

Em busca das memórias que nos tornam bons professores

In search of the memories that make us good teachers

En busca de los recuerdos que nos convierten en buenos profesores

Nelson Rego*
Roselane Zordan Costella**

*Professor do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil – nelson.rego@ufrgs.br
Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil – professoracostella@gmail.com

Recebido em 24/04/2026. Aceito para publicação em 05/08/2026.
Versão online publicada em 12/10/2026 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

Resumo:

O que nos torna bons professores é, principalmente, a forma como significamos nossas memórias acumuladas ao longo da nossa vida, mais precisamente as nossas experiências escolares. Memórias de como nossos professores interagem conosco e fortaleciam as relações. Diante dessa concepção de formação, este artigo tem por objetivo uma reflexão a partir de: 1) narrativas de professores em excício que participaram de curso de formação; 2) estudantes da graduação, na disciplina de *Prática de Ensino*; 3) estudantes de Pós-graduação na disciplina *O método (auto)biográfico e a formação de professores*, que narraram sobre a presença de bons professores em suas vidas. Utilizou-se o método (auto)biográfico e o dispositivo das narrativas para a interpretação dos estoques de memórias levantados junto a esses três grupos, que totalizaram mais de cem participantes. Nas memórias refletidas quase nunca emergiram os conteúdos trabalhados nas aulas, pelo contrário, os participantes pouco souberam verbalizar de que conteúdo suas memórias tratavam, eles refletiram principalmente sobre as relações entre professores e estudantes e não apenas na sala de aula: foram incluídos lugares variados, tais como corredores, recreios, bibliotecas, entre outros espaços. As memórias narradas demonstraram que a formação de professores é contínua e regida não só por ensinamentos acadêmicos, mas pela nossa passagem pela vida e pela escola.

Palavras-chave: Narrativas. Formação de professores. Escola. Estudantes.



Abstract:

What makes us good teachers is, above all, the way we make meaning of the memories we accumulate throughout our lives, more specifically, our school experiences. Memories of how our teachers interacted with us and fostered relationships. Based on this understanding of teacher education, this article aims to promote reflection drawing on: (1) narratives of practicing teachers who participated in a training course; (2) undergraduate students enrolled in the Teaching Practice course; and (3) graduate students in the course The (Auto)biographical Method and Teacher Education, all of whom shared narratives about the presence of good teachers in their lives. The (auto)biographical method and the use of narrative as an analytical device were employed to interpret the body of memories collected from these three groups, totaling more than one hundred participants. In the memories examined, classroom content rarely emerged. On the contrary, participants were often unable to clearly articulate the specific subject matter of their memories; instead, they primarily reflected on relationships between teachers and students, not only within the classroom, but also in various spaces such as hallways, recess areas, libraries, among others. The narrated memories demonstrate that teacher education is a continuous process, shaped not only by academic instruction, but also by our life experiences and our trajectories within school contexts.

Keywords: Narratives. Teacher education. School. Students.

Resumen:

Lo que nos convierte en buenos profesores es, sobre todo, la forma en que damos sentido a los recuerdos acumulados a lo largo de nuestra vida, más concretamente a nuestras experiencias escolares. Recuerdos de cómo nuestros profesores interactuaban con nosotros y fortalecían las relaciones. Partiendo de esta concepción de la formación, el presente artículo tiene como objetivo una reflexión basada en: 1) relatos de profesores en ejercicio que participaron en un curso de formación; 2) estudiantes de grado, en la asignatura de *Práctica de la Enseñanza*; 3) estudiantes de posgrado en la asignatura *El método (auto)biográfico y la formación del profesorado*, que narraron la presencia de buenos profesores en sus vidas. Se utilizó el método (auto)biográfico y el recurso de las narrativas para la interpretación de los recuerdos recopilados entre estos tres grupos, que sumaron más de cien participantes. En los recuerdos reflexionados casi nunca surgieron los contenidos trabajados en las clases; por el contrario, los participantes apenas supieron verbalizar de qué contenido trataban sus recuerdos, reflexionaron principalmente sobre las relaciones entre profesores y estudiantes y no solo en el aula: se incluyeron lugares variados, tales como pasillos, recreos, bibliotecas, entre otros espacios. Los recuerdos narrados demostraron que la formación del profesorado es continua y está regida no solo por la enseñanza académica, sino también por nuestro paso por la vida y por la escuela.

Palabras clave: Narrativas. Formación del profesorado. Escuela. Estudiantes.

1. A presença de um professor em nossas vidas

Para iniciar este texto, convidamos o leitor a pensar sobre as suas lembranças de escola, tendo consciência de que, ao revisitar nossa memória, refletimos sobre as experiências e as ressignificamos. Dessa forma, ao memorarmos sobre experiências de nosso tempo escolar, reemergirão professores que nos deixaram marcas – tanto por motivos que consideramos bons quanto por motivos que sentimos maus. Revisitar tais experiências permite que as ressignifiquemos, e apropriarmo-nos dessa memória escolar pode ser um fator contributivo para a autoformação docente, assim como para a nossa atuação profissional relacionada à formação de professores em cursos de licenciatura.

Difícilmente as narrativas sobre histórias de vida não incluem lembranças vinculadas a professores. Por vezes as narrativas chamam a atenção para momentos bons, caracterizados por leveza e carinho, ou mesmo pela emoção mais intensa que marcou uma virada positiva na

autopercepção e na autoestima do aluno acerca da própria capacidade. Outras vezes as narrativas sobre lembranças envolvendo professores mencionam uma rigidez sentida como injustificável, ausência de compreensão, desgaste emocional. Boas ou más, as marcas são sempre visibilizadas cada vez que alguém reflete sobre a própria história. Souza (2022, p. 12), evidencia que “as escolhas implicam transformações de memórias e histórias em itinerários formativos, de deslocamentos de fios e tramas em narrativas partilhadas de processos formativos e de aprendizagens sobre a docência.”

Acredita-se que os saberes são singulares, pois depende muito da forma como cada um se manifesta diante de acontecimentos da vida, bem como depende das experiências vividas. Podemos ter dois professores com a mesma formação técnica e eles agirem de forma distinta diante dos estudantes ou dos objetos do conhecimento. Assim, a formação é dinâmica, inconclusa e própria, dependendo da história de vida e das experiências “amontoadas”, que cada um carrega de seus itinerários.

A formação profissional não assume os saberes-fazer técnicos que podemos adquirir nas aprendizagens codificadas e idênticas para todos, ela se inscreve na vivência e na história de vida individual, envolve dimensões extraprofissionais (sociais, familiares, pessoais) e deve ser pensada nas dinâmicas das trajetórias que são sempre singulares (Delory-Momberger, 2016, p. 41).

Com base nessa concepção formativa, perguntamos, escutamos respostas e refletimos a partir de: 1) narrativas de professores em exercício que participaram de um curso de formação realizado pelo grupo de pesquisa (Formação de professores de Geografia – Investigação de práticas pelo método autobiográfico/UFRGS), no ano de 2025 ; 2) estudantes da graduação, na disciplina de Prática de Ensino; 3) estudantes de Pós-graduação na disciplina O método (auto)biográfico e a formação de professores, no ano de 2025, que narraram sobre a presença de bons professores em suas vidas. Utilizou-se o método (auto)biográfico e o dispositivo das narrativas para a interpretação dos estoques de memórias levantados junto a esses três grupos, que totalizaram mais de cem participantes. As narrativas foram realizadas, na maioria das vezes, de forma oral e transcritas e analisadas posteriormente. Nas memórias refletidas quase nunca emergiram os conteúdos trabalhados nas aulas, pelo contrário, os participantes pouco souberam verbalizar de que conteúdo suas memórias tratavam, eles refletiram principalmente sobre as relações entre professores e estudantes e não apenas na sala de aula: foram incluídos lugares variados, tais como corredores, recreios, bibliotecas, entre outros espaços. As memórias narradas demonstraram que a formação de professores é

contínua e regida não só por ensinamentos acadêmicos, mas pela nossa passagem pela vida e pela escola. Procuraremos, neste artigo, dar formas sintéticas a alguns enunciados acerca de atitudes que caracterizam um bom professor, enunciados esses que ouvimos expressos de múltiplas maneiras e que, manifestos nas falas de maneiras menos ou mais explícitas, menos ou mais desenvolvidas, apresentaram, nos parece, diversos elementos em comum. Procuraremos, pois, condensar nossa escuta dessas múltiplas falas na forma de indicativos sintéticos acerca do que é tantas vezes manifesto como desejo e meta na busca por uma boa docência.

Estamos, desse modo, enfatizando o que filtramos como elementos em comum nas falas de professores, de estudantes de pós-graduação e de licenciandos em fases avançadas no processo de formação docente – acreditamos que tais registros podem ser considerados como subsídios para o processo de formação de outros professores. Nesse caso, registros e subsídios se constituem como dados de heteroformação contributivos para a autoformação. Isto é, as falas filtradas e expressas como indicativos sintéticos pela escuta analítica dos autores deste texto podem ser avaliadas criticamente pelo leitor e, assim, talvez apropriadas como um fator para a sua autoformação docente. Conforme Pineau (2014, p. 91), “entre a ação dos outros (heteroformação) e o meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação).”

Na infância, a família é o lugar seguro em que as relações formativas da pessoa se processam num ambiente que a respeita em seu crescimento e na interação com os outros? Avaliamos que uma resposta meramente afirmativa para a pergunta expresse muito mais idealização que realidade. Certamente são múltiplas e contextualizadas em perspectivas analíticas as respostas possíveis para essa fundamental pergunta, e elas manifestarão contradições sociais. Em sociedades contemporâneas, os primeiros lugares de acontecimentos fora da família são as creches e as escolas. O olhar das crianças para a socialização e para os adultos estranhos começa a ser formado pelas seguranças e inseguranças centralmente associadas às relações com os primeiros professores. Esse convívio acompanhará as passagens do contínuo tornar-se pessoa, desde a criança ao adolescente, e do adolescente ao adulto – conforme a condição social propiciar menos ou mais tempo para as passagens da pessoa pelos diferentes níveis de escolarização.

A escola é ambiente de múltiplos e contraditórios fatores de eco e heteroformações a se convulsionar interiormente no segredo das autoformações. O cotidiano escolar efeito de

(des)encontros de diferenças, de conflitos, de acordos, atravessamentos de olhares, estranhamentos, reconhecimentos, agenciamento de emoções e razões. Entre salas de aula, corredores, pátios, bibliotecas, as pessoas se constroem e, na condição humana marcada pelo inacabamento, as figuras dos professores constituem múltiplos significados para as pessoas que por ali passam e ali se formam.

Se a escola é influência que será levada ao longo da vida das pessoas que nela estiveram durante alguns anos, o que dizer da escola internalizada nas pessoas que se tornam professores? Os professores entraram na escola crianças e agora vivem o seu cotidiano com outros professores e com a sucessão de alunos, experimentam um universo de relações contextualizadas por esse ambiente e só se despedem (se despedem de fato?) no momento da aposentadoria. Eles vivem a escola enquanto estudante e enquanto profissional que se rememora... criança, adolescente, adulto...

Ao escrever sua narrativa de vida, Macalos (2024, p. 21), obra resultante de sua Dissertação de Mestrado (2022), professora escolar na rede pública de Porto Alegre, ressalta que: “a escola sempre foi um ambiente que me trouxe reflexões e inquietações, além das aprendizagens formais, como, por exemplo, as trocas entre colegas e professores, que tinham hábitos e ideias diferentes das do meio que eu vivia.” Ao ressaltar que a escola é lugar das diferenças e dos diferentes, Macalos traz em sua narrativa a importância para a sua continuada autoformação docente das relações que nesse lugar são cotidianas:

O contato com os alunos na sala de aula reacendeu minha vontade em ser professora [...]. Percebi que eu poderia buscar outras formas de propor aulas, com mais trocas, mais dinâmica, diferente das aulas que vivenciei na educação básica (Macalos, Costella, Kaercher, 2022, p. 34).

Neste fragmento de narrativa ficam evidentes as marcas deixadas pela educação básica e a ressignificação destas marcas como projeção para um presente e um futuro diferentes. Esse movimento contínuo propondo embate entre a estudante e a professora é próprio da vida e das percepções sobre a trajetória de Macalos.

A ecoformação e a heteroformação em movimento nas experiências escolares manifestam-se no universo internalizado de modo singular em cada um de nós – na autoformação prosseguimos a trabalhar os sentidos desse universo, a reconstituir aquilo que nos constituiu. Ao tomar suas experiências como objeto de reflexão, Macalos exemplifica e ensina como a subjetividade se refaz ao narrar reflexivamente sobre a intersubjetividade da

qual emergiu e, ao refazer-se, cresce: passa a participar com nova consciência de que ela própria é uma força constitutiva do contexto intersubjetivo no qual as pessoas se constituem.

Pineau (2014), reflete sobre o decurso da vida e a importância, para a nossa autoformação, dos acontecimentos e dos lugares por onde passamos, dos outros com que convivemos. A ideia que aqui queremos ressaltar é a de que somos professores não somente pelo que aprendemos no curso de licenciatura na universidade, mas também pela contínua autoformação que reelabora a consciência das ações docentes.

Se outros profissionais trazem em seu modo de atuar as recordações de professores, imagine-se como os docentes são fortemente influenciados na construção de sua identidade docente pela memória de seus respectivos professores. Tendo em vista essa condição existencial, em nossas aulas na pós-graduação, como professores de professores, e na graduação, como professores de futuros professores, solicitarmos aos alunos que narrem sobre suas vidas, suas influências, seus lugares, solicitamos que revisitem suas memórias. A articulação entre diferentes momentos na narrativa da vida vai sendo então reprocessada em suas falas e na escuta de uns pelos outros. Destacam-se os professores que se apresentaram em seus caminhos em diferentes tempos e espaços e continuam presenças atuantes em suas memórias. Destacamos que raras são as vezes em que os professores são lembrados pelos conteúdos que ministravam, o que sobressai nas memórias são as maneiras que eles estabeleciam com os alunos, sejam significadas positivamente ou negativamente.

Recorrentemente a forma escrita é entrelaçada ao falado. Diversos trechos nas escritas narrativas nos chamam a atenção quanto ao que sugerem positivamente para a construção docente. “Abri a porta para ir embora e o professor me segurou para conversarmos, aquela conversa mudou a minha vida” (escrita de um estudante de estágio ao contar sobre a sua vida). “Foi um professor que me disse que existia a universidade e que eu poderia chegar lá, foi ele que me ajudou chegar aqui” (escrita de uma estudante da disciplina do pós-graduação). “Lembro de suas aulas, ela nos levava para fora da sala de aula, nunca esqueci” (escrita de uma aluna de uma disciplina de graduação).

Em rodas de conversas realizadas nas aulas vinculadas à reflexão sobre as experiências nos estágios curriculares, acontecem relatos que apoiam a reflexão sobre a identidade docente que os estagiários desejam vir a construir. Uma pergunta geradora de diálogo é: o que você lembra sobre algum professor que marcou, de alguma forma, sua vida? As respostas traçam os perfis de professores que eles admiram até hoje. Esses perfis, por sua vez, indicam caminhos

para a visita da memória como ativo caminho para a construção com autonomia da identidade do futuro docente.

Escutas semelhantes realizamos com professores com experiências e tempos diversos em suas trajetórias profissionais. Professores são permanentes aprendentes de seus erros e acertos, de suas memórias. São aprendentes de si mesmos e de outros professores – e aprendentes dos alunos. Professores estão sempre em formação, quer tenham ou não consciência acerca dessa condição. São aprendentes, quer tenham ou não vontade para isso.

O que as memórias nos ensinam para a continuação do caminhar? O que construímos para nós e para os alunos com o ressignificar das memórias que temos de nossos professores?

A partir da escuta de respostas para perguntas que fizemos, pensamos sobre o que possa ser um bom professor.

2. Ser bom professor – simples como uma roda de conversa

2.1 Tranquilo

Lembramos de professores que, após repetidas perguntas nossas, ou de colegas, nos disseram por várias vezes sobre algo que não entenderam: “Como eu já havia explicado...” ou, ainda, explica novamente da mesma forma como sempre explicou. O professor calmo anunciado na memória do estudante é aquele que transmite receptividade ao explicar de forma diferente para que os alunos consigam compreender de outro modo. Aquele professor que mantém a tranquilidade ao não se sobrecarregar com a perpétua desconfiança de que a sua pessoa é o motivo de todos os sorrisos que lhe parecem fora de hora, nem pensa que as conversas paralelas em aula necessariamente são relativas a ele. O trabalho em sala de aula lembra o de um forneiro de vidros. O líquido efervescente é manejado pelo controlador do forno, mas sempre há a incerteza de como a figura se moldará, pois muito depende de várias condições que podem ser favoráveis ou adversas. Nessa metáfora, a “moldagem” na sala de aula depende das reações desses outros que compõem o ambiente. O professor calmo deixa fluir dos estudantes a vibração da pergunta, a curiosidade, a criatividade, explora os caminhos diversos e inesperados que se abrem na pergunta, sente vontade de procurar respostas. Pense-se num avião ao atravessar uma área de instabilidade. Quando a turbulência inicia, ou mesmo antes, o comandante pede aos passageiros para que evitem caminhar no corredor entre os bancos. Se a voz transmite segurança, isso ajuda as pessoas a controlarem a ansiedade e manterem a atitude adequada. Se o comandante comunicasse as instruções em tom que soasse nervoso, aumentaria a chance

para reações de pânico que talvez se alastrassem entre os passageiros. Nas memórias dos alunos, o bom professor é aquele que lida sem perder o autocontrole com questões que poderiam derivar em tumulto se ele fosse destituído da segurança em si mesmo. Por exemplo, o professor que mantém a condição de apaziguar agressividades entre os alunos ao invés de ele mesmo também se contagiar pela beligerância. Como podemos nos construir serenos? Talvez uma das respostas seja recordarmos num exame cuidadoso detalhes das atitudes de professores que, em sua tranquilidade, nos fizeram bem.

2.3 Começa a aula com “ligação” a algum foco de interesse dos alunos

O professor não “entrava” direto no conteúdo, ele evocava algum acontecimento a partir do qual “levava” os alunos até o conteúdo a ser compreendido. Entendemos que o efeito benéfico da entrada indireta ou sinuosa se vincula a uma relação pedagógica que, ao invés de despejar de súbito o peso dos conhecimentos sobre o aluno, incentiva este a se apropriar gradualmente do vasto universo de cognições ao qual está sendo iniciado. Os conteúdos curriculares não surgem da vontade de um professor, eles são estabelecidos em contextos históricos-sociais e carregam as injunções e contradições implicadas nesse amplo processo. Por exemplo, os fusos horários, conteúdo trabalhado na educação básica, não estão presentes nas listagens de conteúdos e nos livros didáticos porque algum professor inventou de os colocar lá. O controle da divisão social do trabalho, da ordenação dos hábitos, das trocas comerciais, do trânsito global das informações – esses controles estão associados a uma organização horária. Essa organização se pauta em fatores astronômicos, mas seus objetivos e as possíveis problematizações desses objetivos dizem respeito a questões da organização coletiva do cotidiano e são definidos por interesses contingenciados pela história da sociedade. Por que introduzir tal conteúdo com a abstração de difícil apreensão para muitos e constituída por um conjunto de linhas desenhadas num mapa? Por que conduzir o aluno a contar horas a mais para a direita ou horas a menos para a esquerda e dirigi-lo a responder com automatismo as questões postas em provas? Avaliamos que mais contributivo para a construção do conhecimento é a problematização que conduzirá o aluno a pensar, por exemplo, como a organização do cotidiano coletivo se relaciona a uma convenção que vincula atividades a horários. O Meridiano de Greenwich e a Linha Internacional da Mudança de Data não foram traçados segundo a vontade de uma pessoa, mas, sim, no contexto histórico que processava fases anteriores da globalização que hoje continua em curso. Uma “ligação” lançada no início da

aula é uma simples atitude que resulta em enorme diferença para melhor compreensão do abstrato a partir da experiência do cotidiano vivido – por exemplo, verificar a hora local da distante cidade em que ocorrerá um evento esportivo em outro continente e comparar com o horário em nossa cidade no qual assistiremos o evento em transmissão direta, relacionando essa diferença de horários aos fusos intercalados entre as duas cidades. As “entradas” não diretas no conteúdo facilitam a apreensão e, nesse sentido, despertam interesse ao propiciarem mais amplamente o “encaixe” cognitivo de novos dados no quadro de referências já construídos pelo aluno, à semelhança de um jogo de quebra-cabeça.

2.4 Nos mostra o que ele acredita ser o significado do que ensina

Muitas vezes “damos” aulas maravilhosas para a gente mesmo. Sim, em certa ocasião, ouvimos de uma colega professora, de uma escola privada de Porto Alegre, a afirmação de que “hoje eu dei uma aula maravilhosa [...], mas, a aula maravilhosa que dei foi para mim mesma!”. Quantas aulas maravilhosas “damos” prioritariamente para nós mesmos dentro da sala de aula? Provavelmente muitas e, destas muitas, talvez raras gerem, para os alunos, memórias positivas associadas ao aprendizado efetivo. Talvez o professor tenha dificuldade em perceber que a aprendizagem é pouca efetiva em sua sala exatamente por sentir-se confortável na “maravilha” que a sua aula é. Para romper essa circularidade viciosa, é preciso pensar no aluno como... aluno! A escuta de narrativas indica um caminho que parece simples, mas complexo de se fazer na prática. Uma pergunta deve sempre ser feita: por que devemos ensinar aquele conteúdo para aqueles estudantes, daquela idade e daquele lugar? Qual é o significado em ensinar sobre os rios asiáticos para, digamos, estudantes de 14 anos no município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul? O sentido talvez beire o não-sentido, o absurdo (a informação pela informação), se nos encerrarmos num rosário de informações, classificações e memorizações sobre os rios asiáticos. Mas se pensarmos que os alunos do município vivem às margens de um dos rios mais poluídos do país, o Rio dos Sinos, e buscarmos informações sobre o Rio Amarelo, que atravessa a China e é um dos mais poluídos do mundo, articularemos possibilidades para compararmos o histórico do problema contextualizando os caracteres sociais e econômicos num sistema político e no outro. Poderemos iniciar um trabalho pedagógico que em alguma medida propicie perspectivas acerca de ambos os sistemas elaboradas pelos próprios alunos, com isso, contribuindo para o elo entre o estudante e o mundo compreendido como diversidade e conjunto de relações entre o próximo e o distante. Exemplificamos escolhendo a poluição como

ponto de partida, mas poderíamos iniciar tomando outros pontos de partida, incluindo políticas públicas em relação a alagamentos e outros riscos para a população situada nas margens e comparativos sobre as maneiras como diferentes países lidam com tais questões. Assim, utilizamos os rios não para memorizar informações pelas informações, mas para desenvolver processos de observação e de construção de sentidos para as informações – desse modo, os rios asiáticos chegam mais próximo dos alunos. Seguidamente nos perguntamos se conteúdos como os rios asiáticos necessariamente devam ser enfocados na Geografia da educação básica. A resposta é afirmativa, na medida em que esses conteúdos podem ser vinculados à compreensão do mundo que é vivido numa simultaneidade de escalas que se articulam umas às outras. Existem conteúdos que são somente nossos, da Geografia, e que, se nunca refletirmos sobre eles, nenhum outro componente refletirá.

2.5 Projeta a sua voz, aceita imprevistos, é engraçado

Se pensarmos em outros profissionais, como um engenheiro, médico ou economista, ao menos que tenha de palestrar, a projeção da voz, a capacidade de improvisar, ou até mesmo ser engraçado, não são requisitos para ser considerado um bom profissional por seus clientes ou pacientes. Já o professor, para ganhar a atenção de seus alunos, precisa desenvolver a capacidade de comunicação por intermédio do movimentar-se, do falar com tons de voz diferentes conforme a importância do que está falando ou do nível de concentração que ele requer de seus alunos. Falar mais alto ou de forma diferente, pode atrair a atenção de quem em algum momento está presente somente “de corpo” em sala de aula. Não precisamos ser engraçados, mas se formos, se encontrarmos algo atípico nos conteúdos que estamos trabalhando, podemos proporcionar a nossos estudantes uma confiança maior, assim como sermos admirados pela nossa flexibilidade em sair de um planejamento rígido e atender às demandas enquanto a aula está acontecendo. Muitas vezes os professores são surpreendidos com algum tipo de problema que envolve ou não o conteúdo e necessitam possuir sensibilidade para serem receptivos à demanda e criatividade para encontrar rapidamente a abordagem que dê conta do solicitado. Cada um de nós deve lembrar de um professor que provocava sono ou impaciência, a dinamicidade da aula é um fator importante para que os alunos aprendam com mais vontade. Com isso não se quer dizer que o tempo todo sejamos assim, que tenhamos de esquecer os problemas da vida para agradar aos estudantes, mas que fomentemos em nós a compreensão de que a aprendizagem dos alunos depende muito do professor, da forma como

as aulas são socializadas. A vontade docente para aprender e ensinar é essencial para o bom exercício da responsabilidade que assumimos.

2.6 Não “dá” aulas tradicionais

O que significa para os futuros professores não dar aulas tradicionais? E para aqueles que são professores e manifestam a vontade de não se acomodar ao que classificam de aula tradicional? Podemos tocar um violão ou fazer teatro em sala de aula e continuarmos tradicionais. O que nos faz ultrapassar o tradicional circunscrito à transmissão de conteúdo é a forma como organizamos nosso pensamento e nossas práticas para que os alunos compreendam que estamos construindo com eles métodos para aprender e não apenas armazenarem informações. Podemos nos valer dos habituais quadro branco e caneta e não sermos tradicionais. Para esse professor o não tradicional está ligado aos processos de construção do conhecimento por meio de interações cooperativas e respeitadas. Estabelecer relações entre conteúdos e entre ciências implica em lançar perguntas mobilizadoras e, mais ainda, fazer questão de que os próprios alunos passem a elaborar perguntas sobre o que querem aprender. A escola tradicional é aquela composta de respostas prontas, estudantes condicionados a replicar o conteúdo apresentado pelo professor. A escola não tradicional é aquela que instiga o estudante a manifestar o que sabe sobre o tema e principalmente o que gostaria de saber. Isso nos faz lembrar a narrativa que ouvimos de uma professora. Ela nos contou sobre uma aula voltada para conteúdo relacionado aos solos, com a 5ª série, na época em que o currículo do ensino fundamental estava estruturado na sequência de oito anos. A professora invariavelmente colocava o título no quadro, escrevia descritivamente os tipos de solo existentes. Assim fez por muitos anos. Mas, vendo que as crianças reproduziam exatamente o que ela solicitava, dispôs-se a conceber a aula de forma diferente. Perguntava o que os alunos sabiam sobre os solos e passou a receber respostas que a surpreenderam, tais como “deve ter ar dentro do solo, pois as minhocas respiram lá embaixo”; “deve ser pesado, porque não caem para o céu”. Ela considerou que essas e outras respostas formavam um bom ponto de partida para pesquisar e aprender sobre os solos (diríamos: uma boa “entrada” indireta, sinuosa). Na sequência ela perguntou o que os alunos gostariam de saber. Num primeiro momento se arrependeu, pois eles queriam saber muitas coisas e, entre as perguntas, formularam algumas que ela não tinha noção sobre como responder. No entanto, quando a professora melhor observou o que se acontecia (diríamos: manteve-se receptiva, tranquila), itinerários para

pesquisa de conteúdo se estruturavam a partir das perguntas dos alunos. Um professor não tradicional pode ser simples, mas com a capacidade de tornar a aprendizagem surpreendente o suficiente para despertar alegrias, complexa o suficiente para incentivar a reflexão.

2.7 Se aproxima e se preocupa conosco, não é extremamente rígido e interage com a turma

As memórias das relações em sala de aula estão presentes continuamente em nossas vidas. São requisitos importantes para que aconteçam aprendizagens emancipadoras da autonomia do aprender: o olhar atento do professor, a responsabilidade para com os alunos, o respeito às individualidades. Conforme os estudos de Marques (2007), as características de professores imbricam-se com suas metodologias e estas interagem positiva ou negativamente com a capacidade de aprendizagem de muitos estudantes. A pesquisadora afirma que existem níveis no processo em que o professor avança do egocentrismo à descentração na concepção de sua relação com a aprendizagem do aluno. Conforme a autora “descentrar significa colocar-se temporariamente no ponto de vista do outro para entender o pensamento dele, mas não significa, de forma alguma, abrir mão de seu próprio ponto de vista” (2007, p. 60). Nesse sentido, Marques discerne três tipos de professores. O primeiro é referente aos professores que negam a existência dos alunos, pois não pensam sobre o pensamento deles. São professores que acreditam que a aprendizagem é algo mecânico e que tem como consequência a reprodução dos ensinamentos proferidos, como se todos os estudantes apreendessem do mesmo jeito, ou seja, da forma como ele mesmo, o professor, possivelmente aprendeu. Esse professor, aos olhos dos estudantes, manifesta rigidez ao ensinar, pois acredita que existe somente uma maneira de “dar” o conteúdo. Essa rigidez seguidamente extrapola a sala de aula e perpassa outras relações no cotidiano do professor. O segundo nível é referente ao professor que pensa o aluno a partir de si próprio, ou seja, preocupa-se com a aprendizagem, mas não consegue coordenar os diferentes pontos de vista. Esse professor preocupa-se com os alunos, reinventa constantemente a forma de trabalhar, mas sempre limitado unicamente às suas ideias, sem buscar outras estratégias de aprendizagem escutando os próprios estudantes. Esse professor pressupõe que os estudantes deveriam chegar ao mesmo conhecimento que ele próprio chegou e se mostra refratário a examinar criticamente esse pressuposto. O terceiro nível se refere ao pensar no aluno a partir do aluno. O professor consegue compreender que a sala de aula é um conjunto de pontos de vista, o seu particular ponto de vista não é o único. Com isso, considera

diferentes perspectiva sobre o mesmo tema. Nesse caso, as construções em sala de aula tendem a se tornar coletivas, a interação com os alunos é considerada fundamental para a construção cognitiva. Assim, esse professor aproxima-se dos estudantes, interage com as formas como os alunos compreendem o conteúdo na relação com a realidade vivida. Esse professor é o mais frequentemente evocado como presença positiva nas memórias escolares narradas pelos docentes e estudantes que entrevistamos.

2.8 Nos faz refletir

O que leva um licenciando que já passou por diversas experiências a lembrar de um professor que o fez refletir sobre a memória dos lugares? Na obra de Cavalcanti (2019), há uma concepção interessante sobre o pensar com a Geografia. A autora refere-se à Geografia como uma oportunidade que os estudantes têm de refletir sobre as relações entre acontecimentos e lugares. Por que acontece algo em determinado lugar e não em outro? Qual é a importância dos lugares na formação identitária das pessoas? Algumas vezes nos perguntamos se nos sentimos mais identificados com nossas origens relacionadas aos lugares do que por outras condições, inclusive condições presentes na atualidade de nossas vidas, pois de onde viemos diz muito sobre quem somos. Santos, Kaercher, Costella, Menezes (2022, p. 52) propõem a ideia de que “uma Geografia dos sentimentos tem como propósito provocar nos alunos a reflexão de que o espaço geográfico não se limita aos aspectos físico-naturais, mas envolve a interação deste com as ações humanas”. A Geografia, muitas vezes, é literalmente apagada e silenciada por descrições, informações e atividades práticas desprovidas de reflexão. Ao falarmos de formação de professores de Geografia, é especialmente contributiva a consideração de que esse campo do conhecimento pode embasar a compreensão da realidade ao trabalhar, com os estudantes, conceitos interpretativos que relacionam os significados atribuídos aos lugares à história dos acontecimentos. A narrativa que recorrentemente menciona um professor de geografia guardado positivamente nas lembranças é, nesse sentido, por vezes um contraponto ao reducionismo que separa a historicidade da geograficidade. Entender a associação entre acontecimentos e lugares é também situar as histórias de vida numa complexidade que ultrapassa o viés que separa a visão sobre o indivíduo da visão sobre os contextos em que o indivíduo se forma. O reducionismo omite, por exemplo, a ecoformação manifestada nas histórias de vida. Refletir sobre a história narrada é também pensar sobre o contexto geográfico, construir significados e apropriar-se de conceitos interpretativos sobre esse

contexto que condiciona as existências. A escuta das falas nos indica que incentivar a reflexão é uma atitude que faz um professor ser lembrado.

3. Como não perder a vontade

Ao observar estudantes estagiários em uma roda de conversa rememorando seus bons professores, pode-se refletir sobre a relação entre a singularidade e a pluralidade. Cada uma das falas é singular, são recriadas a partir das reflexões dos fatos marcantes de suas vidas. Fatos estes que ao serem refletidos se convertem em experiências. As experiências são singulares, mas são vividas em contextos plurais. As escolas, as conversas com professores, os cheiros, os gostos, os brilhos ou apagamentos são realidades de muitos. Estes lugares são plurais, a forma como são lembrados são singulares, mas derivam de existências que envolvem outros em suas narratividades.

Ao contar sobre si, os estagiários contam sobre uma sociedade, dentro de um determinado contexto. As unidades construtivas da identidade docente se constituem por lugares-comuns e um destes lugares é a escola. A escola torna-se uma referência para a reflexão, pois refletir não significa encaixar o narrado em modelos prévios e estanques de significação, pelo contrário, refletir significa recompor modelos pelo pensamento sobre as coisas.

Ao ouvir os estudantes de pós-graduação, estamos diante de professores recentes, porém vários deles ainda fora do campo profissional. Há, contudo, um diferencial: estamos numa interação formativa que reflete teoricamente o método (auto)biográfico em aula, as narrativas são exploradas por eles com o auxílio do referencial teórico. Ao narrarem, transformam suas memórias em metamemórias, compreendendo a importância da sua singularidade na compreensão plural. A participação deles está mais voltada para relacionar suas vidas nas escolas com futuras trajetórias. Independente de conceber o método, trouxeram lembranças muito semelhantes, porém com interpretações imbuídas de reflexão.

Ao ouvir professores, alguns mais experientes que outros, percebemos a perene inconclusão (auto)formativa. Os profissionais remoraram acontecimentos que se passaram com seus professores nas escolas e, ao assim fazerem, refletem sobre as suas próprias ações. Queremos dizer que, ao lembrar da escola, muitos se deram conta que a reproduziam, mesmo não compreendendo esta reprodução como positiva. O hiato demonstrava a encruzilhada entre passado, presente e futuro: eles traziam seus professores confundidos com eles mesmos, inclusive aqueles professores significados como negativos. O diálogo reflexivo a partir de narrativas possibilita aos participantes um conscientizar-se acerca de modos rejeitados e, no

entanto, internalizados no relacionamento com os alunos. É também significativo que estudantes de graduação, ao ouvirem esses diálogos entre professores, dizem que o processo os ajuda a igualmente “desentocar” memórias para a reflexão.

Com este artigo não temos a intenção de “receitar” a partir de opiniões nossas. Acreditamos que o que diferencia este texto é que construímos a partir da escuta de memórias e de diálogos reflexivos realizados com outros. Os participantes lembraram e significaram estas lembranças, se (auto)refletiram cada vez que lembravam de bons ou maus professores. Os exemplos de bons professores reverberam a acolhida, a metodologia simples, porém significativa, bem como o olhar seguro e afetuoso. Quanto aos exemplos a não serem seguidos representam o descaso, muitas vezes a agressividade ou a indiferença. Nesses diálogos confluíram os muitos tempos e espaços variados trazidos pelas vidas dos participantes. Destacamos que, em nosso entendimento, filtramos alguns indicativos que perpassaram os narradores, inclusive a nós mesmos.

Convidamos o leitor a resgatar de suas memórias quais professores o marcaram e o que isso tem a ver com o presente e o futuro de sua docência.

Nossa pergunta reflexiva é... O que nos impede de nos tornarmos bons professores se sabemos como professores considerados bons nos formaram e são lembrados por nós?

4. Referências

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: (Org.) ABRAHÃO, MARIA HELENA M. B. FRISÃO LURDES M. B. BARREIRO CRISTIANNY B. **A Nova Aventura (Auto)biográfica – Tomo 1**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 32 a 45.

MACALOS, Carolina Lacerda. **A professora que queriam que eu fosse e a professora que escolhi ser: o programa institucional de bolsas de iniciação à docência (pibid) na trajetória formativa de professores/as de geografia**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Instituto de Geociências. Programa de Pós-graduação em Geografia. Porto Alegre. Brasil. Rio Grande do Sul, 2022.

MACALOS, C. L. COSTELLA, R.Z. KAERCHER, N. A. **Com a palavra, a professora: portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

MARQUES, Tânia B. I. Professor ou pesquisador?. In: BECKER, F. MARQUES B. I. (Org.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2007.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António. FINGER, Mathias (orgs). Trad. Maria Nóvoa. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 91-109.

SANTOS, L.P, KAERCHER. N.A. COTELLA, R.Z, MENEZES V.S. **Os caminhos passam pel@s alun@s – saberes e (des)construções nas aulas de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino. Narrativas, fios e tramas: territórios e espaços da docência. *In*: COSTELLA, R. Z. MENEZES, V.S. Retalhos em Trama – **Entre os fios do narrar, docenciar e geografar**. Porto Alegre: UFRGS. 2022, p. 12-17.

Contribuição das autorias (de acordo com a taxonomia [CRediT](#))

Nelson Rego – participou da contextualização com embasamento teórico; metodologia para a organização do texto, como resultado de pesquisa; curadoria de dados para a concretização de resultados; processos de investigação; administração do projeto; redação do rascunho; revisão final do texto; e tradução dos resumos.

Roselane Zordan Costella – participou da contextualização com embasamento teórico; metodologia para a organização do texto, como resultado de pesquisa; curadoria de dados para a concretização de resultados; processos de investigação; administração do projeto; redação do rascunho; revisão final do texto; e tradução dos resumos.