

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

HÉLEN FAGUNDES DA SILVA

OS NÓS (AUTO)FORMATIVOS: DIMENSÕES DA TRAJETÓRIA E NARRATIVA DOCENTE
NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORES POPULARES

Porto Alegre

2024

HÉLEN FAGUNDES DA SILVA

OS NÓS (AUTO)FORMATIVOS: DIMENSÕES DA TRAJETÓRIA E NARRATIVA
DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORES POPULARES

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ROSELANE ZORDAN COSTELLA

Porto Alegre

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

A ficha catalográfica, gerada pelo Sistema para Geração Automática de Ficha Catalográfica para Teses, Dissertações e TCCs da UFRGS, deve ser copiada como imagem e colada aqui.

HÉLEN FAGUNDES DA SILVA

OS NÓS (AUTO)FORMATIVOS: DIMENSÕES DA TRAJETÓRIA E NARRATIVA
DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORES POPULARES

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Nelson Rego, Doutor em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Roselane Zordan Costella, Doutora em Geografia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Victória Sabbado Menezes, Doutora em Geografia
Universidade Estadual do Ceará

Para Erondina, Luis, Larissa, Brenda, Jennifer, Gregori e João. Pelo amor e presença em tudo que faço. Para a equipe do Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares, cujos ensinamentos e acolhimento me proporcionaram ocupar a universidade pública.

AGRADECIMENTOS

A tarefa de agradecer é difícil e necessária ao mesmo tempo. Após quatro anos de trajetória dentro da universidade e tantos outros na educação básica, foram muitas as pessoas que me atravessaram e contribuíram para minha formação, me apoiando, ouvindo, aconselhando e esperançando meu caminhar. Sinto-me, portanto, no dever de agradecer.

Quero aproveitar este espaço para ressaltar a importância da universidade pública, o esforço contínuo em seguir ocupando este espaço, amparada por políticas de permanência estudantil, bem como, a participação em projetos de extensão e iniciação científica, auxiliando-me a compreender meu lugar na vida social e os propósitos que guiam meu eu docente, ao contrário das lógicas individualistas e automatizadas que tentam nos cercar. Compartilho o mesmo sentimento em relação ao IFSUL Campus Sapucaia do Sul, onde frequentei o Ensino Médio. Logo, agradeço aos professores e professoras que tive nestes dois espaços pela dedicação e empenho em formar profissionais humanos e atentos à realidade do mundo em que vivemos.

Agradeço também ao Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares pelas esperanças que me fizeram alçar vôos, assim como tantos outros jovens. Eu sempre digo que o PVP Dandara dos Palmares não me ajudou somente a ingressar na universidade, como me apresentou o que é a Educação Popular, e disserto que a Educação Popular é, numa perspectiva esperançosa, uma pedagogia das marchas. A Educação Popular tem o poder de superar o individualismo, elaborar a indignação e caminhar constante e coletivamente para a construção de uma educação que muda vidas. Agradeço a todos os meus professores e professoras do PVP, em nome de Jéferson e Mileny, meus professores de Geografia, que me inspiraram a ingressar na graduação desta mesma área.

Escrevo agora para minha família. Sempre estive ciente das incertezas que tinham sobre minha escolha de curso e profissão, mas também sempre pude contar com a confiança de vocês em mim. Não sei ao certo se hoje todos entendem os processos que precisei vivenciar para constituir quem sou, mas agradeço pela fé de vocês em nunca me deixar abater pelos desafios da vida. Minha mãe Erondina, meu pai Luis, minhas irmãs Larissa, Brenda e Jennifer e meu irmão Gregori, minha busca por espaços na academia é fruto da luta diária de nossa família, na fé que sempre depositamos na educação para continuar crescendo enquanto cidadãos. Agradeço pelo incentivo, pela ajuda na superação de obstáculos, pelo cuidado e compreensão. Isso é ser família.

Ao meu companheiro, João Marcelo, agradeço pelo amor acima de tudo. Soubemos, neste tempo de vida juntos, compartilhar nossas conquistas, desafios, dores e alegrias. Tu deste luz a todos os momentos, sempre pronto para dizer uma palavra de conforto. Contigo aprendi muito, aprendemos juntos, e assim como colhemos os frutos da tua formação em Pedagogia, hoje faremos o mesmo com a minha formação como professora de Geografia.

Não posso deixar de citar meus amigos e amigas, os laços criados durante a graduação que tornaram este caminho acadêmico leve e feliz. Vitória, Sidney, José Inácio, Gabriel, Arthur, Emanuel, obrigada por tantos saberes e afetos compartilhados. Agradeço à minha orientadora, Professora Roselane Costella, por ser absolutamente incrível e inspiradora, tua docência é um verdadeiro respiro de esperanças para o ensino de Geografia.

Encerro assim meus agradecimentos, com o desejo de que possamos sempre declarar nossa gratidão àqueles que amamos e seguir inspirando a todos que olhemos o mundo pela via do afeto e do cuidado.

“Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros. A favor de um subúrbio que clama por arte e cultura, e universidade para a diversidade.” (Sérgio Vaz - Manifesto da Antropofagia periférica)

“E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa).

RESUMO

Esta pesquisa constitui-se como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia e está ambientada no Ensino de Geografia em diálogo com o Método (Auto)biográfico. Sendo a autobiografia um método que valoriza e ressignifica narrativas de homens e mulheres de diferentes realidades, a constituição do sujeito ocorre ao longo da trajetória de vida nos mais diversos espaços-tempos. O sujeito se constrói a partir de experiências e atravessamentos proporcionados pelos seus itinerários de vida pessoal, de formação escolar, acadêmica de atuação profissional. Nesta pesquisa, são analisadas as memórias e experiências de professores e professoras de Geografia em seu encontro com a Educação Popular, uma pedagogia de lutas e de promoção da autonomia. Dessa forma, tem-se a seguinte pergunta: de que maneira as experiências ao longo da história de vida de professores/as de Geografia os/as levaram a escolher a Educação Popular como prática docente reflexivo-transformativa? Para respondê-la, utiliza-se o Método (Auto)biográfico, por meio do dispositivo das narrativas, que oportuniza aos narradores a voltar sua atenção para os seus achados de memória e para enunciações de significados dos acontecimentos. Portanto, o objetivo situa-se na compreensão da maneira como as experiências ao longo da história de vida de professores e professoras de Geografia os levaram ao encontro da Educação Popular e a maneira como influenciam o tornar-se educador. Considerando que as dinâmicas das diferentes esferas de nossas vidas, as discussões, pautadas nas figuras de ligação de Josso (2006), acerca da formação de professores, escolar e universitária, bem como, de sua atuação profissional pautada em uma pedagogia popular leva-nos a compreender nos resultados da pesquisa que é possível e que as experiências ao longo da história de vida de professores e professoras de Geografia que os levaram ao encontro da Educação Popular estão vinculadas a busca por uma educação para a autonomia e uma prática docente que se mantenha em questionadora acerca das injustiças do mundo.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Popular; Ensino de Geografia; Método (Auto)biográfico; Nós (Auto)formativos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema de reflexão de nosso ser-no-mundo	50
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACED – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

LAGAM – Laboratório de Geoprocessamento e Análise Ambiental

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PVP – Pré-vestibular Popular

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	16
1.1.1 Objetivo Geral	16
1.1.2 Objetivos Específicos	16
2 PRIMEIRO NÓ	16
3 RECURSOS METODOLÓGICOS	19
3.1 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	23
4 O CAMINHO	26
4.1 QUANTOS OCEANOS ATRAVESSA A EDUCAÇÃO POPULAR	26
4.2 UMA ABORDAGEM DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO POPULAR	28
4.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA E PERCEPÇÕES ACERCA DO SER PROFESSOR-EDUCADOR	30
5 RESSIGNIFICANDO GEOGRAFIAS	32
5.1 LIGAR-SE E RELIGAR-SE SEMPRE QUE PRECISO	32
5.2 COM A PALAVRA O PROFESSOR DE GEOGRAFIA...	34
5.2.1 Um pouco de Dyonélio Machado, um pouco de José Falero	34
5.2.2 Um Exu em Porto Alegre	39
5.2.3 Educar pela via do coração	43
6 MAS AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO POPULAR?	46
7 OS NÓS (AUTO)FORMATIVOS	51
8 CONCLUSÕES (NEM TÃO) FINAIS	54
9 REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A	58
ANEXO A	59

1 INTRODUÇÃO

Inicia-se a escrita dessa produção acadêmica que se constitui enquanto trabalho de conclusão de curso de graduação inspirada na experiência obtida como aluna e professora de um pré-vestibular popular (PVP), entre os anos de 2018 e 2021. Como professora em formação que sou, mas também como pesquisadora, intuo apresentar bases para a investigação sobre as trajetórias de vida de professores e professoras de Geografia em seu encontro com a Educação Popular. Essa proposta é mobilizada a partir de questionamentos que sempre fiz a mim mesma ao pensar sobre o que me torna professora nos caminhos entrecruzados de enredos pessoais, formativos e profissionais que tecem minha identidade, ainda que incompleta e em constante transformação.

Sendo mobilizadora de compreensão de trajetórias e narrativas docentes no processo formativo de educadores populares, penso, inicialmente, que a socialização de experiências para uma formação reflexiva e construção de alternativas às urgências do nosso tempo têm de estarem juntos da vida do educador e da educadora. Então pergunto-me: o que nos torna professores? Quais são os saberes necessários à profissão docente nos dias de hoje que nos fazem querer ensinar com sentido, com compromisso e fora dos padrões impositivos que rompem com a liberdade? Afinal, as escolhas entre uma Educação Popular e uma Educação Bancária (FREIRE, 2018) são construções feitas ao longo do percurso de nossa vida. Neste ponto, essa pesquisa ganha relevância acadêmica e social, ao propor outros caminhos para pensar a importância de considerarmos nossas histórias de vida para a compreensão dos lugares de onde viemos e onde nos encontramos agora, bem como, dos professores e professoras que somos ou viremos a ser.

Na busca por compreender esses sentidos diante de nossas histórias e o que contam sobre nós mesmos, a pesquisa pretende responder a seguinte pergunta: de que maneira as experiências ao longo da história de vida de professores/as de Geografia os/as levaram a escolher a Educação Popular como prática docente reflexivo-transformativa? Para respondê-la, busca-se compreender as dimensões das trajetórias de professores e professoras de Geografia e a maneira como influenciam o tornar-se educador, imersos em uma pedagogia popular voltada ao ensinar com criticidade e autonomia.

Pois bem, tendo como fonte principal as trajetórias vivenciadas por estes sujeitos, professores e professoras de Geografia, cabe à esta investigação interpretar os encontros formadores de identidades que são inerentes à transformação, como pressupõe a teoria do momento-charneira (JOSSO, 2010), dado a sua feição reorientadora de trajetórias. Josso (2010,

p. 70) explica os momentos-charneira como “momentos de reorientação que se articulam com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos)”.

Com as trajetórias dos professores como a principal fonte desta pesquisa, as narrativas são a chave para revisitar nossas memórias e identificar a maneira como cada momento de nossa vida nos constrói e reconstrói ao longo do tempo. Portanto, é utilizado o método (auto)biográfico para coleta de dados que se constitui em um método que valoriza e ressignifica narrativas de homens e mulheres de diferentes realidades e parte do pressuposto de que a construção do sujeito ocorre ao longo da trajetória de vida nos mais diversos espaços-tempos. Segundo Ricoeur (1991), mesmo que não intencionalmente, a narrativa vivencial modifica as pessoas no que diz respeito à constituição de si. Narrar a si é colocar as próprias vivências em uma interpretação, tecendo concordâncias e discordâncias de sua narrativa, bem como, serve como experiência formativa para o autoconhecimento.

Com base nesta contextualização, a narrativa é um aporte metodológico privilegiado para o uso do método (auto)biográfico nesta investigação. Portanto, como dispositivo da pesquisa foram realizadas entrevistas, ou melhor, diálogos com professores e professoras de Geografia que atuam ou já atuaram em um curso pré-vestibular popular de Porto Alegre/RS a fim de conhecer estas narrativas. Ao todo, foram três narrativas coletadas em formato híbrido. A análise de resultados é feita a partir de uma leitura transversal apoiada em Josso (2006) e as figuras de ligação nos relatos de formação apresentadas a partir da metáfora dos nós de marinheiro que, ao mesmo tempo que dá sustentabilidade ao fazer docente ao atracar em um porto, ao soltar-se, permite a liberdade do movimento. Ainda, a pesquisa conta com o aporte de bibliografias que constituem o referencial teórico disposto no capítulo três.

Dos capítulos e seções que entrelaçam esta pesquisa, inicio com minha (auto)biografia, considerada necessária para a compreensão da origem das perguntas e interpretações que aparecem ao longo do texto. Em seguida, no capítulo três, são apresentados os recursos metodológicos da pesquisa, tendo como principal recurso as narrativas obtidas a partir do uso do método (auto)biográfico. Neste mesmo capítulo, estão reconhecidos os participantes desta investigação.

No quarto capítulo estão dispostas as interpretações das leituras de livros e artigos, necessárias para a compreensão do todo e a imersão nos campos da Educação Popular e da formação de professores e professoras de Geografia. Para tanto, é apresentada uma breve

contextualização acerca da construção e solidificação da Educação Popular, na qual a forte influência de Paulo Freire aproxima-nos de uma nova percepção sobre a educação. Também se propõe uma abordagem dialógica entre universidade e Educação Popular para tecermos interpretações sobre a materialização do ensino de Geografia presente no Ensino Superior e as percepções sobre o pensamento geográfico para a construção de uma educação voltada para a cidadania. Por fim, a formação docente e as percepções acerca do ser educador unem os nós que servem de suporte para a análise de dados que vem a seguir.

Os capítulos que se seguem tratam das análises e interpretações das narrativas coletadas e que tem como principal referencial o texto de Marie-Christine Josso (2006) intitulado *As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras*. No texto, Josso apresenta as figuras de ligação como uma metáfora dos nós de marinheiro, já citada neste texto, e que pretende discutir a reconstrução de histórias de formação articuladas aos entrecruzamentos com o outro com quem forma um nó, seja de parentesco, afetivo ou simbólico. A complexidade da ligação está no fio, pois não há uma única pessoa que não esteja ligada ou religada a outrem. É neste ponto que se entende a maneira como as figuras de ligação estão presentes em nosso processo de formação e de conhecimento de si.

No capítulo cinco, *Ressignificando Geografias*, dedico-me à compreensão das narrativas dos professores e professoras de Geografia. Com base em suas histórias. No capítulo seis, apresenta-se uma leitura sobre a Educação Popular apoiada nos discursos dos professores e professoras a partir de suas vivências enquanto educadores populares. Chegamos então ao capítulo sete, os Nós (Auto)Formativos, onde apresento uma análise acerca do tornar-se educador em um contexto de valorização da educação para a cidadania e democracia. As conclusões, nem tão finais, fecham esta produção acadêmica, desatando os nós e puxando a âncora para que outros portos possamos conhecer.

Por fim, trago algumas considerações inspiradas em Marinas (2007) ao inserir como parte fundamental do método a escuta ativa e a palavra dada. Para Marinas, não se trata de qualquer escuta, mas sim de uma escuta ativa e responsável para que o relato se torne significativo e permaneça provocando reflexões ao narrador. Esta escuta é fundamental pois implica especialmente na palavra dada, na segurança do sujeito ao narrar. Portanto, assumo o compromisso de entregar aos educadores uma escuta atenta e responsável para que o compartilhamento da palavra dada tenha significado em seu conteúdo e continue ecoando em outros momentos de reflexão.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Diante da contextualização apresentada até esta seção, o objetivo geral desta pesquisa se situa na compreensão da maneira como as experiências ao longo da história de vida de professores e professoras de Geografia os levaram ao encontro da Educação Popular, estando, neste viés, identificada como uma prática docente reflexivo-transformativa.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para que seja possível alcançar o objetivo geral, são traçados os seguintes objetivos específicos:

- A. Conhecer a maneira como a história de vida de professores de Geografia os leva até seu encontro com a Educação Popular por meio da produção de narrativas.
- B. Identificar como estes/as professores/as interpretam a Educação Popular e quais sentidos aplicam a ela;
- C. Compreender as narrativas para entender as relações entre vida pessoal, formativa e profissional no caminho percorrido pelos/as professores/as de Geografia para se tornarem educadores/as populares e como isso influencia sua docência atual.

Seguindo a proposta do objetivo geral, os objetivos específicos traçados estão pensados de maneira a materializar a pesquisa. Se o objetivo é identificar as aproximações na formação de educadores populares, então, da perspectiva do método (auto)biográfico, é preciso coletar narrativas de professores e professoras que encontraram-se com a Educação Popular em seus caminhos. A primeira tarefa é conhecer o método (auto)biográfico para que a abordagem desta pesquisa possa cumprir com o que se propõe.

2 PRIMEIRO NÓ

Para que esta pesquisa possa ter uma continuidade, acredito que é necessária uma apresentação minha, afinal, ainda que nesta posição eu seja a pesquisadora, sou também uma professora de Geografia em formação e, muitas das perguntas que carrego comigo estão materializadas nessa produção acadêmica. E, ainda que tenha resistido, compreendo a importância desta ação para que possa eu dizer a minha palavra, que é fruto de uma longa trajetória de constituição de minha identidade narrativa.

Confesso também que ao longo de toda minha vida até aqui, queria eu ter uma história para ser sempre lembrada, mas quando se nasce sobrecarregada de estigmas oriundos do machismo, do racismo, da desigualdade social e da intolerância, é difícil encontrar no mundo uma maneira de existir. Felizmente, de 2022 até este momento, encontro-me imersa no oceano da (auto)biografização e inspirada em Delory-Momberger (2014, p. 97) compreendo que “é a narrativa que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa da nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida”.

Ainda, conforme Ricoeur (1991), em sua obra *O si-mesmo como um outro*, a identidade narrativa se insere no âmbito da unidade de uma vida e se apresenta como uma possibilidade para a compreensão de si. Ricoeur elabora uma hermenêutica da ação para introduzir a noção de que nós compreendemos aspectos de nossa vida ao narrar nossas próprias experiências como um texto a ser interpretado na singularidade de nossa existência. Dessa forma, um dos objetivos da hermenêutica ricoeuriana é possibilitar a condição para a interpretação de si.

Eis que Ricoeur estabelece por meio da perspectiva da constituição de si que o tempo deve ser considerado na compreensão das identidades. Isso porque a narrativa se concentra como um espaço de convergência temporal, ou seja, ao contar a sua história de vida, o processo da narrativa está condicionado ao modo como, em determinado momento de nossas vidas e as experiências pelas quais passamos, se está sujeito, inevitavelmente, a realizar uma reconstrução dos fatos. O tempo é mudança, por essa razão, a identidade narrativa se origina em um “eu” que, ao voltar-se para si-mesmo, escreve sua história de vida como um outro.

Sob a luz dessas citações conto minha história buscando ser fiel aos fatos, mas acrescento que as vivências que tive até aqui me fazem ter um posicionamento e um pensar construídos e reconstruídos diversas vezes ao longo dos anos. Quem eu era há dez anos atrás ao ingressar no Ensino Médio em um Instituto Federal na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS a quem me tornei em 2019 ao iniciar minha graduação em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), não imaginava que seria na licenciatura meu encontro comigo, tampouco imaginava que, naquele ano de 2018, construiria minhas bases e valores sendo aluna em um pré-vestibular popular. Mas é neste momento que conheço a pedagogia que orienta muitos de meus pensamentos e decisões enquanto docente em formação.

A educação sempre representou para mim e para minha família a possibilidade de mudar de vida, de ter cidadania e entender nosso lugar na sociedade e, apesar de todos os desafios financeiros e sociais, concluímos a educação básica. É interessante lembrar a maneira como o acesso a ferramentas novas sempre foram difíceis para nós, apenas a discriminação nos

alcançava com facilidade. Nas atividades de escola em que os professores e professoras pediam que fizéssemos pesquisa ou levássemos nossa redação digitada, sempre tive que pedir para alguma amiga realizar para mim. Nosso primeiro computador veio por volta de 2010. A internet só chegou depois. Assim, minha passagem pelo Ensino Fundamental em escolas públicas foi um desafio.

A casa e o bairro onde morei 23 anos de minha vida é o marcador espacial mais presente em minha memória, não apenas pelo tempo de vivência, mas pela influência em minha construção pessoal. Meus irmãos e eu sempre fomos incentivados e cobrados rigorosamente para que tivéssemos foco nos estudos, afinal, meu pai não concluiu a educação básica e minha mãe só teve a oportunidade de concluir o Ensino Médio aos 45 anos. Eles conhecem bem os desafios vividos nessa condição e não desejavam o mesmo para nós cinco. Minhas três irmãs, meu irmão e eu estudamos em escolas públicas do bairro onde morávamos, logo, tínhamos amigos e colegas de escola que viviam em realidades muito semelhantes à nossa. Porém, em meu Ensino Médio um novo marcador espacial toma forma, pois neste momento eu deixo meu bairro e passo a estudar em outra cidade.

No Ensino Médio, fui aprovada para estudar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, o IFSul. Sem saber nada sobre os institutos federais, fiz a prova por acaso e fora meu ingresso no IFSul o grande momento-charneira de minha adolescência. Neste espaço, tive tantas vivências culturais e sociais quanto pude imaginar e que me fizeram ler o mundo de outra forma, enxergando as violências e desigualdades que minha família e eu sempre vivemos. Também foi no IFSul que novas possibilidades e sonhos surgiram para nós. Eu conheci a UFRGS através de meu professor de história, além de ser apresentada à uma Geografia para além do estudo das capitais.

Ao me formar em 2017, sonhava com a UFRGS. E foi no Pré-vestibular Popular Dandara dos Palmares que vi caminhos possíveis para ocupar este espaço. O PVP Dandara dos Palmares busca auxiliar jovens negros e negras a ingressar no Ensino Superior, sua equipe é formada por professores voluntários que têm na Educação Popular as bases para a construção de saberes de maneira coletiva. O PVP Dandara dos Palmares me fez cidadã ciente dos acontecimentos da vida cotidiana, entendendo meu papel na vida social. Pude, neste espaço, enunciar minhas perguntas, inquietações que carrego comigo uma vida inteira. Felizmente, essas inquietações me levaram à universidade pública e à Licenciatura em Geografia.

Durante os anos no IFSul, no pré-vestibular e na UFRGS, a racialização do cotidiano e das relações se tornou mais presente. Refletindo sobre o passado, vivendo o presente e

projetando o futuro na universidade onde me formarei professora, penso sobre a escola e as maneiras de construir uma educação libertadora e popular junto dos estudantes. Mas como isso é possível em um espaço que não reflete nossas realidades? Como é possível a construção de conhecimento numa sociedade patriarcal de supremacia branca? Quem é que tem o direito de falar? Obviamente não somos nós.

Durante esses quatro anos na graduação, a Licenciatura em Geografia permitiu-me não apenas falar, mas transformar minhas perguntas em pesquisa acadêmica. Cada semestre que passou me despertou novas motivações para seguir nesta profissão. Foram muitos os desafios, mas lembro-me sempre de quando estava na escola e sonhava em estar neste espaço e meus professores e professoras me sonhavam também. Sem eles eu certamente não estaria dentro de uma universidade pública federal como a UFRGS, bem como, não compreenderia com tanta clareza o importante dever que temos ao entrarmos em uma sala de aula de sermos um despertar de possibilidades em nossos estudantes.

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2018), diz que ensinar é uma especificidade humana. Eu digo de minha formação como professora que, somente me reconheço desta forma, porque primeiro me vejo como gente. Abraço a educação como uma forma de intervenção no mundo que vai além dos conteúdos bem ou mal ensinados ou aprendidos, mas que desmascara ideologias dominantes para a construção da liberdade e autonomia. E, dos espaços educativos pelos quais passei, pude compreender que eu existo e é dessa forma que desejo seguir junto de todos aqueles e aquelas que por mim passarem.

3 RECURSOS METODOLÓGICOS

Diante do conteúdo exposto até aqui, apresento agora a metodologia que orienta esta pesquisa. Refiro-me ao método (auto)biográfico e à metodologia das narrativas de formação. Este método foi-me apresentado durante a graduação ao me tornar bolsista de iniciação científica vinculada ao CNPq e à Faculdade de Educação da UFRGS (FACED/UFRGS), em que pude desenvolver junto de um grupo de professores, professoras e pesquisadores uma pesquisa que buscava analisar memórias de professores de Geografia e suas práticas em sala de aula e a maneira como estão relacionadas com suas histórias de vida, pessoal e profissional.

O método utilizado para referenciar esta pesquisa é o (auto)biográfico que, por sua vez, oportuniza aos narradores enunciar suas memórias e quais significados carregam os acontecimentos das próprias trajetórias. Desta forma, por meio da narrativa foi possível

interpretar o contexto de ação em sala de aula, além de compreender a maneira como a identidade docente não está deslocada do conjunto de atravessamentos ao longo de nossas vidas que, por consequência, formam os diferentes saberes do professor.

Neste cenário, além da apresentação ao método (auto)biográfico, também me aproximei da pesquisa voltada à formação de professores. Esta aproximação foi de extrema importância para mim, pois por meio dela soube que as perguntas que sempre fiz a mim mesma já originaram e seguem sendo motivadoras de novas produções acadêmicas. Jussara Portugal e Eloiza Cristiane Torres (2019) em um de seus escritos se perguntam “Como nos constituímos professores de Geografia?”. Essa pergunta fez ecoar tantas outras em mim e, a partir dela, encaro o desafio de desvendar mais aspectos da formação docente que possam contribuir com o tema.

Acrescento ainda que, em meados deste período de 2023, participei como ouvinte da disciplina *O Método Autobiográfico e a Formação de Professores*, ministrada pela professora Roselane Zordan Costella e o professor Nelson Rego para alunos e alunas da pós-graduação em Geografia da UFRGS. As aulas desta disciplina me auxiliaram muito para a delimitação de minha pesquisa, tanto da graduação quanto do mestrado acadêmico. Nestas aulas conheci muitos autores que fazem uso do método (auto)biográfico, bem como, diferentes formas de utilizá-lo.

Dessa maneira, insiro-me em um processo de investigação-formação inspirada em Portugal e Torres (2019) e também em Josso (2004). Para Josso, no que tange a investigação-formação

A nossa escolha por um processo de pesquisa-formação está intimamente ligada ao fato de a construção do material que dá forma ao objeto de reflexão, a formação do ponto de vista do aprendente, passar pelo desenvolvimento de uma capacidade de apropriação deste objeto. [...]. É ainda necessário que eles possam classificar as experiências que subentendem os seus pontos de vista e que sejam capazes de dar conta do seu processo reflexivo, aqui e agora, sobre estas experiências. (JOSSO, 2004, p. 63)

Cabe ainda dizer acerca do processo de investigação-formação a potencialidade que expressa nessa pesquisa. Essa forma de investigação gira como espirais auto reflexivas que, segundo Mion e Bastos (2001, p. 310), expressam a necessidade de movimentar o nosso olhar para o que passou e assim tornar possível a ressignificação da realidade que se descortina à frente do narrador e do pesquisador. Para a construção da pesquisa nesta concepção se faz necessária a reflexão contínua e articulada com a teoria, o método e a ação para a compreensão das narrativas coletadas.

Em diálogo com Maria Helena Abrahão (2002), ao trabalharmos com narrativas de vida, encontramos-nos com uma metodologia que proporciona condições epistemo-ético-políticas, bem como, teórico-práticas para a compreensão do desenvolvimento formativo identitário narrativo de si. Logo, com os muitos fios que entrelaçam professores e professoras de Geografia, educadores e educadoras populares com formação em Geografia, iremos ao encontro do método para a produção acadêmica que se desenvolve a partir de narrativas (auto)biográficas com o intuito de refletir sobre as trajetórias de vida, formação e profissão desses sujeitos professores-educadores.

Portanto, a pesquisa possui caráter qualitativo, segundo Gil (2002), pois está sucedida em uma série de dados que perpassam pela observação, reflexão e interpretação à medida em que são coletados, de forma a atribuir qualidade à sua análise. E, dado o problema da pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir da leitura de obras e artigos para a compreensão do método, bem como, dos conceitos necessários para a sustentação da investigação. Estão presentes no referencial teórico da pesquisa Maria Helena Menna Barreto Abrahão, José Miguel Marinas, Marie-Christine Josso, Paul Ricoeur e outros autores que tratam da pesquisa (auto)biográfica e dos saberes necessários à esta metodologia. No âmbito da Educação Popular estão presentes Adriana Puiggrós, Paulo Freire, Gregory Aguiar e Carlos Rodrigues Brandão, que relatam a constituição da Educação Popular, desde sua origem até este tempo. Acerca da Geografia estão presentes Roselane Costella, Ruy Moreira, Dirce Suertegaray e Lana Cavalcanti para promover uma aproximação com a Educação Popular.

O método autobiográfico, em muitas visões, pode ser considerado de caráter subjetivo, visto que se apoia nas histórias de vidas de pessoas para construir saberes e não em fatos científicos emanados de laboratórios tradicionais. Faço a defesa do método nesta pesquisa pois, afinal, falamos aqui de escolhas e vidas emaranhadas em uma profissão que é feita de gente de fato e verdade. Esta pesquisa está comprometida com o propósito de dar visibilidade aos sujeitos professores e professoras de Geografia, educadores e educadoras populares, de modo que cada um e cada uma assumam o protagonismo de sua própria história. Defendo que a produção de ciência que se utiliza de narrativas está apoiada em uma outra epistemologia de formação que parte do princípio de que o percurso de vida é um percurso formativo (COSTELLA, 2022).

Para tanto, os dados coletados das narrativas dos professores de Geografia são a principal fonte desta pesquisa. Realizou-se três entrevistas narrativas, em agosto de 2023, em formato híbrido com um professor e duas professoras de Geografia que atuam ou já atuaram

como voluntários em um pré-vestibular popular de Porto Alegre. De acordo com a proposta da entrevista narrativa, cada um dos três professores foi convidado a narrar sua história de vida a partir de três eixos: o primeiro trata da história de vida, trazendo para a narrativa sua infância e família. Neste eixo, a escola aparece como um atravessamento, afinal, é o lugar onde nossa vida e visão de mundo se constroem; o segundo eixo corresponde à formação docente, pensando as experiências na universidade e buscando refletir a construção da identidade docente; por fim, o terceiro eixo dedica-se à Educação Popular e a maneira como cada narrador identifica suas influências e as mudanças provocadas em sua prática docente a partir dela. A estrutura das entrevistas narrativas estão no apêndice A desta pesquisa.

A escolha dos participantes se deu pela atuação em um mesmo pré-vestibular popular e também na educação básica, pertencentes a diferentes sistemas de ensino (público e/ou privado), sem levar em consideração que se tivesse o número igual de participantes de cada um destes sistemas. Também não foi observado o tempo de docência e nem a idade. A escolha de que os três tivessem atuação em um mesmo PVP relaciona-se à pergunta da pesquisa ao questionar sobre a escolha da Educação Popular como prática docente reflexivo-transformativa. Afinal, como está apresentado no capítulo cinco, os três educadores possuem origens diferentes e, em determinado momento de suas vidas, encontram-se com a Educação Popular em um PVP pautado na educação antirracista.

A compreensão das narrativas se dá com base em Josso (2006) e as figuras de ligação nos relatos de formação apresentadas a partir da metáfora dos nós de marinheiro. Para Josso, os nós são olhares entrecruzados, são a ligação que reúne tantos fios uns aos outros, no caso desta pesquisa, fios que derivam de três histórias de vida distintas, mas que se encontram em tantos alunos e alunas. Portanto, há fios individuais que fazem referência às histórias de vida pessoal e que, ao encontrarem-se, formam um nó (coletivo). A metáfora dos nós de Josso busca alcançar as ligações fundadoras dos elos sociais que formam nossas identidades. Cada pessoa em sua vida cria elos que habitam seu eu, seja nos laços de parentesco que costumam expressar uma grande força nos relatos pessoais e que constituem também laços de lealdade e fidelidade. Este tipo de laço forma um nó górdio (JOSSO, 2006, p. 378), um nó que nunca desata, e o relato permite a consciência desse nó que ocupa um lugar muito particular no narrador ao se autobiografar.

Biografar não consiste apenas em rememorar sua história de vidas, mas também busca compreender o processo formativo ao longo dela, permitindo ao narrador realizar ressignificações de seus marcadores espaciais e temporais. Dessa forma, novos laços podem

surgir durante esta interpretação para que se ponha em evidência a presença de si mesmo. Nesta perspectiva, Josso escreve que “a reflexão biográfica que leva a reunir diferentes fios que se revelam significativos e permite ver de maneira mais clara os desafios de nossas existências” (JOSSO, 2006, p. 379). Nesta perspectiva, é possível perceber os laços fundadores e de que forma somos ou não dependentes de cada um, afinal, em nossas vidas, o exercício de ligar-se, desligar-se e, se necessário, religar-se é constante.

Logo, Josso introduz um outro tipo de nó, o nó de cabestan, este que no desenrolar da narrativa simboliza uma forma de amarração dos fios da história de vida deste narrador que sabe que, em determinado momento, precisará partir para outros rumos. Por isso o nó de cabestan é um nó de atracação, pois embora seja forte, não é limitador nem fixa bases que impedem o marinheiro de traçar novas rotas. Desta forma, buscando inspiração nas narrativas dos educadores e educadoras populares, velejamos sob suas palavras tendo em vista a formação de suas identidades.

3.1 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Dos muitos fios que entrelaçam professores/as de Geografia e educadores/as populares, esta pesquisa une educadores/as populares com formação na licenciatura em Geografia com uma licencianda, também em Geografia, que viveu a Educação Popular antes de ingressar no Ensino Superior. Neste capítulo, vamos ao encontro do método para a compreensão da produção acadêmica que se desenvolve a partir de narrativas (auto)biográficas com o intuito de refletir sobre as trajetórias de vida e formação desses sujeitos professores-educadores.

A pesquisa (auto)biográfica encontra-se ancorada em um aspecto imprescindível de ser dito: não se busca aqui tecer verdades sustentadas por um determinismo de fatos cristalizados. Contudo, se tem comprometimento com a produção científica para alcançar o conhecimento acerca do tema da pesquisa. Faz-se esse apontamento porque, em questão de tempo, o método (auto)biográfico é relativamente novo, datado dos anos 1980, quando, na educação começa a se utilizar da narrativa de histórias de vida no âmbito da formação de adultos e, posteriormente, nas discussões e práticas no campo da formação de professores (MENEZES, 2021, p. 39). Menezes (2021) explica o surgimento do método:

É digno de nota que o surgimento das narrativas (auto)biográficas na Educação se deu na década de 80 do século XX devido, principalmente, a um movimento cultural que já estava em constituição e se contrapunha aos paradigmas vigentes até então (sobretudo o behaviorismo e estruturalismo). Nesse sentido, emergia o pensamento de considerar, de fato, o sujeito nas Ciências Humanas enquanto ator, autor e em constante devir (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY MOMBERGER, 2012).

Portanto, a pesquisa (auto)biográfica traz no seu cerne um viés político para além de uma nova maneira de pensar a pesquisa na Educação. (MENEZES, 2021, p. 40)

A autora segue apresentando as mudanças em torno da pesquisa (auto)biográfica com o passar tempo, nos quais os anos que se seguiram marcaram profundamente a utilização do método. O viés político acabou enfraquecido em virtude da intensificação de uma sociedade individualista e exposta às novas tecnologias e as redes sociais que permitem a recriação e ressignificação de memórias, como propõe o método, se tornem ações instantâneas e reducionistas. A pesquisa (auto)biográfica tem em seu cerne a ação reflexiva da narrativa, logo, não é possível de ser concretizada imersa em uma volatilidade de momentos.

Dessa forma, é preciso compreender a maneira como a narrativa assume uma dimensão formativa. O ato de narrar é constitutivo de processos identitários configurando-se em uma epistemologia de formação centrada no sujeito que aprende e reconhece em suas memórias os seus espaços, territórios, trajetórias e história de vida. A história de vida, como metodologia de pesquisa, além de ser um aporte privilegiado como fonte do método (auto)biográfico, serve de experiência formativa para o autoconhecimento e construção de uma identidade narrativa.

Paulo Freire (1983) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, nas palavras iniciais do Professor Ernani Maria Fiori, escreve sobre a importância de dizer a sua palavra. Dialogo Freire com o método (auto)biográfico, ainda que esta terminologia não estivesse atrelada aos estudos do professor naquele momento, mas está presente em sua gênese no que trata da consciência de si. Através do método da alfabetização, Freire defende que cada homem e mulher têm de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela constitui a si mesmo e significa seu mundo. Freire (1983) expressa esta ligação entre o método (auto)biográfico e o método da alfabetização nas seguintes palavras:

Aproveitando uma sugestão de Ortega, o processo em que a vida como biologia passa a ser vida como biografia. Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. (Prefácio de Ernani Maria Fiori ao Livro "Pedagogia do Oprimido" - Paulo Freire, 1983, p. 4)

A pesquisa (auto)biográfica desenha-se como um processo de construção dos sujeitos, individual e socialmente, e quais significados atribuem às experiências de suas vidas. Dentro da pesquisa, ter a (auto)biografia como método define uma maneira de pensá-la, uma outra epistemologia do saber cujo objetivo é marcado pelos tempos e espaços de cada um. Logo, as narrativas possuem um papel importante neste processo ao nos munir do entendimento de como

os participantes representam o mundo em suas histórias. De acordo com Delory-Momberger (2012, p. 73):

A pesquisa biográfica teria, assim, por tarefa compreender como ‘o caminhante constrói a paisagem’ mas, da mesma forma também – visto que é a mesma coisa – como ‘a paisagem constrói o caminhante’, em outras palavras, como o indivíduo, no decurso de suas experiências no tempo, ao mesmo tempo que produz em si mesmo e fora de si mesmo o espaço do social, se constitui a si mesmo como indivíduo singular. (Delory-Momberger, 2012, p. 73)

Portanto, cabe ressaltar as dimensões temporais e espaciais da pesquisa (auto)biográfica. Nenhuma pessoa se constrói individualmente sem que as influências das relações sociais em diferentes espaços sejam marcadores de experiências. Bem como, os diferentes tempos ligam-se à construção dos sujeitos uma vez que a vivência em cada momento da vida também constitui um marcador. Por excelência, a pesquisa (auto)biográfica não prende-se somente ao passado a fim de recordar memórias reflexivas, mas busca a articulação entre o passado, o presente e o futuro de maneira que, a partir da narrativa, o sujeito possa ressignificar sua existência. Ou ainda, no que tange o professor, modificar suas ações do fazer Geografia.

No sentido de compor uma articulação entre presente-passado-futuro, as narrativas (auto)biográficas assumem significativa importância para a pesquisa voltada à formação de professores, pois expressam um modo de pensamento e representam um veículo de produção de significado (MENEZES, 2021, p. 45). Narrar a si mesmo é desafiador, pois coloca vivências em interpretação, as quais o narrador tece concordâncias e discordâncias de sua narrativa, ou seja, reinventando o personagem. Neste lugar, os professores ressignificam suas experiências e se colocam num processo de autoformação.

Em Ricoeur (1991, p. 170), personagem é aquele que faz a narrativa e seu papel na narração depende da própria inteligência narrativa que a intriga de si mesma. Logo, o exercício da biografização exige reflexão do narrador e também do ouvinte. Isso porque, ao deparar-se com a intriga, o narrador intenciona narrar de si para si e para o outro, a fim de que as vivências apresentadas constituam-se em processos formativos.

Por isso, Marinas (2007) propõem um circuito narrativo que denomina como *circuito da palavra e da experiência* constituído pela palavra dada e a escuta ativa. “Palavra dada significa que não é mais quem fala. Já não é meu e não volta mais para mim senão no vínculo com o outro” (MARINAS, 2007, p. 21, tradução livre). Ao inserir como parte fundamental do método a escuta ativa e a palavra dada, Marinas revela o significado da escuta, que não se trata de qualquer escuta, mas sim, de uma escuta ativa e responsável para que o relato se torne

significativo e permaneça provocando reflexões ao narrador. Esta escuta é fundamental pois implica especialmente na palavra dada, na segurança do sujeito narrar e dizer a sua palavra para atribuir significado. Este comprometimento garante que o processo proporcione uma relação com a narrativa significativa, pois uma depende da outra, a escuta e a palavra.

O comprometimento com a escuta se faz ainda mais importante quando se entende que o narrador, ao contar a sua história, está em intriga pelos atos postos em narração pela personagem. Dessa forma, comprometimento com a escuta e com a história de vida são essenciais para a construção da narrativa com sentido, este atribuído pelo próprio narrador. Somente desta forma conseguiremos alcançar o entendimento dos múltiplos fios que enredam professores e professoras de Geografia e educadores e educadoras populares.

4 O CAMINHO

4.1 QUANTOS OCEANOS ATRAVESSA A EDUCAÇÃO POPULAR

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas percepções e denominações sobre Educação Popular ao longo do tempo sob um paradigma contextual latino-americano, visto que essa pedagogia surge costurada às marcas políticas deste território. Seu primeiro significado surgiu no século XIX, junto com os processos de independência na América Latina (PUIGGRÓS, 1994) e, desde então, vê-se uma nova forma de pensar a educação, apoiada no propósito da formação nacional dos territórios latino-americanos, espaço onde eram necessários muitos esforços para a superação da sociedade colonial, tomada por valores liberais e capitalistas.

Portanto, a Educação Popular emerge como uma maneira de integrar a população camponesa dos países latinos para que pudessem se entender como cidadãos. Nesse contexto, a alfabetização, a integração da escola com a indústria e os meios de comunicação de massa foram ferramentas centrais para construir o protagonismo dos grupos populares que estavam submetidos às novas classes dominantes no pós-independência. Dos anos 1950 em diante, tudo o que vinha se pensando a fim de transformar as realidades da população mais vulnerável toma um novo rumo. Primeiramente, pretendia-se educar o povo para conscientizá-lo sobre sua vida e sua cidadania. Agora, inicia-se um movimento que tem como viés educar para e com os grupos populares para atender as necessidades de capacitação do trabalho.

Os movimentos sindicalistas, ainda no século XX, integram este processo histórico da formação da Educação Popular (AGUIAR, 2021). Isso porque, inserida no contexto do trabalho,

era necessário trazer à luz a formação de uma consciência de classe capaz de articular greves e buscar ampliar os direitos dos trabalhadores na condição em que se encontravam, ao estarem inseridos em um modelo de industrialização capitalista. Assim, um novo movimento surge, voltado à uma ideologia populista de integração social entre a classe trabalhadora e o capitalismo moderno. Esse movimento nacional-desenvolvimentista projetava o que se chamou “educação fundamental” (BEISIEGEL, 1982), uma Educação Popular direcionada à dominação sociocultural da classe trabalhadora por meio de práticas pedagógicas voltadas para o enquadramento e alinhamento dos grupos populares dentro de valores pré-estabelecidos como norma.

Este projeto de educação vai na contramarcha do debate levantado pelo professor Paulo Freire (1921 – 1997), que transformou a Educação Popular em uma pedagogia para a liberdade com a importância significativa da alfabetização neste processo. Para Freire, era preciso pensar uma pedagogia em que o oprimido pudesse construir sua própria visão de mundo para então buscar a libertação da dominação de seu opressor (FREIRE, 1983). Dessa forma, Freire coloca em pauta a sensibilização de questões politizadoras enquanto papel da educação.

A partir da visão e método freiriano, é possível observar algumas rupturas e continuidades que ocorreram neste processo. Primeiro, a ruptura com a concepção nacional-desenvolvimentista de educação que coloca os estudantes e trabalhadores na condição de dominados. Esta ruptura é necessária para a continuidade da construção da Educação Popular que se formou no seio das lutas populares latino-americanas. A obra do professor Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968 durante seu exílio no Chile, é uma marco nesta retomada ao colocar a Educação Popular como um meio de luta por uma sociedade que se reconheça mutável e humana, rompendo com o paradigma da desumanização de homens e mulheres através do mercado.

Dessa forma, o método freiriano, que não se restringe ao ensino de palavras, mas coloca o alfabetizando em condições de se re-existenciar criticamente no mundo em que vive, faz da Educação Popular hoje a busca constante de transformação social em direção a utopias de uma sociedade mais justa e igualitária. Brandão (2017), um dos principais pensadores sobre Educação Popular no Brasil, diz que, em nosso país, a Educação Popular perpassa pela divisão de classes e de conhecimentos, especialmente no que tange a divisão social do trabalho, que tornou a educação e os saberes inacessíveis às camadas populares. Logo, a Educação Popular encara um novo desafio.

Com estas mudanças e novos contextos, se faz necessário adaptar a Educação Popular para que possa formar educandos para os desafios que o mundo os coloca. Ter consciência de seus direitos é fundamental e isso precisa ser feito através da organização das camadas populares, onde prevaleça uma pedagogia que promova o diálogo horizontal entre os saberes populares contidos no cotidiano dos grupos invisibilizados. Dessa forma, a educação popular deve ser pensada enquanto práxis docente, de maneira dialógica, reflexiva e contextual, uma vez que os grupos sociais vulneráveis, que vivem realidades diversas, possam ser educados para a compreensão dos problemas sociais em que estão inseridos e para que transformações partam da própria classe popular. E, estando neste lugar, o educador e a educadora popular precisam considerar sempre a realidade de seus alunos e alunas para que exerçam seu protagonismo.

4.2 UMA ABORDAGEM DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO POPULAR

O ensino de Geografia nas escolas e nas universidades brasileiras apresenta algumas características que chamam a atenção e auxiliam a compreensão dos encontros e desencontros notados ao longo dos períodos históricos até os dias atuais. Um processo de transição entre o conhecimento de uma Geografia Clássica para uma Geografia Crítica acompanha o que podemos entender como uma longa trajetória de mudanças culturais e de discurso acerca da Geografia como uma Ciência Humana preocupada com a formação dos sujeitos e de sua cidadania.

No século XIX, quando a Geografia surge enquanto ciência pós Revolução Industrial, o viés positivista que predominava naquele momento faz da Geografia uma ciência neutra. Esta Geografia Clássica, como classificamos, que mais descrevia o mundo do que interpretava, consistia na diferenciação das formas da superfície terrestre com bases em um método empírico e descritivo (SUERTEGARAY, 2005). O sujeito distanciava-se do objeto e da natureza provocando uma fragmentação do conhecimento que o torna acrítico, pouco reflexivo e insuficiente para analisar os elementos presentes no espaço geográfico que não privilegia um ensino global.

Moreira (2014) ao pensar o discurso do avesso em seu livro, organiza o pensamento acerca da Geografia nas escolas e universidades a partir da responsabilidade do ensino de Geografia em problematizar o mundo em que vivemos. Segundo o autor, a ciência e o ensino de Geografia não podem estar desligados, seja no âmbito da escola ou da academia tendo em vista o desenvolvimento do currículo e do papel que estes espaços exercem em difundir o

conhecimento geográfico. Dessa forma, é preciso superar a Geografia Tradicional, descritiva e pouco atrativa para que, enquanto professores e professoras, se alcance maneiras de atribuir e despertar sentidos nos estudantes durante as aulas de Geografia.

Diante disso, despertam algumas inquietações quanto ao ensino de Geografia na escola e na universidade. Ao retornar para a clássica pergunta "Para que/quem serve a tua Geografia?", avançamos sobre outros questionamentos. Que tipo de Geografia ensinamos? Qual ensino de Geografia queremos? Por que o distanciamento entre universidade e escola? Quais os avanços neste campo? O ato de questionar está presente em muitos momentos deste texto, afinal, perguntas nos movem, nos expandem e nos desacomodam. É uma ação comum na infância, mas que ao longo dos anos deixamos de fazer, como se esquecêssemos de reinventar a nós mesmos.

Questiono o distanciamento entre o ensino de Geografia na escola e na universidade ciente da maneira como a Geografia no espaço escolar está carregada por elementos próprios da Geografia Tradicional, apesar de haver algumas exceções. Existem motivos evidenciados neste processo, dos quais alguns estão apresentados nesta pesquisa. Um primeiro motivo possível de ser levantado é a separação da formação inicial de professores de Geografia da realidade da escola. O descompasso entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica se materializa no modo como muitos professores e professoras ensinam seguindo um sistema fragmentado de conteúdo, repletos e informações desconectadas da realidade dos estudantes e ancoradas em um conhecimento pouco reflexivo.

Seja na escola ou na universidade, esta fragmentação do conhecimento é percebida no currículo do curso de graduação e da educação básica. Na universidade, a geomorfologia, a geografia agrária, a geografia urbana, entre outras, atende o propósito de ensinar para a unidade desejada, porém, sem a existência de uma articulação entre as diferentes áreas da Geografia. Logo, os futuros professores e professoras tendem a reproduzir essa fragmentação da ciência geográfica como retalhos soltos em suas práticas pedagógicas, conforme afirma Menezes (2019).

Para contribuir nesta questão, Costella (2015), problematiza os significados que deixamos de construir quando não incorporamos uma Geografia com sentido aos nossos estudantes e, com isso, o que fica para este estudante daquilo que deveria ter aprendido? Quais as memórias das aulas de Geografia do Ensino Fundamental e Médio que fazem refletir e repercutem na leitura de mundo do educando para além de conteúdos deslocados entre si. Quando a aula do professor e da professora deixa de ecoar sentidos e o estudantes não se

apropriada do conteúdo para compreender suas práticas no espaço, não há aprendizagem, logo, temos uma Geografia vazia de sentido (COSTELLA, 2015).

Novamente, mais questões aparecem, talvez seja esta a grande chave a qual temos que encontrar, afinal, a superação da Geografia Tradicional para a construção do pensamento geográfico crítico demandou perguntas. A criticidade requer perguntas, sem isso, a reflexão que passa pelo processo de questionar a nós mesmo não existiria. A educação pela crítica do questionamento inserida no processo de aprendizagem dos estudantes, favorece a aprendizagem significativa. Dessa forma, a prática pedagógica do professor precisa ser repensada para mudar paradigmas tradicionais e para a promoção de uma Geografia escolar comprometida.

Bem como, para compreendermos a questão que envolve a relação universidade-escola é preciso que o saber acadêmico se relacione com uma Geografia presente no mundo de quem aprende. Esta concepção inicia-se na formação do professor e se concretiza na construção da cidadania que nos permite ler o mundo. A formação em licenciatura do professor de Geografia necessita ser concebida também como um momento reflexivo. Entendendo que a licenciatura é muito complexa e precisa ser compreendida desde a constituição do professor no estudo de suas identidades docentes e assim evidenciar formas de estabelecer relações entre os conhecimentos da universidade e da escola para valorizar o papel destes espaços na formação de seres humanos mais humanos.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA E PERCEPÇÕES ACERCA DO SER PROFESSOR-EDUCADOR

Na formação acadêmica em Geografia somos apresentados a muitos temas que vão desde a formação do planeta até as dinâmicas sociais atuais. Como dizem, transitamos entre a Geografia Física e a Geografia Humana estabelecendo elos de ligação entre uma e outra. Não se pretende aqui analisar currículo ou práticas ensinadas nas licenciaturas, mas sim, encarar a formação do/a professor/a e a maneira como assume identidades ao longo do tempo.

Segundo Nóvoa (1995), o professor se constitui ao longo do tempo, o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis, sobretudo em uma profissão que envolve valores, pessoas e vidas. O professor e a professora estão presentes na trajetória de todas as pessoas que passam pela escola, por isso, se exige empenho e responsabilidade destes/as profissionais. Neste processo formativo, é importante lembrarmos que muitos são aqueles e aquelas que atravessam nossos itinerários e deixam suas marcas. Como escreve Costella (2021), são muitos os outros que nos habitam.

Neste processo formativo, é preciso ter consciência dos objetivos com a educação. Francisco Imbernón (2000) escreve que “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”, sendo este caráter intrínseco ao papel do educador em sua atuação. Mas esta formação se constrói em qual momento? Ou ela não cessa nunca? A certeza que se pode ter é que independente dos lugares em que estivermos, o outro, o aluno e a aluna sempre farão parte deste processo de recriação.

Já o professor Jefferson Ildefonso da Silva (1991) argumenta que existe um certo dilema entre o educador e o professor. Todo professor é também educador, mas a formação do educador se situa na perspectiva de uma proposta e teoria pedagógica de caráter político. Ou seja, compreende o mundo e as lutas que são travadas cotidianamente em uma sociedade dividida. O mundo atual, marcado pela luta de classes, precisa ser compreendido na construção da criticidade dos sujeitos e isto começa na escola. Contudo, não é possível fazer uma escola para todos em uma sociedade que está pensada para alguns.

Na mesma linha, Vasconcellos escreve em seu livro (2001) que seria um contrassenso pensar que as classes privilegiadas poderiam oferecer uma educação de qualidade e formativa sobre os abismos sociais ao povo. Por isso, o autor enxerga a necessidade de um projeto social de ordem popular e de formação para a cidadania, afinal, uma educação que se propõe a ser cidadã precisa ser uma educação de classe. Longe da docência que transfere conhecimentos, que não articula propostas de aprendizagem com o dia a dia do aluno e da aluna e também do professor e da professora. Na realidade, o professor como um educador precisa questionar-se constantemente sobre sua prática para continuar construindo saberes acerca do mundo e da vida. Geografia é isso. Um dos principais objetivos da Geografia como ciência é buscar entender as dinâmicas ao redor do mundo e isso implica reinventar-se, estar aberto ao propósito de adentrar em novos caminhos.

Falemos aqui de caminhos porque são estes que nos atravessam e constituem-nos como educadores/as. É possível docenciar utilizando-se daquilo que está posto na universidade ou nos livros didáticos sem questionar. Mas educar exige empoderamento, é sobre buscar as utopias em si para despertar a capacidade de sonhar no outro. Rubem Alves (1981), um sonhador, intriga-nos ao dizer que, ainda que nossas vidas sejam definidas por aquilo que produzimos, o educador habita um mundo de esperanças.

Em diálogo com Paulo Freire (2018), diz que nossa profissão está ligada ao amor e a esperança. Em muitas das passagens de Freire, nota-se a sua percepção sobre a educação. A educação só tem sentido como vida, sendo ela libertadora. A escola e a educação perdem sentido

quando relacionadas a mercadoria, ao neoliberalismo, à competitividade do mundo do trabalho. Escola é lugar de gente, portanto, o professor e a professora tem o papel de construir coletivamente a reflexão sobre a realidade para transformá-la. A Educação Popular emerge nesta pesquisa apoiada nesta vertente, de pensar a práxis docente em meio à uma pedagogia comprometida com a superação de barreiras.

Experimentemos nesta pesquisa a possibilidade de geografizar nossas identidades docentes. Do lugar de onde viemos, por onde passamos e onde chegamos, muitos foram os outros e as experiências de vida que transformaram e continuam transformando nossa existência. Na Geografia tudo é mutável, a natureza, o relevo, as cidades, as dinâmicas no espaço experimentado que determinam a forma de viver no futuro. Na educação, constantemente revemos metodologias e formas de comunicar para alcançar uma maneira de aprender e ensinar com sentido. Logo, busquemos compreender as infinitas possibilidades de ser professor e professora em seus saberes profissional e pessoal que não se limitam a tecnicismos encaixotados.

Tem-se nesta pesquisa a possibilidade de enxergar o professor de Geografia a dizer a sua palavra e a importância das nossas histórias de vida. Geografia e educação não se fazem sem o outro e é ouvindo-os que aprendemos cotidianamente sem nunca chegar a uma totalidade. Educar requer escuta atenta, bem como, palavras ditas com significado e sentido para evidenciar por meio de narrativas a consciência de si.

5 RESSIGNIFICANDO GEOGRAFIAS

5.1 LIGAR-SE E RELIGAR-SE SEMPRE QUE PRECISO

Ligar, religar e, se necessário, desligar, como escreve Josso (2006), são procedimentos que permitem refletir sobre dimensões singulares e plurais de nossas vidas. Os nós que construímos ao longo da vida nos dão a liberdade de nos ligarmos ou religarmos aos outros sempre que preciso. Até aqui, falamos sobre o ensino de Geografia e a formação de professores em diálogo com a Educação Popular e, cabe destacar, que esta pesquisa não se trata de apenas ouvir narrativas de professores de cursinhos pré-vestibular. Ao contrário, a pesquisa parte das narrativas de professores e professoras de Geografia que encontram-se na Educação Popular e a partir deste lugar ressignificam suas Geografias e práticas em sala de aula. Esta investigação vê como potencialidade o pensar a Geografia a partir de uma pedagogia popular de lutas para a

construção do professor ainda em formação, mas que seja crítico e tenha compromisso com uma Geografia fora dos padrões conteudistas e sem liberdade.

Até aqui, foram realizadas considerações teóricas desenvolvidas por meio de uma revisão bibliográfica que teve o intuito de pensar as temáticas abordadas e a imersão do leitor nos referenciais da pesquisa (auto)biográfica. Esta etapa é bastante densa e exige rotina, afinal, é um processo artesanal de busca por autores, leituras e elaborações de escrita. Agora, a etapa seguinte está dentro do escopo necessário ao método (auto)biográfico, trata-se do momento de escuta do narrador. Deixo, por um momento, de tecer hipóteses e estabeleço o diálogo com os participantes da pesquisa, com apoio dos referenciais teóricos e metodológicos adotados para tecer reflexões.

Esta pesquisa apresenta três narrativas (auto)biográficas docentes singulares e que estão acompanhadas de considerações da pesquisadora. Faço este apontamento pois as narrativas permitem-me compreender que o *eu* só existe porque há o outro e assim, nossas trajetórias de vida assumem outros sentimentos no encontro e na partilha. Este capítulo dedica-se a introduzir o tratamento e análise dos dados coletados por meio de entrevistas narrativas com os principais sujeitos da investigação: professores e professoras de Geografia que são ou já foram educadores populares. Assim, inicialmente são apresentados alguns pontos do perfil destes professores.

Como já explicitado no capítulo três “Recursos Metodológicos”, cada um dos três professores foi convidado a narrar sua história de vida a partir de três eixos temáticos: História de vida, Formação docente e Educação Popular. Os resultados são apresentados posteriormente nos capítulos cinco, seis e sete.

5.2 COM A PALAVRA O PROFESSOR DE GEOGRAFIA...

Realizados estes esclarecimentos introdutórios, a partir desta seção serão conhecidas as vidas dos professores e professoras de Geografia em seu encontro com a Educação Popular por meio de suas geografias e trajetórias formativas.

5.2.1 Um pouco de Dyonélio Machado, um pouco de José Falero

O encontro com o professor aconteceu em uma manhã de sexta-feira, dia 21 de julho de 2023, às 11 horas, no pátio da Faculdade de Educação da UFRGS, na nada convencional “Esquina Democrática”, palco de muitas lutas em defesa da educação pública e de qualidade. Convidei o professor para um café para que pudesse ficar à vontade e tranquilo para realizar narrativa e perguntei-lhe se poderia gravar em áudio a entrevista para posterior transcrição. O

professor aceitou e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta no Anexo A. Em todo o tempo da entrevista narrativa, que durou cerca de 48 minutos, o professor foi atencioso e demonstrou estar disposto e feliz pela oportunidade de contar sua história. A vida deste professor é marcada pela família, que aparece em todos os momentos de sua fala, bem como, as amizades que construiu na escola, no trabalho e com os estudantes que por ele passaram.

Logo no início da entrevista, o professor diz não se sentir preparado para narrar sua história de vida, pois não saberia fazer este relato de uma maneira cronológica. Então, conversamos sobre o tempo nas narrativas que não é único nem linear e que eu poderia auxiliá-lo e fazer intervenções quando necessário. Dessa forma, o professor inicia com o relato da importante presença e influência da família em sua vida e em suas escolhas, tanto ao escolher formar-se professor quanto ao escolher a Educação Popular como pedagogia orientadora de sua prática. Sua mãe é professora, tendo feito magistério e tentado abrir uma escola de educação infantil particular perto da casa onde moravam.

Outra memória que traz sobre sua família é sobre sua avó, que por mais de quarenta anos teve um terreiro de Umbanda, em Porto Alegre, e nunca cobrou para fazer simpatias para curar bronquite e asma, como efeito de uma promessa que ela fez para o seu tio se curar de uma bronquite. Sua avó morava no Bairro Glória e era católica, mas eis que uma vizinha indicou um terreiro para ela levar seu tio e ele se curou. O professor relata que, segundo histórias contadas pela avó, ao entrar no terreiro uma entidade presente lhe disse que esta deveria ser uma missão de vida para ela. E, desde então, toda sexta-feira à tarde ela realizava a simpatia e assim seguiu até seu último dia. Soube que ela partiu em setembro, apenas dois meses após esta entrevista, e gostaria de deixar aqui meu abraço de conforto. Só existe morte porque teve vida e tristeza nenhuma há de superar a alegria de quem viveu rodeada de tanto amor. Professor, sua avó está para sempre viva em suas memórias, suas palavras e nas palavras que escrevo aqui também. O professor recebe da família aquilo que considera essencial para seu crescimento e busca levar o mesmo por todos os lugares onde passa, que são palavras de cuidado, de solidariedade e afeto. Ele herda um sentimento de cuidado com o outro e considera resultado do carinho e do cuidado que sempre recebeu das mulheres de sua vida e que hoje busca transmitir para seu filho.

Entre as escolhas que fez para sua vida, uma delas foi a Geografia, ainda que em seu primeiro vestibular tenha tentado uma vaga no curso de Publicidade e Propaganda da UFRGS. O professor sempre desejou estudar em uma universidade pública e considera que esta vontade emerge muito das influências do colégio particular onde estudou. Ele e o irmão foram os únicos

entre os sete netos da família a estudar em uma instituição de ensino privada, onde tiveram acesso a outro capital cultural e intelectual que acredita ter influenciado os seus interesses. Relata que dentro do colégio particular onde estudou os estudantes eram muito instigados a estudar na universidade pública, independentemente do curso, e isso ocorria desde o 1º ano do Ensino Médio, quando já faziam simulados da UFRGS.

Em seu último ano do Ensino Médio, fez seu primeiro vestibular da UFRGS, mas não foi aprovado. Então, o professor foi pedir uma bolsa de estudos em um curso preparatório particular, porque seu pai não queria pagar um cursinho para ele, então precisou arrumar uma maneira para seguir estudando. Ao conseguir a bolsa de estudos por meio de uma vaga para monitor, ele pôde estudar e preparar-se para as provas da UFRGS. Neste momento, o professor relata sobre uma professora de Geografia que conheceu no cursinho e que lhe incentivou a cursar Geografia também. Este é um relato importante para esta pesquisa, pois todos temos professores e professoras que nos marcam ao longo da vida e, ao narrar sua importância é que compreendemos a dimensão destes outros em nossa trajetória. Ainda que o professor narrador já soubesse que gostava muito de Geografia na escola, foi preciso uma palavra, um conselho, para que pudesse imaginar-se cursando Geografia.

No Ensino Médio, teve uma professora de Geografia que foi importante para que pudesse ver a Geografia como algo possível ao propor uma avaliação em que cada estudante da turma tinha que escolher um tema que gostasse e buscar relacioná-lo com a Geografia. O professor escolheu o futebol e foi desafiado a falar sobre isso. Ao refletir sobre o tema e sua relação com a Geografia, encontrou um universo repleto de possibilidades de enxergar a Geografia de uma maneira diferente, fora dos mapas e de conteúdos depositados.

Aí eu senti e comecei a fazer várias relações possíveis com a Geografia, desde a condição de construir um estádio num lugar plano, o que isso mobiliza na área urbana, as questões culturais do futebol, de países, enfim. E ela adorou o trabalho, me deu nota máxima, eu fiquei muito orgulhoso e aquilo “*puff*”. (RELATO DO PROFESSOR ENTREVISTADO)

O *puff* representa o momento em que o professor percebe o potencial da Geografia, é sua própria virada de chave, o momento-charneira provocado nele pela professora que o desafiou a construir um repertório entre Geografia e Futebol. E no curso pré-vestibular, o professor acabou sendo instigado por essa outra professora de Geografia. Os dois conversavam bastante nos intervalos da monitoria. O professor conta que ela era uma das únicas professoras que deixava ele assistir às aulas, pois como era monitor de um cursinho voltado à preparação para prestar vestibular para medicina, nesse caso, os monitores não poderiam assistir a mesma

aula por questão de ser “diferenciada”, então ele ficava fora da sala de aula e em troca de período fazia a função de trocar as canetas, ver se o microfone tinha bateria e assistia a aula no horário inverso.

Quando chegou o momento de fazer novamente o vestibular, dessa vez para Geografia, o professor é aprovado. No início ele estava descobrindo o curso, sem nenhuma ambição, somente conhecendo a universidade e feliz por estar dentro dela. Em sua interpretação, ele começa a ter interesse e tomar aquilo como algo sério no quarto semestre do curso, nos primeiros três ele entra num processo seletivo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, por cursar Geografia, foi convidado para trabalhar dentro de uma base cartográfica. O professor trabalhava nove horas por dia e isso resultava em um cansaço muito grande para acompanhar as aulas no turno da noite, por isso, reconhece que acabava não aproveitando tanto as disciplinas, mas a partir do quarto semestre esse cenário muda.

Ao desligar-se do IBGE, o professor assume uma bolsa de extensão da universidade junto ao Museu de Paleontologia. Essa nova oportunidade desvenda um olhar para a licenciatura, afinal, inicialmente o professor ingressa no bacharelado em Geografia. Até este momento, ele já havia passado pelo IBGE e pelo Laboratório de Geoprocessamento e Análise Ambiental (LAGAM/UFRGS), mas sentia-se insatisfeito com suas funções nestes espaços. Mas, ao inserir-se no museu, ele passou a ver a Geografia com mais sentido.

Eu vi que fez mais sentido, tem o contato com as pessoas, a primeira coisa que fez sentido foi o que eu aprendi lá no museu. Eu lembro do geólogo Protásio que fazia meio que um treinamento com a gente, fora os outros professores que eu tive contato e todo aprendizado que eu tive ali. O Museu traz uma noção muito ampla da história da Terra e isso faz a gente meio que se encaixar, se posicionar historicamente e ver o quanto que a gente é pequeno. Eu tive três passagens no Museu, a primeira vez eu entrei só para terminar o contrato de uma outra menina que teve que sair, então eu fechei só o período dela de bolsa, depois eu entrei em um outros dois. E o Museu foi muito bom, um local que foi muito importante para a minha trajetória, tanto pelas pessoas que eu conheci, tanto pelo conhecimento que eu adquiri, quanto por essa prática do conhecimento e ensinar para outras pessoas, que foi a minha primeira experiência nesse sentido. (RELATO DO PROFESSOR ENTREVISTADO)

A experiência no Museu de Paleontologia despertou uma vontade de ensinar no professor e fez com que trocasse de habilitação, tornando-se licenciando em Geografia. Mais do que isso, o ato de ensinar e de comunicar-se com tantos grupos diferentes ao longo da mediação no Museu e ver o potencial da universidade neste aspecto despertou algo político nele, tanto em relação à educação quanto ao papel da universidade pública. Dentro de sua família não eram comuns discussões políticas, não havia uma politização evidente ou uma preocupação com esse tema, mas para o professor isso era importante. Em seu Ensino Médio,

na primeira década dos anos 2000, o pai de um amigo sempre lhe levava assuntos políticos, de interesse social e ideologicamente de esquerda. O contato com questões sociais coletivas lhe interessava, ainda que naquele momento não percebesse com tanta clareza, hoje ele reflete na maneira como essas discussões levaram-no a sair um pouco do individual e começar a pensar coletivamente. E, entrando na Geografia isso se amplificou, pois para ele era um espaço privilegiado para pensar a sociedade, as desigualdades sociais e maneiras de agir para mudar essa realidade.

Estes debates assumem uma outra dimensão na vida do professor, impulsionando uma vontade de criar e inserir-se em ações que visassem uma mudança. Dessa forma, ele encontra um Pré-vestibular Popular (PVP), no início de 2018. Nas palavras do professor “o museu foi a faísca para começar a ser professor e o pré-vestibular popular foi onde se concretizou”. Neste espaço, ganhou muita experiência e organização de currículo, ao organizar e ministrar as aulas e no relacionamento com os estudantes. Na universidade aprendemos muitas teorias, mas o professor sente que a realização e seu autoconhecimento como professor aconteceram dentro deste pré-vestibular popular.

A inserção do professor na Geografia se deu por meio de suas andanças na vida, nos espaços escolares e institucionais e na imersão na Educação Popular. Em suas pesquisas na graduação e pós-graduação, o professor provoca-nos a fazer uma leitura geográfica e literária do mundo. Inspirado no livro *Mas em que mundo tu vive?* de José Falero e também na leitura de Dyonélio Machado acerca do comportamento humano no livro *Os Ratos*, a narrativa do professor se ressignifica à medida em que as histórias da vida cotidiana dão vozes a uma infinidade de perguntas de quem deseja tomar consciência de si e de sua ação na vida social. “Afim, tem um monte de gente se esforçando, ajudando como pode. Tem gente trabalhando todo santo dia para pelo menos tornar o mundo menos terrível, pra pelo menos possibilitar um pingão de dignidade e de alegria a alguém” (FALERO, 2021, p. 27), então onde nos encontramos neste mundo?

Na narrativa do professor fica muito evidente suas insatisfações com o mundo, pois ainda que tenha tido acesso à espaços privilegiados e compreenda seu lugar enquanto homem branco, não se ausenta dos debates. Por isso, a ação nas lutas sociais em defesa da educação pública de qualidade, da Educação Popular para a democratização do acesso ao Ensino Superior, dos direitos humanos e sociais para que todos possamos viver com dignidade e, quem sabe, possamos um dia viver todos no mesmo mundo. Além disso, as leituras adquiridas sobre si e sua forma de viver no mundo também se ampliaram.

Acho que em relação ao cursinho, eu tive um papel muito mais em relação à Geografia. No cursinho eu tive uma noção maior enquanto sujeito nas relações étnico-raciais, onde eu estou, do que eu faço parte, o que minha prática faz em relação a isso, me entendendo como professor branco num ambiente que é voltado para pessoas negras, entendendo o meu papel de privilégio, meu papel como alguém que pode contribuir para a diminuição dessa desigualdade. (RELATO DO PROFESSOR ENTREVISTADO)

Os amigos também exerceram um papel importante neste processo de leitura de mundo, especialmente aquele com quem trabalha em um bar à noite, e a Geografia nunca se ausentou em suas andanças pelas ruas de Porto Alegre. O professor fala sobre o aprendizado antropológico que a noite permite, ao ver o modo como as pessoas agem e, a partir de um tempo, já fica perceptível as exclusões dos espaços de lazer e as divergências entre os grupos. A observação da noite em um bar boêmio em Porto Alegre revela-nos os traços das atitudes, ações e comportamentos, para além da divisão social dos bairros e ofertas de lazer na capital.

O entrevistado é um professor pesquisador, ele observa as relações cotidianas a fim de compreender como se desenvolvem no espaço geográfico da cidade e as analisa em seu mestrado e doutorado. Bem como, de que maneira alcançarão seu filho, seus alunos, seus amigos, sua família e o seu próprio fazer enquanto professor. Em todas as suas experiências como professor o afeto e o cuidado foram seus pontos mais fortes. Como professor concursado de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, onde a educação é dominada por um sistema bancário de transmissão de conhecimento, busca levar afeto e não se culpa por deixar de atingir as metas impostas pela Secretaria de Educação. Para ele, ouvir o estudante, apresentando assuntos nas aulas que dialoguem com sua realidade, com questões pertinentes e apoiadas na Educação Popular são a metodologia que lhe fornece meios para conseguir subverter a estrutura.

5.2.2 Um Exu em Porto Alegre

Sob as palavras de Cidinha da Silva iniciamos este capítulo que tem seu título inspirado no livro de Cidinha, *Um Exu em Nova York*. De Nova York a Porto Alegre, temos a presença de um Exu na busca da construção e conexão de diferentes mundos, orientado pela perspectiva da ancestralidade. O que Cidinha e a professora entrevista têm em comum: ambas são mulheres negras e brasileiras que percebem a manifestação da espiritualidade e da religiosidade de matriz africana na vida cotidiana.

Exu, orixá das comunicações, mensageiro entre o humano e o divino, abre este capítulo repleto de deslocamentos que promovem encontros a partir da autobiografia de uma professora

de Geografia. Nossa entrevista, que aconteceu de maneira on-line no dia 21 de julho de 2023, às 15 horas, durou cerca de 50 minutos. A professora aceitou e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a gravação da entrevista narrativa para posterior transcrição.

A professora inicia sua narrativa pela história de sua família, pois reflete que foi a relação familiar que a trouxe até aqui. Nascida na Vila Farrapos, na Zona Norte de Porto Alegre, a professora reflete que no contexto da vila existe uma cultura em que acredita-se que somente estudando é que se pode alcançar uma vida melhor, mas muitas pessoas que vivem neste lugar não tem a oportunidade de concluir a escola básica e ingressar na universidade. Então, para sua família era necessário que ela estudasse para ser alguém na vida e para entrar em algum curso do Ensino Superior. Não havia outras pessoas na família com diploma universitário, apenas uma tia que concluiu o magistério. Logo, seus pais sempre insistiram para que ela e a irmã mais velha estudassem.

Quando estava no Ensino Fundamental, na sétima série, ela gostava muito de Geografia por ser sua disciplina de maior facilidade e por conta disso decidiu que eu queria conhecer e entender um pouco do mundo. Ela se perguntava o porquê das coisas serem tão desiguais, por que sua família vivia com tanta dificuldade e outras pessoas tinham o que queriam? Isso sempre a incomodou muito, viver em um mundo em que, ao caminhar pela cidade, se via tantas desigualdades. A professora tinha curiosidade de aprender o que causava essas desigualdades que, conforme reflete, era uma ideia muito inocente, mas ela queria entender o porquê das desigualdades e o porquê das pessoas poluírem o meio ambiente. A relação com o meio ambiente se dá pelos estudos apresentados nas aulas de Geografia e o marketing televisivo sobre o aquecimento global.

A Geografia esteve presente na vida da professora desde cedo tanto na escola quanto na família, ainda que ela não entendesse se desejava ser professora ou geógrafa, mas entendia que queria estudar e trabalhar com a Geografia, o planeta e a natureza. A família também tem influência sobre os valores acerca do cuidado e preservação da natureza devido a sua religião de matriz africana. A professora nasceu dentro de um terreiro de religião, seu pai é babalorixá, e construiu o terreiro onde moravam. Sua autoconstrução do terreiro é vista pelo olhar geográfico da professora como algo característico das periferias, onde as pessoas fazem autoconstruções para ter um lugar para morar até conseguir algo melhor. Seu pai seguiu esta mesma lógica, o terreiro onde moravam foi sua primeira casa, mas com o tempo construíram uma casa ao lado do terreiro, com maior infraestrutura.

A cultura dentro da terreira preza pela preservação do meio ambiente e conservação desta natureza que comporta as energias dos orixás e, na Geografia, a professora encontrou esse princípio. Contudo, o ambiente escolar e as pessoas ao redor reproduziam muitos estereótipos referentes à religião de matriz africana, então, foi difícil para a professora construir essas relações entre Geografia e Religião quando ainda estava em idade escolar e precisou conviver com preconceitos.

Não era minha ideia fazer parte de religião de matriz africana, eu me criei ali, sempre respeitei muito, sempre participei muito, mas nunca foi minha ideia também fazer parte da religião porque na escola e nos outros espaços sociais, a religião de matriz africana sempre levou muitos estereótipos de serem pessoas que fazem mal para as outras, aqueles termos de macumbeiro, feiticeiro. E como é um lugar muito pequeno, todo mundo sabia que meu pai era batuqueiro, então sempre rolava essas brincadeiras e aquilo foi me afastando cada vez mais dessas ideias de fazer parte de religião, de contar meus orixás, minhas identidades e tal. E aí na adolescência, no Ensino Médio, começou a vir essa pressão. (RELATO DA PROFESSORA ENTREVISTADA)

A professora precisou de muito tempo para assumir sua religiosidade e entender-se dentro dela, bem como, demorou para aceitar seu desejo de ingressar em uma licenciatura, pois ainda que desejasse trabalhar com natureza e estudar o planeta, as dores que carregava em suas memórias da escola e as dificuldades em que a família vivia lhe traziam muitas incertezas. Além disso, a pressão após a conclusão do Ensino Médio de decidir qual profissão iria seguir era grande e relata que seus pais não apoiavam a ideia de ser professora por todo estereótipo da profissão, de ser mal remunerada e muito desvalorizada.

No terceiro ano do Ensino Médio, a escola estadual onde a professora estudou levou os estudantes que estavam se formando nos eventos *PUC de Portas Abertas* e *UNISINOS Conecta*. No início, a professora tinha o objetivo de conhecer o curso de Fisioterapia, mas apavorou-se com os cadáveres. Na PUCRS, teve a oportunidade de conhecer a graduação em Geografia, participou de uma oficina do Laboratório de Geoprocessamento e se encantou, mas ainda precisava tomar uma decisão. Fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular da PUCRS, seu pai lhe deu de presente a inscrição que na época custava cem reais. Escolheu não se inscrever no vestibular da UFRGS, pois não se sentia segura para esta prova.

A professora relata que sua nota no ENEM foi insuficiente para conseguir uma vaga em alguma universidade, mas no vestibular da PUCRS ficou em penúltimo lugar para o curso de Geografia. Foi uma grande euforia na família, seus pais ficaram felizes com a aprovação, mas lhes faltava muito conhecimento acerca de bolsas, cotas e formas de ingresso na universidade via Programa Universidade para Todos (PROUNI), no caso das universidades privadas. Logo, com a aprovação na PUCRS, os esforços da família voltaram-se para o

pagamento das mensalidades do curso que, em 2015, custavam cerca de setecentos reais. A ideia era pagar por um ano e, neste tempo, a professora se prepararia para prestar o vestibular da UFRGS. Assim, um novo mundo começou para a professora dentro da universidade.

Eu nem sabia que Porto Alegre tinha morro até entrar na faculdade. Não fazia ideia, porque ali onde eu morava na Zona Norte, era vila, tudo plano, não tem muito relevo por ali. E na faculdade meu mundo caiu, no sentido de eu entender que eu não sabia nada do que eu achava que sabia. Então, todas essas noções de sistema econômico, de militância, do que causa desigualdade no mundo, isso tudo eu não tinha muita ideia, sabe? E aí a ficha caiu e eu comecei a compreender quem eu era dentro da sociedade, dentro da minha origem. Comecei a ver cada vez mais a distância que existia entre aquele meu conhecimento tradicional do terreiro para faculdade, porque é como se não existisse nada daquilo dentro da PUC. (RELATO DA PROFESSORA ENTREVISTADA)

Este depoimento da professora revela um momento-charneira provocado pelo deslocamento que vivenciou em seu primeiro contato com a universidade privada. Lhe fez tecer comparações entre o lugar onde cresceu e estudou e este em que se insere no Ensino Superior. Na escola onde cursou a educação básica não havia um ensino crítico, pois estava muito mais voltado para o mercado de trabalho. Mas, não tão distante disso, a Geografia que encontrou, ainda que crítica, não trazia conhecimentos acerca das questões de gênero, de raça, de religiosidade e isso começou a lhe incomodar. Em seus quatro anos cursando a Licenciatura em Geografia, em nenhum momento em alguma disciplina se falou destes assuntos. Então, a professora começou a entender que haviam algumas coisas que não se podia mais normalizar. Assim, ela buscou por espaços políticos em que pudesse atuar de forma efetiva com os seus iguais, como foi para ela o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A professora atuou pelo PIBID em uma escola na Vila Cachorro Sentado e neste lugar sentiu que suas escolhas começaram a fazer sentido. Estando nesta escola, a professora sentiu-se conectada com os estudantes, diferentes de como sentia-se dentro da sala de aula na universidade. E pensava que tinha alguma coisa muito errada nisso, pois como é possível sentir-se à vontade neste espaço e não no lugar onde eu estava formando-se professora? E como era incrível estar com os estudantes, aprendendo e construindo conhecimentos. Quando acabou sua bolsa do PIBID ela buscou outros lugares para atuar que pudesse se sentir dessa mesma forma e foi então que encontrou um pré-vestibular popular, em 2018.

Este pré-vestibular popular era vinculado ao movimento negro e com uma pedagogia de lutas pautada na Educação Popular, bem como a professora buscava. Então, voluntariamente, ela começou a dar aulas de Geografia no PVP e a presença neste espaço mudou completamente quem era, pois reflete que tudo aquilo que lhe incomodava antes, conseguiu compreender e agir.

Os alunos lhe ensinaram muito e traziam temas que a faziam refletir sobre coisas que a universidade não abordava, mas que eram pautas do dia a dia de cada um de nós. E era exatamente o que buscava quando entrou na universidade, poder entender o mundo na sua realidade, mas isso não existia dentro do espaço acadêmico naquelas disciplinas da grade curricular. Eis outro momento-charneira, na percepção de que em torno de todos os aprendizados técnicos, faltava o conhecimento que é do povo, que é da vida, do cotidiano.

A professora reflete que a Educação Popular permite o tráfego entre as experiências do nosso dia a dia com o conhecimento técnico, que pode parecer sem sentido. E isso ela encontrou no PVP, não foi dentro da universidade. Ainda que não seja mais o espaço onde atue como professora hoje, ela tenta fazer com que a Educação Popular se encaixe dentro dos espaços formais de educação, pois, para ela não é possível deixar de ser quem se é. Todo o movimento pessoal de entender-se enquanto uma professora negra esteve com ela dentro da Educação Popular, pois foi o PVP o primeiro lugar em que esteve e que se via com uma mulher negra. Isso mudou sua vida e, assim que terminou a graduação, tentou ingressar no mestrado da UFRGS com um projeto de pesquisa que visava trabalhar questões étnico-raciais da mulher negra.

Apoiada em Lélia Gonzalez e outras autoras negras, a professora refletiu sobre quem ela era. Lélia era uma mulher negra inserida dentro da academia que fez um movimento de se encontrar ao longo da vida, se moldando e sendo quem ela gostaria de ser, frequentando o Candomblé, trazendo sua religiosidade para a cena da academia. Cidinha da Silva e tantas outras que abordam sua religiosidade encorajaram-na a entender-se neste mundo acadêmico que às vezes nos tira nossa essência para que nos encaixemos dentro de um modelo tido como o correto.

Assim, montou seu primeiro projeto de mestrado e não passou no processo seletivo de 2019. Em 2021 fez outro projeto, dessa vez diferente do primeiro. Era um projeto para trabalhar com comunidades tradicionais e a relação dessas comunidades com o Plano Diretor da cidade de Porto Alegre e foi aprovada na UFRGS. Estando dentro da Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, ela passou a refletir sobre sua origem do terreiro e então traz isso para a pesquisa contando sua narrativa dentro da religião de matriz africana, sobre a história do seu Ilê desde a geração da sua bisavó até essa geração, pensando em como aquele terreiro foi sobrevivendo às transformações do território em volta. Assim, em todo esse tempo de narrativa, hoje a professora afirma-se como mulher negra, professora e batuqueira.

5.2.3 Educar pela via do coração

O encontro com a professora aconteceu às 11 horas do dia 25 de julho de 2023, online, e durou aproximadamente 55 minutos. A professora com seu chimarrão e eu com uma xícara de café conversamos inicialmente sobre as tarefas do dia a dia que tem tomado parte do nosso tempo e, por isso, tivemos que remarcar duas vezes a entrevista. Felizmente, nesta manhã nublada, conseguimos nos encontrar, ainda que de forma virtual devido às distâncias das cidades em que moramos. Antes de iniciarmos a narrativa, pedi a ela para que pudesse gravar sob autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A professora entrelaça suas experiências de vida, na escola, no bairro onde mora, na universidade e na família de uma maneira muito autêntica, produzindo reflexões e ressignificações ao passo em que narra sua história. A professora tem 31 anos de idade, é formada há seis anos no curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS, mas antes disso já atuava em sala de aula através do PIBID. Sua história de vida caminha junto de sua formação enquanto professora, pois é filha de professores. Sua mãe trabalhou na rede pública de Porto Alegre por muitos anos até a aposentadoria.

Sendo assim, a professora cresceu vivenciando o espaço da escola pública enquanto filha de professor e, ao mesmo tempo, estudando na rede privada. Ver as transformações e diferenças entre estes dois universos fez com que ela desejasse ser professora também, por mais que tivesse negado isso por muito tempo. Essa vivência também revela para a professora a diferença na formação das pessoas, em ver outras realidades, e isso a sensibilizou a pensar qual professora ela gostaria de ser. Esses sentimentos dentro dessas diferenças de estar no espaço público e no privado de educação provocaram uma grande mudança de pensamento e entendimento das realidades para a professora.

As escolas onde estudou durante o Ensino Fundamental e Médio também tiveram influência no seu modo de pensar a educação. A professora estudou em uma escola católica, de freiras, do Jardim A até a o final do Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, mudou-se para uma escola também católica de padres. Na primeira escola onde estudou lembra-se do comprometimento que se tinha com a formação humanitária dos estudantes. Muito cedo, ingressou para o grupo de voluntariado da escola que realizava trabalhos no Morro da São José e no Morro do Murialdo, em Porto Alegre. Eram levados alimentos para as famílias e fazia-se a pesagem das crianças devido às altas taxas de desnutrição.

Ao longo desses dez anos na escola católica, a professora reflete que o trabalho voluntário e a preocupação que a escola tinha com a família e com os alunos sem vê-los como clientes foram importantes para o seu desenvolvimento pessoal e, hoje, profissional.

Eu acho que pensando mais profundamente, uma escola era de freiras com filosofia franciscana, de compartilhar, ajudar, fazer o bem, que ali tem uma raiz muito importante da educação, que é tu ir além dos processos dos conteúdos e educar numa lógica bancária de escola, é ter também professor que por vezes interrompiam a aula para falar de outras coisas, para falar do que estava acontecendo na nossa volta, entender inclusive os privilégios que a gente tinha dentro daquele espaço e que quando íamos fazer qualquer ação em um outro lugar tínhamos que ter um mínimo de cuidado com nossas reações, nossos olhares, para sempre entender que quando a gente fazia qualquer coisa desse gênero nas ações de voluntariado, a gente não estava ali sendo os salvadores, mas que a gente estava indo entregar alguma coisa que pudesse colaborar. (RELATO DA PROFESSORA ENTREVISTADA)

Nesta premissa, a professora reflete que ser desafiada a pensar sobre isso enquanto criança tem muito valor, pois são aprendizados que acabaram se somando aos valores familiares e que sempre são reforçados em suas relações atuais. Esses ensinamentos levavam-na a refletir sobre seu lugar no mundo, na vida cotidiana e em suas relações sociais. Apostando nisso, o desejo de ser professora era fortalecido, mas houve muita negação quanto a isso. Primeiramente, a professora quis ser desembargadora, sem saber muito bem o que significa, mas por achar a palavra bonita. Nas andanças e reviravoltas da vida, acabou se inscrevendo para Ciências Biológicas em seu primeiro vestibular, contudo, ela já via um horizonte em direção à Geografia.

A professora relata que teve um professor de Geografia que lhe marcou muito em seu terceiro ano do Ensino Médio ao focar suas aulas para a compreensão da Geopolítica da América Latina e do Oriente Médio para depois falar dos papéis intervencionistas dos Estados Unidos ao redor do globo. As aulas eram fantásticas, na visão da professora, e ela se perguntava como outras pessoas ainda não sabiam sobre aqueles assuntos. Ela tinha vontade de compartilhar tudo o que aprendia nas aulas deste professor que chegava na sala de aula com apenas uma garrafa de água e uma caneta de quadro, mas que tinha um universo inteiro em sua mente. No curso preparatório onde estudou para preparar-se para as provas de vestibular, também teve uma professora de Geografia que a fascinava ao falar sobre Geopolítica.

Eis que decide fazer o vestibular para cursar Geografia na UFRGS, motivada pela Geopolítica. Porém, já na universidade, essas expectativas foram frustradas em relação às disciplinas, então a professora passou a frequentar eventos da universidade e ver pessoas que trabalhavam uma Geopolítica. O que levou a professora para a Geografia foi a Geopolítica e ainda hoje é algo que gosta muito de abordar em suas aulas, porém, relata que em sua rotina de 42 horas em sala de aula, trabalhando em duas escolas da rede privada e cursando o mestrado

na UFRGS, é muito difícil ter tempo de acompanhar os acontecimentos atuais, tanto que, em um determinado momento de sua narrativa, ao falar sobre sua rotina de trabalho atual, que lhe toma muitas noites e finais de semana, a professora revela uma incerteza sobre sua continuidade em sala de aula, especialmente no contexto pós-pandêmico, em que as relações estão muito atravessadas e isso vem lhe provocando alguns cansaços.

A professora tece críticas a sua formação dentro da universidade, pois vê o curso de Geografia da UFRGS muito voltado para o bacharelado com alguns complementos para a sala de aula. Contudo, ressalta professores de disciplinas da FAGED e do Ensino de Geografia que faziam um importante movimento em defesa da formação de professores de Geografia. Para ela, a Geografia se dividiu em duas fases: a primeira em que pensava em desistir do curso, entre o terceiro ou quarto semestre, pois havia muita Geografia Física; e, do quinto semestre em diante, quando passou a conhecer outras possibilidades dentro da Geografia, de trabalhar com uma temática que sempre lhe interessou, que eram as questões raciais. Passada a frustração com o estudo de Geopolítica na universidade, que cabe ressaltar o desencanto pela geopolítica provocado pela universidade que a distanciou do que tinha estudando na educação básica, o que lhe levou até o final do curso foi o interesse em trabalhar com questões raciais e de gênero, afinal, não há como pensar uma geopolítica brasileira sem pensar em questões raciais e de gênero. Seu momento-charneira apresenta-se neste semestre em que reúne forças e novas motivações para seguir na Geografia.

Entre os colegas com quem estava se formando no curso, muitos eram do bacharelado em foram para áreas de dados, de produção de mapas, e a professora lembra-se das críticas que recebia destes colegas que diziam que falar sobre questões raciais e de gênero não era Geografia. Essa desqualificação das questões sociais dentro da Geografia sempre foi um incômodo muito grande.

Eu lembro de quando estava me formando, no grupo que iria se formar comigo, várias pessoas eu não conhecia, no dia que fomos fazer as fotos cada um comentou o que era o seu trabalho de conclusão e quando eu falei que o meu trabalho era sobre a questão racial na formação dos alunos vários viraram os olhos, porque eles estavam trabalhando com o rio tal e produzindo a cartografia tal e todos eu achei super legais e importantes, mas quando tu fala que está trabalhando com a licenciatura numa perspectiva de formação da educação racial, entre os vinte formandos, tinham dois negros, são desvalidados esses trabalhos. (RELATO DA PROFESSORA ENTREVISTADA)

Este relato não é isolado, pois muito se escuta dentro da universidade, de professores e colegas, o que é ou não Geografia ou não é importante e isso nos faz desacreditar das nossas produções. Esse processo é muito cansativo, demanda resiliência, autoafirmação, coragem e

tantas outras fortalezas que não nos permitam desistir. A Geografia é uma ciência capaz de provocar sensibilização, porque nela se fala muito sobre realidades, das desigualdades, das disparidades que existem dentro do território e as questões étnico-raciais e de gênero se fazem presentes. Por isso, após a formação em Geografia, a professora busca por um espaço para atuar e encontra um pré-vestibular popular pautado nas questões étnico-raciais e vinculado ao movimento negro.

Para a professora, essas diferentes possibilidades de estar em sala de aula é o que constrói o professor em um educador popular. Conforme narra, o educador popular é aquele que consegue visualizar a realidade dos alunos e, a partir disso, constrói uma outra Geografia, trazendo a narrativa dos estudantes para a sala de aula. E, ainda, aproxima-se dele, rompendo com uma ideia de hierarquia na educação, mas sim propondo uma construção conjunta.

6 MAS AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO POPULAR?

Na seção 4.1 do referencial teórico desta pesquisa, é apresentado um panorama geral acerca das concepções da Educação Popular inseridas no contexto do território latino-americano. Desde as lutas camponesas, à formação de uma consciência de classe dos trabalhadores e à pedagogia da autonomia do professor Paulo Freire, o conceito sobre o que é a Educação Popular teve algumas variâncias, contudo, todas se encontram nas palavras de Brandão (2017) ao inferir que a Educação Popular perpassa pela formação de educandos enquanto cidadãos para os desafios que o mundo os coloca.

Portanto, a organização das camadas populares e de iniciativas onde prevaleça o diálogo horizontal entre os saberes populares dos grupos invisibilizados para a conscientização de seus direitos são cada vez mais necessárias. Por isso, está presente nas três narrativas coletadas o Pré-Vestibular Popular, que tem em seu seio de criação a Educação Popular. Os três professores que narraram suas histórias de vida para esta pesquisa foram educadores populares no mesmo PVP, em períodos próximos, entre 2018 e 2021. Compartilharam à docência em muitos momentos, além de encontrarem-se também na Pós-Graduação em Geografia da UFRGS.

O PVP no qual atuaram como educadores voluntários tem como objetivo a democratização do Ensino Superior, por isso, apoia-se na educação antirracista e anticlassista para preparar estudantes negros e de baixa renda para as provas de vestibular e ENEM, a fim de que consigam ingressar nas universidades. Além disso, apresenta todas as formas de ingresso, como os processos seletivos de cada universidade, o PROUNI para ingresso com bolsa nas universidades privadas e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) para ingresso nas

universidades federais, bem como, as modalidades de ações afirmativas. É comum encontrarmos neste processo estudantes que desconhecem as diversas maneiras de ingressar em uma universidade, como é o caso da segunda professora entrevistada, que narra na seção 5.2.2 a ausência dessas informações para seu grupo, no lugar onde morava. Por isso, o PVP faz uma ampla divulgação destas informações.

Nas narrativas dos três professores nota-se que cada um teve uma motivação para escolher a Educação Popular como prática docente, sendo ela propulsora de reflexões e transformações no educando, no educador e na sociedade. As experiências ao longo da história de vida destes professores e professoras de Geografia os levaram a escolher esta pedagogia seja pelas memórias da escola, da universidade ou das relações da vida cotidiana. Neste contexto, cabe analisar aqui como cada professor compreende esta pedagogia que orienta sua prática.

Ao longo das narrativas, os professores buscaram definir o que é Educação Popular para si a partir da vivência que tiveram no Pré-Vestibular Popular. O primeiro professor entrevistado, cuja história é apresentada na seção 5.2.1, direciona seu olhar para a Educação Popular como um movimento social que tem como objetivo a construção da autonomia de grupos socialmente excluídos e marginalizados. Sua perspectiva aproxima-se da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1983), ao ressaltar o importante papel que o educador popular exerce em romper com a dominação dos oprimidos e potencializar identidades para que cada cidadão se reconheça no mundo.

É um movimento social que eu conectei muito com a solidariedade entre pessoas com interesse em comum. E solidariedade não no sentido hierarquizado, mas uma solidariedade mútua, de fazer algo juntos para atingir um objetivo em comum, de conectar esforços. Acho que falar de Educação Popular não tem como não chamar o Freire na conversa, na questão da autonomia dos sujeitos e por ser popular tem também a questão da classe. Eu acho que a gente vive em um mundo onde sim, há uma diferença de classe entre aqueles que têm mais, que dominam os meios de produção e aqueles que só vendem a força de trabalho, acho que não tem como fugir disso. Claro que é muito mais complexo que isso, mas é por aí. E a Educação Popular tende a construir essa autonomia para quem está na classe que sempre está perdendo, para quem está lutando diariamente, dá autonomia, dá ferramentas para conseguir se posicionar e se inserir socialmente. A Educação Popular é um espaço de potencializar autonomias, do sujeito se identificar, se entender no mundo, se enxergar dentro dessas relações sociais, de poder, de enxergar os papéis. (RELATO DO PROFESSOR ENTREVISTADO)

Este relato dialoga com o que a segunda professora entrevistada traz em sua narrativa, presente na seção 5.2.2, no que alcança a autonomia dos estudantes e compreensão do sistema político e das estruturas de poder enraizadas na sociedade. A professora avança também para a dimensão do sentimento, ao narrar sobre a importância da afetividade, do acolhimento e do

respeito para que se construa uma educação horizontal entre educador e educando, bem como, que as trocas de experiências sejam significativas e continuem sendo formadoras do sujeito. Esta dimensão trazida pela professora encontra-se com Marinas (2007), no princípio da escuta ativa, comprometida e sensível. A professora também ressalta que não existe uma definição única para responder o que é Educação Popular, pois precisa-se sempre adaptá-la às necessidades e realidades de cada grupo.

Em cada lugar que tu fizer a Educação Popular ela vai assumir uma forma. Então eu entendo que a Educação Popular é aquilo que se constrói dentro de um ambiente educacional, levando em conta aquilo que aquelas pessoas vivem, a narrativa daquelas pessoas e o que que elas estão precisando compreender para que possam se emancipar. E Educação Popular é isso, é eu ouvir aquele grupo de estudantes, saber o que eles precisam para poder se emancipar, para que eles possam assim aprender, para que possam construir essas noções de conhecimento. Tem que ter uma percepção muito clara daquele grupo de pessoas, saber quem são, de onde eles vêm e o que precisam e querem construir de noções, porque eu entendo que se eu botasse a Educação Popular como sendo tal coisa e ir replicando isso em vários lugares, já não é mais popular. É claro que acho que tem que ter alguns princípios básicos do tipo de relação, aquela relação horizontal entre todos, entre o professor, a professora e os estudantes, independente da idade. E tem que partir de uma pauta popular, de vivência, que dentro da tua vida, da tua narrativa, da tua experiência, tu traz para esse nosso encontro, que te falta para se emancipar enquanto cidadão. Eu acho que isso também é um princípio básico da Educação Popular. E o afeto no sentido de trazer esse carinho, porque tu está construindo um conhecimento e tu precisa ouvir teu aluno, tu olha no olho dele, escuta o que ele está te falando, dialoga com ele, vocês trocamos experiências juntos. Tem que ser um ambiente acolhedor para todo mundo, então não dá para deixar, por exemplo, com que se reproduzam preconceitos dentro do espaço da Educação Popular, porque daí já não é um espaço acolhedor. A educação tem que ter o acolhimento, a afetividade. E tu precisa ter total compreensão do sistema político e de toda a estrutura que a gente carrega. Então é importante ter essa noção da coletividade, de construir juntos, com afeto, para trazer as pessoas junto para esse movimento. (RELATO DA PROFESSORA ENTREVISTADA)

Eis aqui a dimensão da vivência, algo que na Geografia é uma chave importante para pensar o ensino e a aprendizagem. Cavalcanti (2013) elenca como um saber essencial para a prática da docência em Geografia, que, para além de saber ensinar, considera saber para quem vai ensinar e saber como ensinar Geografia para sujeitos em determinados contextos sociais. A terceira professora entrevistada que tem sua narrativa presente na seção 5.2.3, também explora a dimensão do saber através da vivência para a construção de uma leitura de mundo com mais autonomia.

Da Educação Popular eu confesso que até hoje não sei se conheço o melhor conceito, mas eu acho que Educação Popular é algo que a gente vivencia muito. Eu acho que quando tu tem um projeto de educar para além do conteúdo, isso já é Educação Popular. Quando se tem uma proposta de educação sensível, humanitária e de autonomia já é Educação Popular e que não precisa ser feita só dentro de uma escola, no nosso cotidiano nós estamos sempre fazendo Educação Popular. Acho que autonomia é uma palavra chave, porque tu constrói a partir de diversas formas para que a pessoa desenvolva uma maior criticidade. E quando a gente faz isso com os

outros a gente também acaba se educando e tendo um outro olhar, e isso também é parte da Educação Popular. Enfim, acho que é um educar para a autonomia, não consigo ver algo que defina melhor. (RELATO DA PROFESSORA ENTREVISTADA)

Pode-se dizer que educar para a autonomia é entendido como o principal propósito da Educação Popular para os três professores de Geografia. Em uma tentativa de compreender a Educação Popular e não de defini-la, tem-se significados que transitam entre a autonomia, a afetividade, a escuta sensível e comprometida, o posicionamento político e a superação das desigualdades, das violências e dos preconceitos. Para além de uma pedagogia adotada por cursinhos populares como uma via de democratização do acesso ao Ensino Superior, representa também uma alternativa possível para a docência em outros espaços educativos, como as escolas, onde o rompimento com metodologias tradicionais e conteudistas é substituído por uma Geografia das realidades, fazendo com que a leitura de cada lugar possa fazer levantar âncoras, desatar nós e produzir novos fios de conhecimentos e oportunidades para os estudantes e educadores.

A Educação Popular vinculada à formação do professor enquanto educador popular encontra-se no que Josso (2006) refere-se como as dimensões do nosso ser-no-mundo, ou seja, o conjunto das dimensões articuladas do sensível. Josso apresenta o seguinte esquema de reflexão:

	Ser de sensibilidades	
Ser de ação		Ser de emoções
	Ser de carne e Ser de atenção consciente	
Ser de imaginação		Ser de afetividade
	Ser de cognição e de memória	

Quadro 1 — Esquema de reflexão de nosso ser-no-mundo (JOSSO, 2006, p. 380)

Josso (2006) utiliza as sete dimensões presentes no quadro anterior para construir uma base para a compreensão do desenvolvimento e conhecimento de nós mesmos ao curso de nossa existência. Para a autoria, no centro do quadro há duas dimensões indispensáveis para a manifestação das demais: o *ser de carne*, que nada mais é do que o corpo onde habitamos e

vivenciamos este mundo, e o *ser de atenção consciente* que está associado à nossa capacidade de reter as informações que recebemos ao longo de uma vida e por meio das quais aprendemos e fazemos ligações.

O *ser de sensibilidades* é o que está mais próximo do *ser de carne*, pois ele estabelece uma ligação direta com as sensações corporais que temos no cotidiano, sejam agradáveis ou não. O *ser de emoções* está ligado ao *ser de sensibilidades*, sendo a expressão corporal das sensações, mas também pode ser mobilizado pelos impactos do *ser de afetividade* e do *ser de imaginação*. O *ser de afetividade* nos leva ao universo dos laços construídos, mantidos ou rompidos ao longo da vida. O *ser de cognição e de memória* está diretamente ligado ao procedimento da narrativa posta em interpretação, isto porque demanda que sejam revisitadas memórias ancoradas no passado para desatar novas interpretações, bem como, das simbologias que se originam junto ao *ser de imaginação*.

É necessário dizer que na pesquisa (auto)biográfico não se busca fazer julgamentos ou comparações, nesta pesquisa que se lê, buscam-se apenas as figuras de ligação que promovem o encontro entre educadores populares de diferentes origens. Afinal, os deslocamentos que movimentaram cada um dos três professores de Geografia revelam a dimensão de seu ser-no-mundo e o *ser de ação* permite que se enxergue esse movimento com maior evidência. O *ser de ação* é a dimensão que nos mobiliza, ele integra todas as outras dimensões dentro de um *ser de carne*, logo, de um mesmo corpo, e faz com que cada um de nós nos desloquemos em busca da transformação desejada.

Não se trata de afirmar que o professor que resguarda sua prática à uma pedagogia pautada em metodologias tradicionais não é um *ser de atenção consciente*, mas ele está estático. O movimento de ressignificar, de imaginar e tecer novas interpretações acerca de nossas memórias, sejam elas de afeto e sensibilidades em múltiplas dimensões, faz com que o ser educador popular o mantenha em constante transformação para que a compreensão de si nunca cesse.

7 OS NÓS (AUTO)FORMATIVOS

Dos muitos nós de marinheiro que Josso apresenta em seu texto que trata das figuras de ligação e serve como aporte teórico para a análise das narrativas coletadas, dois nós despontam nestas histórias de vida: o nó de cabestan e o nó górdio ainda que outros tipos de nós também estejam presentes nestas narrativas. Nesta pesquisa são explorados os dois nós citados anteriormente. Isso porque o nó de cabestan, ainda que seja um nó de atracação, ao longo do

curso de nossas vidas escolhemos os portos onde iremos atracar e permanecer por determinado tempo, mas sabemos que chegará a hora de partir ainda que possamos revisitá-lo em nossas memórias.

O nó górdio assume uma característica diferente, ele diz respeito aos laços que não desatam, são familiares, afetivos, tecidos involuntariamente com pessoas que estiveram ao nosso lado por muito tempo e conquistaram um lugar em nossas vidas. É difícil desligar-se ou distanciar-se de um nó górdio, pois os laços construídos são fundadores e existimos perante eles. Desligar, portanto, nem sempre é possível, mas religar-se a partir da reflexão sobre este laço representa uma maneira possível para desfrutar de outros espaços de liberdade e assim habitar nossa existência de forma diferente.

Nas narrativas coletadas, o nó górdio está presente nas relações familiares, de amizades, afetivas e culturais. Nas três narrativas percebe-se a influência da família na escolha de profissão dos professores, bem como, em seu modo de ver o mundo. O primeiro professor entrevistado rememora os laços de afeto com a mãe, que também é professora, e com a avó, com quem aprendeu muito sobre a solidariedade. Josso (2006) escreve que os laços de parentesco são sempre evocados nas narrativas, pois são herdados desde o nascimento e acrescenta que os avós costumam ocupar um lugar particular nas narrativas, como é o caso da história do professor. Ainda, há dentro do contexto do parentesco os *laços transgeracionais*, que podem remontar a história familiar do narrador em muitas gerações. O professor, involuntariamente, revela este laço ao trazer sua avó, sua mãe e seu filho em sua narrativa, uma vez que os valores afetivos são passados de geração para geração e assim permanecem como a base que sustenta sua família.

Com a avó, o professor também conhece a religião de matriz africana, bem como, a segunda professora conhece através de seu pai, ainda que tenha crescido e vivido em realidades distantes. Para a professora a religião simboliza o que chamamos *laços religiosos ou espirituais*, este que, ao longo do curso de vida da professora, precisou ser fortalecido em vista dos preconceitos que sofreu durante a infância e adolescência. Seu pai, sua mãe e irmã emergem como o laço familiar mais forte. Em diálogo com a terceira professora entrevistada, há também um laço religioso, porém este ligado à religião católica. A terceira professora entrevistada não se diz católica ou seguidora de alguma religião, mas deixa em evidência na sua fala as influências que as escolas católicas onde estudou exercem sobre sua visão acerca da educação. Os laços familiares aparecem na presença de seu pai e sua mãe que foram suas referências na escolha de sua profissão.

Até aqui temos a insurgência dos *laços de parentesco*, ou familiares, e dos *laços religiosos ou espirituais* nas três narrativas, estes que são essenciais na formação das sensibilidades, das ideias e também das crenças. Nos três laços de parentesco percebidos na escuta das narrativas, os professores revelam uma certa negação quanto ao desejo de cursar Geografia e suas famílias também influenciam esse sentimento de incerteza. Entre os três narradores houveram vestibulares prestados para Relações Públicas, Fisioterapia e Ciências Biológicas antes da Geografia. Mas, nos três relatos, também apareceram professores de Geografia e/ou marcadores espaciais no que tange a escola que permaneceram em suas memórias.

Estes laços com professores marcantes chamamos *laços simbólicos*, são a evocação de pessoas ou lugares de referência que guiam o narrador durante toda ou parte de sua existência (JOSSO, 2006). Aos laços simbólicos cada pessoa atribui um sentido no desenrolar do procedimento de história de vida. Sejam professores marcantes, como é o caso do primeiro professor e da terceira professora entrevistada, ou marcadores espaciais, como foram as aulas de Geografia na escola para a segunda professora entrevistada, esses laços despertaram a curiosidade para tomar outros rumos.

Como o nó de cabestan sugere, neste ponto, chegamos ao momento em que precisa-se partir, aquele porto onde estávamos atracados já não responde todas as perguntas de nossa existência, por isso, é preciso buscar novos horizontes. O nó górdio, por mais que não desate, também não limita, ele é um nó formador na primeira parte de nossas vidas.

Eis o primeiro fio puxado deste nó de cabestan vivenciado pelos professores narradores: a tomada de consciência em relação à Geografia. Este nó surge através de todo o processo formativo da vida dos professores com os quais passam a imaginar e traçar caminhos possíveis ao inserirem-se nesta profissão. Fica evidente nas três narrativas o lugar especial que a Geografia assume ao ser uma ferramenta de compreensão das realidades e a maneira como isso influencia em sua prática docente. Este aprendizado quanto às construções feitas através da Geografia leva os professores à busca de uma Geografia com sentido na já revelada dimensão de seu ser-no-mundo, não apenas para si, mas no encontro com o outro.

Para os três professores, os encontros com esses outros que tiveram ao longo do tempo de escola e universidade foram essencialmente formadores e, ainda que identificassem que o dentro da universidade faltava nas disciplinas uma noção maior de realidade, espaços como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) eram motivadores de novas reflexões para além da sala de aula universitária. O que os três professores narradores têm em

comum nesse encontro é a inquietação quanto ao seu papel na vida social. Esta inquietação com a universidade, a Geografia e o ser professor é o que os leva a buscar outros espaços educativos que dialoguem com a educação que acreditam. É quando encontram um Pré-Vestibular Popular, com bases fixas na Educação Popular e antirracista.

Este nó da Educação Popular chamaremos *nó de pertencimento*, sendo ele um conjunto de todo o percurso de vida familiar, escolar, universitária e cotidiana que fez com que os três professores convergissem neste espaço formativo ao qual declaram ser nele que passam a se entender educadores. Através da escuta das narrativas percebe-se as relações entre vida pessoal, formativa e profissional no caminho percorrido pelos professores de Geografia para se tornarem educadores populares. Esta compreensão enquanto educadores ocorre porque estão em movimento, sempre em busca de respostas sobre seu ser-no-mundo para produzir significados em suas aulas.

Os nós (auto)formativos presentes neste texto representam estes deslocamentos entre ligar e religar nossos laços para aprendermos a ser educador sobre e com a própria vida. Trata-se, portanto, de compreender o movimento interno de cada sujeito no fortalecimento e empoderamento enquanto docente em constante transformação e ressignificação de suas ações.

8 CONCLUSÕES (NEM TÃO) FINAIS

Neste emaranhado de fios de enredos pessoais e encontros com o outro, chegamos ao fim desta monografia, que não tem a intencionalidade de responder à todas as incertezas que perpassam o caminhar do professor, mas se põe corajosa ao trazer para o debate uma outra alternativa pedagógica como a Educação Popular. Bem como é o método (auto)biográfico, audacioso, porém de uma sensibilidade que poucas vezes vivenciamos na academia. O encontro entre a Educação Popular e o método (auto)biográfico traduz, para mim, o grande mistério de minha existência. Quem sou eu, professora, educadora, pessoa, por assim dizer?

Esta pesquisa transita entre a importância de se auto refletir, não só como professores e professoras de Geografia, mas também nas múltiplas esferas de ser-no-mundo. O termo *auto* muito utilizado nesta pesquisa entre parênteses representa o duplo significado que a (auto)biografia proporciona, entre aquele que narra e auto reflete sobre si a partir de sua história de vida e aquele que escuta e também reflete a partir do outro. Esta experiência em pesquisa a qual conluo, revela-me o milagre dos encontros dentro e fora da Geografia, que nos transformam. Quanto a Geografia, penso também em sua importância para a leitura de mundo dos espaços e tempos que vivenciamos.

A experiência de pesquisar sobre a formação de educadores populares dentro do contexto do ensino de Geografia mostrou-se apenas uma ponta destes muitos fios que se enrolaram ao longo da pesquisa, especialmente no que alcança a compreensão de que é possível aprender a ser educador sobre e com a própria vida. Cada momento de nossas vidas nos constrói e reconstrói ao longo do tempo, formando assim formam os diferentes saberes do professor, ainda que por uma consequência ainda não compreendida pelo próprio professor. Como se pode observar ao longo das entrevistas narrativas apresentadas no capítulo cinco, os três professores apenas organizaram e ressignificaram suas memórias ao enunciá-las, assim, a narrativa da história de vida mostra-se como como experiência formativa para o autoconhecimento. E servirá como suporte para aqueles e aquelas professores/as de Geografia que desejarem ler esta produção acadêmica em algum momento.

Logo, quanto aos objetivos estabelecidos inicialmente e o conteúdo exposto até aqui, foram entrevistados professores e professoras que tiveram suas narrativas compreendidas e relacionadas às suas formações pessoais, acadêmicas e profissionais, bem como, estão identificados os sentidos que estes professores atribuem à Educação Popular. Logo, compreendo que entre experiências ao longo da história de vida de professores e professoras de Geografia que os levaram ao encontro da Educação Popular estão vinculadas a uma busca por autonomia e uma prática docente que não se esgote nos conteúdos escolares bem ou mal ensinados, mas sim na reflexão e na transformação que podem causar na vida do educando.

Ainda que seja necessário dizer que cada trajetória é única, o conjunto de narrativas aqui analisadas nos permitem compreender parte da construção da identidade docente imersa em uma pedagogia de lutas. Foram muitos anos das três vidas aqui presentes que revelaram achados, incertezas e questionamentos que não cessam. Talvez esteja neste enredo de tramas a grande descoberta em tornar-se professor: sempre transformar-se por meio de novas perguntas que nos levam à reflexão do eu. Eis aqui a dimensão do ser-no-mundo, do movimento não apenas para si, mas no encontro com o outro, entre tantos seres, de carne, afeto e verdade, e entre tantos laços que nos sustentam.

Portanto, nesta quantidade imensurável de significados que a pesquisa (auto)biográfica, através do dispositivo das narrativas, pode gerar, compreendo que é neste encontro com o outro que a formação de professores interligada ao resgate de memórias de nós mesmos apoia-se na ideia de que o professor de Geografia é carregado de vida em suas aulas, como se os atravessamentos e escolhas de nossa vida se materializassem em nossa prática. Em outras palavras, os conteúdos de vida do professor mesclam-se com os objetos de conhecimento

estudados com os alunos. Assim, os fios de sua história de vida atrelam-se às ações docentes cotidianas que, por sua vez, estão carregadas de singularidades.

Aqui finaliza-se, mas sem a intenção de findar por completo pois não seria possível dar fim à uma escrita sobre a vida e a formação, um importante momento de minha vida, onde muitas foram as pessoas que estiveram presentes no real e na memória a cada palavra escrita. A partir daqui, sigo para outros caminhos dentro da pesquisa acadêmica e com outro olhar sobre meu fazer docente que, como visto aqui, não precisa ser solitário. Digo, ao escutar e analisar as narrativas destes três educadores que a educação é essencialmente coletiva, bem como o método (auto)biográfico, que não se faz sem todos os outros que nos habitam.

9 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. **Nota/manifesto:** a que Geografia recorrem os grupos sociais excluídos? E por que a escola não lhes escuta? Giramundo, Rio de Janeiro, n. 14, p. 7-11, jul/dez. 2020 .
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Brazilian Teacher Education Revealed Through the Life Stories of Selected Great Educators.** Journal of Education for Teaching: JET, England, v. 28, n. 1, p. 7-16, 2002.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo, Cortez, 1981.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular:** a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular.** Editora Brasiliense. São Paulo, 2017.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Jovens escolares e a cidade:** concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. Caderno Prudentino de Geografia, n. 35, p. 74–86, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/2171>
- COSTELLA, Roselane Zordan. **Para onde foi a Geografia que penso ter aprendido.** In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs. et al.). Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015. P. 29-40.
- COSTELLA, Roselane Zordan (Org). **Um pouco de cada um na construção professoral de muitos:** narrativas, itinerários, ressignificações. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.
- COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado (Orgs.). **Retalhos em trama:** entre os fios do narrar, docenciar a geografar. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2022.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica:** projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; 357 PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 71-84.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation:** Fondements, méthodes, pratiques. Téraèdre, 2014.
- FALERO, José. **Mas em que mundo tu vive?.** Crônicas. 1ed. São Paulo: Todavia, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 57.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 73^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000, p. 27.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação:** ligações formadoras, deformadoras e transformadoras, *Educação e Pesquisa*, vol. 32, n. 2, maio-agosto, 2006, p. 373-383, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

MACHADO, Dyonélio. **Os ratos.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral.** Palabra dada. Madrid: Síntesis, 2007.

MENEZES, Victória Sabbado. **“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” professores?:** das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias. UFRGS. Porto Alegre, 2021.

MION, R. A.; BASTOS, F. da P. de. **Investigação-Ação e a concepção de cidadania ativa.** In: MION, R. A.; SAITO, C. H. *Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores.* Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso:** para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

PORTUGAL, Jussara Fraga; TORRES, Eloiza Cristiane. **Tornar-se professora de Geografia:** narrativas, memórias e histórias de vida - formação e aprendizagens na/da/sobre a docência. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 17, p. 05-26, jan./jun., 2019.

PUIGGRÓS, Adriana. **Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana.** In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana.* São Paulo: Cortez; EDUSP; 1994.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro.** Campinas: Papyrus, 1991.

SILVA, Cidinha da. **Um Exu em Nova York.** Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

SILVA, Jefferson Ildfonso da. **Formação do educador e educação política.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

SUERTEGARAY, Dirce M. **Notas sobre a Epistemologia da Geografia.** *Cadernos Geográficos*. Florianópolis, n. 12. 2005. Disponível em: <https://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>

VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo, Libertad, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de investigação para a entrevista narrativa com os professores

Apresentação inicial sobre o trabalho de pesquisa e a forma de utilização do método (auto)biográfico.

Solicitação ao professor que conte sobre sua história, do lugar de onde veio, suas origens, que considera tê-lo trazido ao lugar onde está hoje e da maneira como se reconhece enquanto professor de Geografia.

EIXO HISTÓRIA DE VIDA

- Memórias da família;
- Memórias da escola;
- Influências do território;
- Memórias de amizades.

EIXO FORMAÇÃO DOCENTE

- Memórias e experiências na universidade.

EIXO EDUCAÇÃO POPULAR

- Como compreende a Educação Popular;
- Como e se identifica suas influências em sua prática docente.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido para anuência dos professores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARTICIPANTE**

PESQUISA: Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Geografia.

PESQUISADORA: HÉLEN FAGUNDES DA SILVA

ORIENTAÇÃO: ROSELANE ZORDAN COSTELLA

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa referente a formação de professores, vinculada ao trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Geografia, realizado pela estudante Hélen Fagundes da Silva e sob orientação da professora Roselane Zordan Costella. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar, por meio de narrativas, o cotidiano do professor, bem como a história de vida, a fim de identificar de que forma a educação popular fortalece as identidades docentes para professores de Geografia.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 3 professores da Educação Básica e educadores populares, selecionados a partir dos seguintes critérios: Professores de Geografia da Educação Básica com atuação em projetos de educação popular; Pertencentes a diferentes sistemas de ensino: público e privado, sem levar em consideração que tenha que ter o número igual de participantes de cada um destes sistemas; Não será observado o tempo de docência e nem a idade; Dispostos a participar das narrativas.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você irá narrar sua história de vida, principalmente ao que se relaciona a sua formação professoral. É previsto em torno de uma hora de encontro no momento do trabalho, mais o tempo necessário para reler a descrição

da narrativa. O local para a realização do trabalho será a Faculdade de Educação (FACED/UFRGS), em Porto Alegre. O participante também pode optar por realizar o encontro de forma virtual, ambas formas com gravação em áudio. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com a estudante Hélen Fagundes da Silva via e-mail helenfagundes16@gmail.com.

Sobre a narrativa: Serão solicitadas algumas informações sobre a sua história de vida.

RISCOS: Os possíveis riscos são: a estigmatização do conteúdo revelado, podendo ser minimizado pelo cuidado constante dos pesquisadores; de vazamento de dados e/ou quebra de sigilo, podendo ser minimizados pela anonimização da coleta de dados e pela guarda dos documentos da pesquisa em posse apenas da equipe de pesquisa, sendo que os dados coletados serão armazenados em disco rígido sem acesso à internet pela duração de cinco anos e deletados após tal período; constrangimento por ter narrado algum fato que não gostaria de expor, podendo ser minimizado pela leitura da transcrição da narrativa, por parte do participante, que poderá retirar qualquer informação que porventura não queira que seja utilizada. Todos estes riscos serão abreviados pelos pesquisadores, tendo como responsabilidade assumida pela pesquisadora.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros professores.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, apenas o custo de deslocamento para a Faculdade de Educação FACED/UFRGS caso opte pela narrativa presencial. Bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo e-mail: helenfagundes16@gmail.com.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar.

Local e data: _____

(Assinatura do participante)

Eu, **Hélen Fagundes da Silva**, pesquisadora responsável pelo trabalho de conclusão de curso, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

Pesquisadora