faculdade tinha a ver com certo preconceito social e familiar, que infelizmente parece que se refletia em um preconceito pessoal. A falta de incentivo para ser educadora possivelmente veio a partir de diversas pessoas próximas a mim, possivelmente até da professora que entrevistei para este trabalho. Lembro de sentir que, se escolhesse a licenciatura, seria interpretada como uma pessoa que não foi “bem-sucedida”. Entretanto, fazendo este exercício de relato autobiográfico e, portanto, tendo a possibilidade de analisar fatos e pensamentos dentro de uma linha sequencial com coerência, percebo que o bacharelado não promoveu em mim a criação de uma identidade profissional, que era algo que eu considerava importante.

Assim, ao criar uma narrativa sobre minha formação profissional, respondendo à pergunta “como me tornei professora?” percebi o quanto a questão da identidade profissional é algo importante para mim. E percebo agora que a licenciatura me trouxe isto. É interessante como, mesmo não tendo muitas experiências profissionais como professora no momento, desde que comecei a fazer os estágios, ao me perguntarem minha profissão, respondo sorridente que “sou professora de Geografia”. Isso me leva a concluir que posso identificar alguns dos motivos que me trouxeram até a escrita deste TCC:

1. A identificação com a minha professora;

2. Gostar de Geografia e não me cansar de estudá-la;
3. Gostar de estudar teorias da educação e gostar de ser professora;
4. Considerar importante a formação de uma identidade profissional - o que consegui na licenciatura.

Candau (2019) revela que, involuntariamente, o processo de narração (auto)biográfica objetiva construir uma história na qual os desejos e a sucessão dos episódios percam seu caráter aleatório e desordenado e concebam um mundo estável e previsível dotado de uma lógica de continuidade. Dessa forma, em toda narrativa (auto)biográfica impõe-se uma trajetória que justifica o destino individual. O autor também evidencia que todos que recordam e contam uma história passam a incorporá-la, de forma que esta história passa a atuar em sua identidade.

CAPÍTULO 3 – SABER DOCENTE

Abordar a questão do saber docente é importante porque valoriza a profissão e a prática dos professores. O saber docente é heterogêneo, múltiplo e oriundo de várias fontes. A experiência em sala de aula “aplica” uma síntese desses diversos conhecimentos. Algumas dessas fontes são experiências de vidas prévias a um curso de formação, também o curso em si, posteriormente a prática em sala de aula, e, também, o ambiente escolar e a “metodologia” de ensino utilizada pela escola. Inclusive, ao mudar de contexto, a própria prática do professor muda. O objetivo deste momento do trabalho é identificar na narrativa de uma professora de Geografia alguns aspectos da formação de seu saber docente.

Maurice Tardif (2000; 2017) se propõe a pensar, entre outras coisas, sobre qual é a natureza dos saberes dos professores, entendendo o “saber” em “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212). Algumas das perguntas que tenta responder são: “Os professores decerto sabem de alguma coisa, mas o que, exatamente? [...] São eles apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar?” (TARDIF, 2017, p. 32).

Um dos fios condutores de seu trabalho é a consideração de que o saber docente é composto por um conjunto de saberes oriundos de diferentes fontes. Destaca como algumas destas fontes o que ele chama de “saberes disciplinares”, “saberes curriculares”, “saberes experienciais” e “saberes profissionais”, sendo que estes últimos incluem os saberes da ciência da educação. Caracteriza o saber docente como “um saber plural, estratégico e desvalorizado” (TARDIF, 2017, p. 33). A Figura 1 apresenta uma síntese sobre esta ideia do autor:

Figura 2 – Fontes de aquisição dos saberes docentes

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Elaborado por Tardif e Raymond, 2000, p. 215.

No mesmo sentido, Menezes e Costella (2019) explicam que “constituir-se professor/a apresenta uma dimensão espaço-temporal, tendo em vista que ocorre ao longo de uma caminhada que perpassa por diferentes espaços formativos” (p. 85). Para as autoras, as experiências que vivemos e às quais atribuímos sentido, mesmo que não se relacionem com nossa profissão, compõem nosso percurso de formação enquanto sujeitos e influenciam nossa identidade docente. Inclusive, consideram que muitas das marcas deixadas por experiências na época em que éramos alunos exercem influência sobre a maneira que somos e agimos enquanto professores.

Considera-se “saber docente” como os saberes desenvolvidos pelo professor e que ele utiliza em sua prática profissional, que são compostos por um conjunto de conhecimentos construídos em diversos contextos. Contextos diferentes proporcionam diferentes tipos de saberes, e alguns dos saberes mais destacados são os saberes disciplinares dos cursos de formação de cada disciplina, os saberes referentes às teorias educacionais, os saberes experienciais, que são aqueles que o professor adquire em situações fora do ambiente de formação e do ambiente profissional, mas que utiliza em sua prática, e, também, os próprios saber adquiridos na prática profissional, tanto em sala de aula quando no ambiente escolar de forma mais ampla. Para Tardif e Raymond,

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Notemos também a importância que atribuem a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças etc. (2000, p. 213).

A pesquisa (auto)biográfica é um método, que tem como uma de suas metodologias as narrativas, e pode servir para se refletir sobre os saberes docentes. Na continuidade, apresentamos fragmentos da entrevista narrativa realizada para conhecer a história de vida da já referida professora de Geografia da Escola Básica, interpretados à luz do referencial bibliográfico sobre os saberes docentes.

3.1 SABER DOCENTE: VIDA ESCOLAR

A professora entrevistada considera que a vida escolar não influenciou na sua formação como professora, porque tem poucas memórias dessa época. Entretanto, ressaltou que o pai era “fora de série” e a incentivava muito. Era muito ativo politicamente. Conta que ele também cansou em um determinado momento da vida, da mesma forma que ela se sente hoje. Ele tinha uma vivência que ela não sabe da onde saiu, porque ele lia muito e passou isso para ela. Ele a colocava no carro, junto com os irmãos, e apresentava para eles a realidade do mundo fora da “bolha social” da família. Refletiu que talvez ela tenha ido para o lado da Geografia porque o pai a ensinou a pensar e questionar sobre o porquê das coisas do mundo. E ela não mudou isso até hoje.

Nesse momento, percebemos que embora ela afirme que não houve influência da vida escolar na composição do seu saber docente, afirma que o pai exerceu essa influência. Inclusive, relaciona diretamente as práticas que o pai tinha em relação a ela quando estava na escola, como estimular o senso crítico, a uma prática que ela mantém como professora.

3.2 FACULDADE

Gostou muito das professoras que davam Geografia e História no curso de Estudos Sociais. Escolheu a Geografia porque se apaixonou. Queria saber o porquê

das coisas. Considera que a História é importante, mas principalmente para não repetir o passado, mas a Geografia se debruça sobre o presente e questiona o mundo tentando entendê-lo.

Destaca-se que durante a entrevista, a Universidade sempre foi referida como um lugar com lembranças positivas. Inclusive, a entrevistada contou que por certo período pensava na possibilidade de se tornar professora universitária. De uma forma geral, a Universidade é percebida por ela como um lugar de produção intensa de conhecimento e uma instituição que precisa ser valorizada. Também contou que mesmo depois da graduação fez diversos outros cursos de formação vinculados à Universidade.

Da faculdade trouxe para identidade docente principalmente a pesquisa. A importância de pesquisar, escrever, publicar... o incentivo para ser professor pesquisador. Tentou levar isso para as escolas e conseguiu ganhar destaque em salões da UFRGS. Considera que o professor tem que ser orientador. Tem que ensinar o aluno a pesquisar, a buscar. A pensar se é certo ou errado. Considera que poderia se ter um ou dois temas e utilizá-los o ano inteiro, ao invés de tanto conteúdo. Sempre pensou assim. Como em sala de aula não conseguia colocar a pesquisa, tentava incentivar a curiosidade. Tenta relacionar as matérias com o mundo real. Às vezes, deixa o conteúdo um pouco de lado para poder fazer isso. Fica feliz quando os alunos contam que se lembram direitinho de coisas da aula. Alguns não reconhecem no momento, mas mais tarde percebem.

3.3 PROFISSÃO

Contou que tem pena daqueles que foram seus alunos nos primeiros anos de docência. Disse que o tempo vai melhorando as aulas, que vai aprendendo o “timing”, como olhar para o aluno e conseguir enxergar a dificuldade.

No início, disse que “largava para geral e se virem”. Aos poucos, é possível ver quem precisa de um acompanhamento mais individualizado. A prática torna a aula mais agradável para o professor e para o aluno, a experiência faz isso. O professor tem mais ferramentas e a aula fica melhor para ambos. Tem mais jogo de cintura... Só o tempo ensina.

Este tipo de reflexão é considerado como uma metamemória. Para fazer a afirmação de que o tempo foi melhorando sua prática docente, ela precisou olhar para suas memórias. Ao olhar para as memórias e fazer estes processos de análise, é realizado o processo de ressignificação, que configura a elaboração de uma metamemória.

Em relação ao que se esperava, houve um resultado ligeiramente diferente. Embora tenha sido possível identificar de forma indireta as fontes de saber docente que se imaginava, esta identificação não se deu de forma explícita pela entrevistada. Chamou a atenção da pesquisadora que houve uma ênfase maior em relação aos saberes adquiridos nos processos educativos formais, como a faculdade e os cursos de educação continuada do que em outras experiências de vida.

Inclusive, a própria prática docente não apareceu de forma muito destacada, indo de encontro aos resultados frequentemente encontrados por Tardiff (2017). Este autor relata que muitos professores que pesquisou davam muita ênfase aos saberes adquiridos na própria prática, valorando-os mais do que os saberes adquiridos em cursos de formação. No caso desta entrevista, embora a professora tenha referido que hoje se considera uma melhor professora do que no início, justamente por causa da experiência de anos como professora, quando precisou responder explicitamente deu mais ênfase à educação formal do que à experiência na formação da sua professoralidade. Para Tardiff e Raymond,

[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (2000, p. 210).

A metamemória que ela trouxe ao se referir que tem pena dos primeiros alunos mostra a identificação indireta da importância das experiências vividas ao longo dos anos e, portanto, do processo de autoformação. Inclusive, esta fala contrasta com outro momento da entrevista, na qual ela havia colocado que “nascera” com a capacidade de se colocar no lugar do aluno. Esse resultado corrobora com a ideia de que um profissional da educação não nasce pronto. Na verdade, o processo de tornar-se professor acontece ao longo da vida, com as diversas experiências que nos são possibilitadas.

Neste sentido, não somos professores “prontos” ao sair da Universidade, porque continuamos nosso processo de formação. E a construção da professoralidade acontece também na relação com os alunos e com o ambiente escolar. Sendo o saber docente composto por diversos tipos de saberes, a professoralidade é constituída por heteroformações e por (auto)formações. Neste sentido, é importante que os professores escutem ou leiam as narrativas de outros professores, porque este processo auxilia na compreensão da própria formação e, portanto, na possibilidade de atuar sobre ela. Filho (2010) ensina que “A memória do outro pode ser um detonador para pensar a nossa própria história de vida” (p. 238).

Fazer esta pesquisa foi muito mais para mim do que apenas escrever um Trabalho de Conclusão de Curso, porque a utilização da narrativa (auto)biográfica da professora que foi um dos fatores mais importantes na minha escolha pela Geografia, bem como a elaboração de uma narrativa autobiográfica própria tornou este trabalho uma verdadeira ferramenta de reflexão sobre mim e sobre minha professoralidade. Percebi que além do meu gosto pela Geografia e pelo entendimento do mundo, também estava presente uma identificação pessoal com minha professora enquanto pessoa, que possivelmente tenha sido também um fator importante na minha decisão de curso.

Não esperava que o processo de escrita do TCC fosse ser tão formativo quanto foi, e termino o trabalho convencida da importância da auto reflexão e, portanto, da produção de narrativas (auto)biográficas na formação docente. Entretanto, também reconheço que esse processo reflexivo pode não se dar de forma rápida e seu valor pode não se percebido de imediato. Este foi o meu caso. A orientação da professora Roselane foi fundamental para que eu realmente conseguisse fazer meu processo reflexivo, o que indica a importância de que o processo autobiográfico seja conduzido por pessoas com competências desenvolvidas para isso.

A formação docente pode ser qualificada com a utilização de ferramentas de narrativas (auto)biográficas porque elas permitem que nós possamos trazer à consciência alguns aspectos de nossa vida que agiam em nós de forma inconsciente. A partir do momento que estas memórias passam a ser mobilizadas elas se tornam objetos de conhecimentos com os quais podemos interagir e, portanto, aprender com eles.

A realização da pesquisa também me fez entender a frase que eu já havia ouvido a professora Roselane dizer, que “o que marca na escola não são os conteúdos”. Apesar

de já conhecer a frase, antes do trabalho ela não fazia muito sentido para mim. Ao fazer minha narrativa (auto)biográfica, percebi que os conteúdos não foram citados diretamente em nenhum momento. Também no relato da professora, os conteúdos apareceram apenas de forma muito indireta.

Esta pesquisa se soma a outras que têm se dedicado a refletir sobre as histórias de vida de professores em diversas áreas. Os resultados corroboram com a percepção de que é necessário possibilitar aos estudantes de licenciatura em Geografia, bem como a docentes que estão em cursos de educação continuada, momentos de reflexão sobre suas histórias de vida e construção de sua identidade e seus saberes. Este exercício que pode parecer muito individual é, também, profundamente social. As histórias dos educadores constituem, em grande medida, a história da docência. Neste sentido, é importante que sejam pensadas práticas de produções (auto)biográficas nos cursos formativos. Também se considera que este trabalho pode ajudar àqueles que o leem a se entenderem e se refletirem.

CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se debruçou sobre a investigação de quais são os entrelaçamentos que existem entre histórias de vida e a formação da identidade e dos saberes docentes. Para isso, foi realizada uma entrevista narrativa com uma professora de Geografia do Ensino Básico. A entrevista foi analisada a partir de dois eixos, sendo o primeiro direcionado a entender a constituição da identidade docente da entrevistada e o segundo a associar sua história de vida à formação do saber docente. Na primeira parte, as análises foram conduzidas, especialmente, utilizando conceitos do autor Joël Candau e, na segunda, de Maurice Tardif.

A escolha da entrevistada se deu a partir de critérios pessoais. A professora que participou da entrevista narrativa deu aula para a autora na Escola Básica e foi um dos fatores importantes na escolha da Geografia por parte da autora. Dessa forma, Além da entrevista narrativa com a professora, o trabalho também contém uma reflexão (auto)biográfica da própria autora, no sentido de refletir sobre suas próprias histórias de vida.

A escolha do tema e do dispositivo da narrativa (auto)biográfica teve também como objetivo propiciar uma reflexão sobre as possibilidades de uso do método (auto)biográfico na formação docente. No decorrer da pesquisa, foi possível reconhecer que a formação docente pode ser qualificada com a utilização de ferramentas de narrativas (auto)biográficas, porque elas permitem que nós possamos trazer à consciência alguns aspectos de nossa vida que agiam em nós de forma inconsciente. Porém, também se sugere que o processo autobiográfico seja conduzido por pessoas com competências desenvolvidas para isso, porque o processo de reflexão não é um processo que acontece espontaneamente sempre, precisando, às vezes, ser provocado.

Em termos pessoais, o trabalho foi muito enriquecedor, pois permitiu a análise de aspectos da minha identidade e da minha formação que provavelmente não ocorreriam sem estes momentos de reflexão. Com estes novos saberes presentes de forma consciente, é possível me entender melhor e, assim, direcionar melhor os processos que ocorrerão no decorrer da minha carreira docente.

Pretende-se neste momento avaliar os resultados encontrados à luz dos objetivos estabelecidos inicialmente. Em relação à conceituação de memória identidade e saberes docentes, utilizou-se como bibliografia, principalmente os autores Joël Candau e Maurice Tardif. Entende-se que as bibliografias utilizadas estão de acordo com o nível exigido para o trabalho, como um trabalho final de graduação, ao mesmo tempo em que se sabe que o tema abordado é amplo, multifacetado e com muitas bibliografias disponíveis. Desta forma, um maior aprofundamento nas discussões teóricas, assim como um maior número de entrevistas pode ser realizado em pesquisas posteriores, que avancem nas discussões propostas.

Ao mesmo tempo, entende-se que a proposição do trabalho era de “Experimentar o uso de entrevista narrativa como dispositivo para examinar a identidade docente” e neste sentido considera-se que o objetivo foi alcançado. A experiência de trabalhar com entrevistas narrativas foi muito enriquecedora e este dispositivo se mostrou adequado na promoção de reflexões e de elaborações sobre as histórias de vida na sua relação com a construção da identidade e dos saberes docentes.

No que tange ao objetivo de “Distinguir a formação dos saberes docentes para relacioná-los com as histórias de vida” identifica-se que a bibliografia escolhida foi adequada para realizar a distinção e a associação dos saberes docentes com as histórias de vida. Entretanto, entende-se que uma pesquisa com mais entrevistados poderia levar a um melhor delineamento de perguntas que possam qualificar ainda mais esse tipo de análise. Posto tudo isso, conclui-se que consoante as limitações inerentes a um trabalho de final de graduação, como um prazo curto e uma aproximação apenas inicial com o tema da pesquisa, o trabalho conseguiu atingir os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. Possíveis conexões entre o relato autobiográfico e a formação docente a partir da ótica dos coordenadores pedagógicos. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 82-88, mai-ago 2016. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/262>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 89-96, jan 1993. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/3052/318>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. Memória (auto) biográfica como prática de formação. **Revista Ambiente e Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, Jan/Jul 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/572>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2019. 219 p.

FILHO, Wolney Honório. Memória e formação docente: o uso de (auto) biografias na formação do professor. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 233 - 256.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: Sentidos e formas de uso. Portugal: Princípia, 2012. 91 p. ISBN 978-972-8818-66-1.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1990. 190 p. Tradução de Laurent Léon Schaffter. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4359772/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

IZQUIERDO, Iván. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009. 128 p.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. Narrativas (auto)biográficas na licenciatura em Geografia: potencialidades para a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 83-105, jul/dez 2019. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/633>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PIAGET, J. (1972). “Desenvolvimento e aprendizagem”. Trad. de Paulo Francisco Slomp, do original incluído no livro de: LAVATTELLY, C. S., STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. 4. ed. atual. São Paulo: Edusp, 2012. 392 p.

SANTOS, Leonardo Pinto dos; MENEZES, Victória Sabbado. ENTREVISTA: DrA. ROSELANE ZORDAN COSTELLA. **Terra Livre**, São Paulo, ano 34, n. 51 (1), p. 733-762, 2019. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/download/1573/1473>. Acesso em: 2 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. 326 p. 3ª reedição.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano XXI, n. 73, p. 209 - 244, Dezembro 2000.

YATES, Frances. **A arte da memória**. Traduzido por Flavia Bancher. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. 498 p.