

Das grafias de si à constituição da profissionalidade docente: por entre memórias e contra-memórias de professores de Geografia

From self-writings to the constitution of teacher professionalism: between memories and counter-memories of Geography teachers

De las escrituras de sí a la constitución de la profesionalidad docente: entre memorias y contra-memorias de profesores de Geografía

Leonardo Pinto dos Santos*
Raquel Soares de Farias**
Victória Sabbado Menezes***

*Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), Altamira, Brasil – leonardosantos@ufpa.br

**Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Brasil – raquelfarias@hotmail.com

***Professora Adjunta do curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil – victoriasabbado@gmail.com

Recebido em 30/04/2026. Aceito para publicação em 04/08/2026.
Versão online publicada em 12/10/2026 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

Resumo:

O artigo visa analisar memórias e contra-memórias de professores de Geografia do ensino básico por meio de narrativas que evidenciam as suas trajetórias de vida, de formação e de atuação profissional, a fim de compreender a constituição de sua profissionalidade docente. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, o método (auto)biográfico e um caminho metodológico que abrange a pesquisa teórica e a pesquisa de campo. A pesquisa teórica corresponde à revisão bibliográfica acerca dos eixos: ensino de Geografia, formação de professores e pesquisa (auto)biográfica. A pesquisa de campo foi realizada a partir de entrevistas narrativas com dois professores de Geografia que atuam em Altamira/PA. A análise temática de suas narrativas (auto)biográficas ocorreu através das categorias: trajetória de vida pessoal, de formação e de atuação profissional. Observou-se que a história de vida pessoal dos sujeitos se reflete nas concepções de Educação, de ensino de Geografia e de formação docente, as quais orientam o seu fazer pedagógico. A principal diferença entre as concepções dos professores decorre da participação de um deles em movimentos sociais, o que se reverbera no seu olhar mais amplo, politizado e coletivo para a Educação e o ensino de Geografia na perspectiva da formação humana e social. Portanto, a revelação da identidade singular-plural na narrativa de cada professor permitiu compreender como a profissionalidade docente é tecida ao longo da vida em diferentes espaços-tempo formativos.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Memórias. Ensino de Geografia. Formação de professores. Pesquisa (auto)biográfica.



Abstract:

This article aims to analyze the memories and counter-memories of Geography teachers in basic education through narratives that reveal their life trajectories, educational backgrounds, and professional practices, in order to understand the constitution of their teacher professionalism. To this end, a qualitative approach was adopted, based on the (auto)biographical method and a methodological path encompassing both theoretical research and fieldwork. The theoretical research consisted of a bibliographic review focused on the following axes: Geography teaching, teacher education, and (auto)biographical research. The fieldwork was conducted through narrative interviews with two Geography teachers working in Altamira, Pará, Brazil. The thematic analysis of their (auto)biographical narratives was organized around the following categories: personal life, education, and professional practice. It was observed that the participants' personal life histories are reflected in their conceptions of Education, Geography teaching, and teacher education, which guide their pedagogical practices. The main difference between the teachers' conceptions stems from the participation of one of them in social movements, which is reflected in a broader, more politicized, and collective perspective on Education and Geography teaching, grounded in human and social formation. Therefore, the revelation of the singular-plural identity in each teacher's narrative made it possible to understand how teacher professionalism is woven throughout life across different formative spatio-temporal contexts.

Keywords: Teacher professionalism. Memories. Geography teaching. Teacher education. (Auto)biographical research.

Resumen:

El artículo tiene como objetivo analizar memorias y contra-memorias de profesores de Geografía de la educación básica mediante narrativas que evidencian sus trayectorias de vida, de formación y de actuación profesional, con el fin de comprender la constitución de su profesionalidad docente. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo, el método (auto)biográfico y un recorrido metodológico que abarca la investigación teórica y la investigación de campo. La investigación teórica correspondió a una revisión bibliográfica en torno a los ejes: enseñanza de la Geografía, formación docente e investigación (auto)biográfica. La investigación de campo se realizó a partir de entrevistas narrativas con dos profesores de Geografía que trabajan en Altamira, Pará, Brasil. El análisis temático de sus narrativas (auto)biográficas se organizó en torno a las siguientes categorías: vida personal, formación y actuación profesional. Se observó que la historia de vida personal de los sujetos se refleja en sus concepciones de Educación, de enseñanza de la Geografía y de formación docente, las cuales orientan su práctica pedagógica. La principal diferencia entre las concepciones de los profesores deriva de la participación de uno de ellos en movimientos sociales, lo que se refleja en una mirada más amplia, politizada y colectiva sobre la Educación y la enseñanza de la Geografía desde la perspectiva de la formación humana y social. Por lo tanto, la revelación de la identidad singular-plural en la narrativa de cada profesor permitió comprender cómo la profesionalidad docente se teje a lo largo de la vida en diferentes contextos formativos espacio-temporales.

Palabras-clave: Profesionalidad docente. Memorias. Enseñanza de la Geografía. Formación docente. Investigación (auto)biográfica.

1. Introdução

Em sua obra “A conquista da América: a questão do outro”, Tzvetan Todorov (2010) afirma que escreveu o livro para que a história da conquista deste continente, assim como tantas outras histórias semelhantes, não fosse esquecida. Tal perspectiva evidencia a importância da memória como instrumento de resistência ao esquecimento e como possibilidade de compreensão crítica dos processos históricos e sociais. No campo educacional, essa reflexão também se mostra pertinente, uma vez que a docência é atravessada por experiências, trajetórias e narrativas que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas nos debates sobre formação de professores.

Foi nessa perspectiva que esta pesquisa se constituiu, a partir da produção de narrativas (auto)biográficas de dois professores do sexo masculino que atuam na educação básica, no componente curricular de Geografia e de Estudos Amazônicos, em uma das regiões do país profundamente marcada por memórias, disputas e representações: a Amazônia. Suas narrativas têm como ponto de partida o município de Altamira, no Pará. Trata-se de um território atravessado por importantes processos históricos e sociais, entre os quais se destacam a Rodovia Transamazônica (BR-230), símbolo do projeto de “conquista” e integração da Amazônia ao restante do país e, mais recentemente, a implementação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, expressão de políticas desenvolvimentistas assentadas na instalação de grandes objetos técnicos como promessa de progresso para a região.

Temos a convicção que a profissão docente não se resume ao ato de ensinar, ao pleno domínio de conteúdos ou mesmo à aplicação de métodos pedagógicos. A docência constitui-se como prática humana, histórica e social, marcada por vivências acumuladas ao longo da vida e continuamente ressignificadas no exercício profissional. Nesse sentido, a profissionalidade docente não se forma exclusivamente nos cursos de licenciatura, mas resulta de múltiplos processos formativos que articulam experiências familiares, escolares, acadêmicas, comunitárias e laborais. O professor, portanto, leva para a sala de aula não apenas conhecimentos técnicos, mas também memórias, valores, crenças, expectativas e marcas de sua própria trajetória que impactam diretamente na sua práxis.

Essa compreensão amplia o debate acerca da formação docente ao deslocar o foco de uma visão estritamente técnica para uma perspectiva biográfica e experiencial. Como iremos ver ao longo deste artigo, formar professores implica considerar os sujeitos em sua integralidade, reconhecendo que a identidade profissional se constrói em permanente diálogo com a identidade pessoal. Desse modo, a maneira como cada professor ensina relaciona-se profundamente com a forma como viveu sua escolarização, com os referenciais que encontrou em seu percurso e com os sentidos atribuídos às experiências vividas.

No caso específico do ensino de Geografia, essa discussão torna-se ainda mais significativa. Trata-se de uma área do conhecimento que lida diretamente com o espaço vivido, com as relações sociedade-natureza, com os conflitos territoriais e com a leitura crítica da realidade. Assim, o professor de Geografia mobiliza não apenas saberes científicos e pedagógicos, mas também interpretações construídas a partir de sua própria inserção no mundo e de sua relação com os lugares que habita. Suas experiências de pertencimento,

deslocamento, desigualdade, participação social e vivência territorial influenciam, em maior ou menor medida, suas concepções de ensino e suas práticas pedagógicas.

Nessa direção, as narrativas (auto)biográficas apresentam-se como importante caminho teórico-metodológico para compreender a constituição da profissionalidade docente. Ao narrar a própria trajetória, o professor reorganiza lembranças, atribui sentidos ao vivido e produz reflexões sobre si mesmo. A narrativa não consiste apenas em relatar fatos passados, mas em reinterpretar experiências à luz do presente, tornando-se, assim, um exercício de autoformação. Simultaneamente, ao escutar a narrativa do outro, ampliam-se horizontes de compreensão acerca da docência e de seus processos constitutivos, configurando movimentos de heteroformação.

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar memórias e contra-memórias (isto é, a desconstrução e desmistificação de memórias) de dois professores de Geografia da educação básica, evidenciadas em suas narrativas de vida, de formação e de atuação profissional, a fim de compreender os processos de constituição de sua profissionalidade docente. Parte-se do entendimento de que a docência é produzida ao longo do tempo, em diferentes espaços formativos, sendo atravessada por dimensões individuais e coletivas, subjetivas e objetivas, pessoais e institucionais.

Assim, ao conferir centralidade às escritas e inscrições que os professores produzem sobre suas próprias vidas, este estudo pretende contribuir para o campo da formação de professores de Geografia, reafirmando a importância de compreender a docência em sua dimensão humana, histórica e relacional. Mais do que analisar trajetórias individuais, trata-se de reconhecer que, nas histórias de cada professor, também se inscrevem questões mais amplas relativas à escola, à profissão docente e à sociedade contemporânea. Nesse sentido, registrar tais trajetórias constitui um processo significativo, no qual diferentes histórias se encontram, dialogam e permanecem vivas, resistindo ao esquecimento.

2. O trilhar metodológico

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, visto que buscou compreender os significados atribuídos pelos professores de Geografia às suas memórias e contra-memórias referentes à sua trajetória de vida, de formação e de atuação (Yin, 2016). Investigar os diferentes espaços-tempo formativos possibilita analisar o processo de construção da profissionalidade docente destes sujeitos, o que não pode ser realizado de forma quantitativa,

mas sim de modo qualitativo devido o seu caráter subjetivo.

O método (auto)biográfico fundamenta este artigo tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. No que diz respeito aos aspectos teóricos, tal método contribui com a compreensão de formação do sujeito ao conceber o percurso de vida como um percurso formativo. Isto é, a formação docente é considerada como um processo que perpassa a história de vida de professores, abrangendo espaços institucionais e não institucionais, uma vez que abarca o percurso de vida pessoal, além do percurso de formação e da carreira profissional. De acordo com Nóvoa e Finger (2014, p. 22):

Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo. Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador.

No tocante ao caminho metodológico, desenvolveu-se uma pesquisa teórica e uma pesquisa de campo. A pesquisa teórica corresponde à revisão bibliográfica de teóricos do campo do ensino de Geografia, da formação de professores e da pesquisa (auto)biográfica. A trama entre os referenciais destes três eixos possibilitou a fundamentação teórica desta escrita. Já a pesquisa de campo foi realizada com dois professores de Geografia que atuam na educação básica de Altamira, Pará. A escolha destes participantes se deu pelo contato de um dos autores que já foi professor deles. Fundamentado no método (auto)biográfico, utilizou-se um questionário com os dados biográficos e o dispositivo da narrativa (auto)biográfica. O questionário levantou dados pontuais para traçar o perfil dos professores, como idade, naturalidade, formação acadêmica, instituição formadora, tempo de docência, carga horária de trabalho, componentes curriculares e rede de ensino que leciona.

A narrativa (auto)biográfica foi produzida por meio do procedimento da entrevista narrativa, a qual é “considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 95). As entrevistas ocorreram em dois encontros com cada professor de forma online. O primeiro momento da entrevista com Valdetarez foi em 2 de março de 2023 e o segundo momento em 29 de março de 2023. Já com o professor Danyllo, o primeiro momento foi em 3

de março de 2023 e o segundo momento da entrevista foi em 28 de março de 2023. Optou-se por realizar a entrevista em dois momentos com cada participante para evitar que fosse um encontro muito longo e, conseqüentemente, cansativo, além de respeitar a disponibilidade dos professores. Ainda no primeiro encontro com cada professor, solicitou-se que selecionassem e levassem para o segundo momento uma ou mais fotografias que representassem um momento importante de suas histórias de vida.

O roteiro da entrevista narrativa foi organizado em eixos temáticos, de modo que o momento um da entrevista abarcou o eixo da trajetória de vida pessoal e da trajetória de formação, tanto da formação escolar quanto da formação acadêmica. O momento dois da entrevista, realizado em outra data acordada com os professores, dedicou-se ao eixo da trajetória de atuação profissional. Esta estrutura das entrevistas buscou provocar os participantes a pensarem: como cheguei até aqui? De acordo com Suárez e Grangeiro (2024, p. 128), “indagar e elaborar uma resposta ao *como cheguei* requer reflexão sobre o experienciar o meio, a travessia e a caminhada”. Cabe esclarecer que as entrevistas foram gravadas, conforme a autorização dos participantes, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e, posteriormente, transcritas para a etapa da análise.

A análise das entrevistas narrativas seguiu a proposta da análise temática (Jovchelovitch; Bauer, 2002), a qual decorre de uma categorização. Logo, as categorias analíticas pautaram-se nos eixos temáticos das narrativas: trajetória de vida pessoal, de formação e de atuação profissional. Este artigo estrutura-se conforme esta organização de análise das entrevistas a partir destes três eixos. Deve-se salientar que tais eixos não são isolados e a interpretação e análise das entrevistas pressupõem considerar o seu enredo, pois “é o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidades e relações que geralmente constituem a história” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 92). Por conseguinte, a compreensão do enredo significa considerar que a narrativa não respeita uma sequência cronológica dos acontecimentos, de modo que as três trajetórias (pessoal, formação, atuação) se imbricam no enredo manifestado na produção narrativa e, conseqüentemente, na compreensão da constituição da profissionalidade docente destes participantes.

Portanto, a trilha metodológica desta pesquisa teve o intuito de estabelecer um cruzamento entre os questionários dos dados biográficos, as entrevistas narrativas e a análise destes a partir do método e dos referenciais teóricos adotados visando alcançar o objetivo geral

proposto. Para além da dimensão investigativa, relacionada ao estudo da problemática definida, ressalta-se que a potencialidade do método (auto)biográfica também se centra na sua dimensão formativa. Destarte, as narrativas contribuem para a formação dos entrevistados por meio de uma autoformação decorrente da autorreflexão engendrada no processo narrativo, bem como propicia a heteroformação, isto é, a formação dos outros que têm contato com estas narrativas, sejam os pesquisadores e/ou eventuais leitores. Por conseguinte, investigar narrativas (auto)biográficas de professores é mais do que estudar um objeto de pesquisa; é uma construção auto e heteroformativa.

3. As grafias da trajetória de vida

Nesta seção, a atenção é para as trajetórias de vida dos professores Valdetarez e Danyllo, buscando compreender os percursos realizados e as redes de afeto e apoio formadas ao longo de suas vidas. Algo que já se destaca ao escutar estes dois professores é que as narrativas produzidas evidenciam que a docência não se constrói apenas no espaço universitário ou no exercício da profissão, mas resulta de experiências acumuladas ao longo da vida, de memórias pessoais, familiares, escolares, religiosas e sociais. Neste sentido, as histórias narradas revelam que o percurso existencial antecede e atravessa a constituição do professor, confirmando a ideia de que identidade pessoal e identidade profissional são dimensões inseparáveis.

Entender parte da vida destes indivíduos é importante, uma vez que a pesquisa com as narrativas (auto)biográficas tem se mostrado uma ótima maneira de compreender como nós nos tornamos quem somos. No caso da docência, o professor ou professora que acabamos nos constituindo. Sobre este ponto, Delory-Momberger (2012) afirma que:

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).

No caso de Valdetarez, sua narrativa é marcada por experiências de vulnerabilidade social e superação. Natural de Santa Cruz do Sul e tendo morado em Canoas, ambos municípios do Rio Grande do Sul (RS), relata uma infância difícil, com “um pai pé de cana” e uma mãe batalhadora, além do ingresso precoce no mercado de trabalho ainda na sétima série do Ensino Fundamental. Tais elementos funcionam como marcas profundas de sua trajetória, compondo

uma grafia de si atravessada pela luta, pela necessidade de resistência e pela valorização do esforço individual. Ao rememorar essas experiências, o entrevistado não apenas relata fatos passados, mas atribui sentido formativo a eles. Sua história mostra que a condição social desfavorável não aparece apenas como contexto, mas como elemento constitutivo de sua forma de ver o mundo e de compreender a educação como possibilidade de transformação social.

Na trajetória de vida deste professor, nada mais parece representativo que a frase que muitas vezes aparece em manifestações a favor da Educação no nosso país, de que "quando se nasce pobre, estudar é o maior ato de rebeldia contra o sistema". Desde muito cedo, Valdetarez precisou trabalhar para contribuir com as necessidades básicas de sua família e assegurar a própria sobrevivência, atuando em diferentes ocupações, como no setor de serviços, em supermercado, nos Correios, em loja de materiais de construção e como vigia.

Outro aspecto importante em sua narrativa refere-se ao chamado "momento-charneira" (Josso, 2004), conceito que indica acontecimentos que redefinem a nossa própria trajetória de vida. Para Valdetarez, a fotografia escolhida como significativa para a sua história de vida remete à última viagem com a mãe antes de sua morte, à cirurgia cardíaca por qual ele precisou passar e à separação da ex-exposa. Esses acontecimentos são descritos como um divisor de águas, eventos que produziram nele ressignificações profundas. A partir deles, o entrevistado afirma ter dado "uma guinada" na vida e recomeçado aos trinta e sete anos. Observa-se, portanto, que a narrativa autobiográfica não é mera lembrança, mas exercício reflexivo por meio do qual o sujeito organiza o passado para compreender o presente e projetar o futuro.

A mudança para Altamira (PA), em 2010, motivada pelos vínculos com a família da nova esposa, conhecida pela internet, configura-se como um momento decisivo em sua narrativa e em sua trajetória de vida. Esse deslocamento simbolizou um recomeço, já próximo dos quarenta anos, evidenciando uma expressiva mudança de rumo em seu percurso pessoal. Tratou-se de uma ruptura espacial e simbólica: ao deixar o Sul e recomeçar a vida no Pará, Valdetarez reinscreve sua trajetória em outro território, reconstruindo sua identidade em novos contextos. Essa dimensão espacial das narrativas é relevante, pois os deslocamentos geográficos também são deslocamentos subjetivos, sendo que cada lugar que ocupamos grafam em nós novas formas de ver e ler o mundo. Toda narrativa de si carrega marcas do lugar de onde o sujeito narra, dos espaços por onde circulou e das pessoas com que ele cruzou. Assim, o percurso de Valdetarez demonstra que a trajetória de vida também se escreve nos territórios vividos.

Na docência, essas marcas aparecem em sua postura pedagógica. Valdetarez afirma ser flexível, brincalhão e manter boa relação com os alunos, embora perceba que isso nem sempre corresponde ao modelo esperado pelos outros colegas que atuam na mesma escola. Sua fala revela tensão entre identidade pessoal e cultura escolar institucional. Ao mesmo tempo em que valoriza o vínculo afetivo, preocupa-se com a aprendizagem e com a necessidade de “se enquadrar no sistema”. Tal contradição mostra que a docência se constrói no confronto entre trajetórias singulares e estruturas escolares padronizadas. Sua projeção futura de cursar mestrado e aprofundar estudos em Educação e Didática reforça uma identidade docente ainda em construção, aberta ao aperfeiçoamento e motivada pela crença no poder transformador da educação.

Já a trajetória de Danyllo apresenta outra configuração identitária. Natural de Brasil Novo (PA), criado pela avó e com pais separados, sua narrativa enfatiza menos a superação individual e mais a dimensão coletiva da formação. O elemento central de sua grafia de vida é a participação na Pastoral da Juventude da Igreja Católica. Segundo ele, foi esse espaço que lhe proporcionou viagens, acesso a outros territórios do Pará e do Brasil, consciência crítica e experiências de representatividade juvenil. Nota-se que sua identidade docente se estrutura em práticas de educação não formal, nas quais a formação política e comunitária teve papel decisivo.

Essa narrativa confirma a perspectiva na qual a formação docente ultrapassa os limites da universidade e incorpora memórias da vida escolar, acadêmica e social. Danyllo reconhece que sua visão da Amazônia não foi construída prioritariamente na universidade, mas nas vivências proporcionadas pela pastoral. Isso indica que os saberes docentes são plurais e derivam de múltiplas fontes, incluindo movimentos sociais, experiências religiosas e práticas comunitárias. Sua docência, portanto, não se ancora apenas em conteúdos disciplinares, mas em valores como pertencimento, justiça social e leitura crítica da realidade.

Essa relação com a igreja me fez ter acesso a viagens para os municípios vizinhos, me fez ter essa questão da representatividade, da juventude. Despertei a consciência crítica. Na universidade tive o suporte teórico. Minha prática docente bebe muito nessa fonte das experiências de trabalho e relações que tive na pastoral da juventude. Tive acesso a vários territórios do Pará. O que trago em sala, na Geografia local, trago muito do que tive acesso com a igreja. A visão que eu tenho da Amazônia me foi possibilitada não pela universidade, mas em outros espaços, como o espaço da militância pela pastoral da juventude (Narrativa de Danyllo, 2023).

Na justificativa das fotografias que representam algo marcante para a sua história de vida, Danyllo apresentou três imagens e menciona a Romaria da Floresta como espaço de denúncia social e anúncio do evangelho. Associa ainda sua prática às ideias de Paulo Freire e

Leonardo Boff, reforçando uma concepção de educação vinculada ao chão vivido, ao território e à experiência concreta. Diferentemente de Valdetarez, cuja narrativa se aproxima de uma visão mais individual da mudança social pela escola, Danyllo apresenta perspectiva politizada e militante, marcada pelo compromisso com a Amazônia e seus povos. Essa diferença evidencia como trajetórias distintas geram concepções diversas de docência e de ensino de Geografia.

Espaço de anúncio do evangelho e denúncia ao que nos afeta. Isso é muito forte na minha identidade docente. Segundo Freire, eu me movo como educador, porque me movo como gente. Quando estou em sala de aula, não tem como a gente não expressar também a nossa visão, nossa perspectiva de mundo. O Leonardo Boff diz que a cabeça pensa onde os pés pisam. Como vou ensinar ou aprender algo é a partir do chão da nossa realidade. A pastoral da juventude me ensinou a pensar o mundo a partir do chão da minha realidade, da transamazônica (Narrativa de Danyllo, 2023).

Em comum, entretanto, ambos revelam que narrar a própria vida produz autorreflexão. Danyllo afirma que, inicialmente, acreditava não ter muito a partilhar, mas que o processo narrativo foi um divisor de águas, permitindo-lhe perceber sua própria trajetória. Essa fala confirma o potencial formativo das narrativas autobiográficas: ao contar sua história, o sujeito toma consciência dos caminhos que o constituíram. As grafias da trajetória de vida, portanto, não apenas registram experiências, mas reorganizam sentidos e fortalecem identidades profissionais, sendo um possível material formativo para outros docentes, mas também um momento importante de reflexão e (auto)formação para aquele que se propõe a contar a sua história (Santos; Costella; Menezes, 2021).

Desse modo, é possível afirmar que a docência é atravessada por memórias, deslocamentos, vínculos afetivos, experiências de trabalho, pertencimentos territoriais e projetos de futuro. Valdetarez e Danyllo ensinam que ser professor não começa na universidade nem termina na sala de aula: trata-se de um processo contínuo de construção de si. Suas grafias de vida revelam que cada trajetória pessoal produz modos singulares de ensinar, compreender a escola e atuar no mundo. Considerar essas narrativas no campo da formação docente significa reconhecer a dimensão humana, histórica e social da profissão, compreendendo que, nas histórias individuais, também se inscrevem questões coletivas sobre educação e sociedade.

4. As grafias das memórias de formação

Nesta seção, o foco recai sobre as memórias e contra-memórias dos professores Valdetarez e Danyllo, entendidas como narrativas que revelam aprendizagens, experiências e marcas pessoais que atravessam suas formações. Mais do que enfatizar a tensão entre teoria e

prática, que será aprofundada posteriormente, interessa destacar como essas lembranças configuram modos singulares de compreender a docência e de construir saberes. As memórias, nesse sentido, não apenas registram trajetórias, mas também funcionam como dispositivos de reflexão e ressignificação da própria profissionalidade.

Ao revisitarem suas vivências escolares e acadêmicas, ambos professores constroem narrativas que não apenas descrevem fatos, mas iluminam os modos como se constituem enquanto docentes. É nesse sentido que Josso (2007) afirma que, ao narrar e compartilhar seus posicionamentos e ações, os indivíduos evidenciam que cada processo de formação é singular, marcado por experiências que deixam marcas distintas em cada sujeito. Nesse movimento, memórias positivas de professores engajados que desenvolviam práticas dinâmicas e atentas aos alunos, que incentivavam a leitura, das experiências acadêmicas à exemplo das aulas de campo, do envolvimento comunitário, convivem com contra-memórias atravessadas por tensões, silêncios e ambivalências que emergem no próprio ato de rememorar.

Para Catani et al. (1997), a contra-memória pode ser construída e potencializada por meio de narrativas (auto)biográficas, na medida em que possibilita a desconstrução de imagens, estereótipos e representações cristalizadas sobre a prática docente. Trata-se, portanto, de um movimento de desmistificação do imaginário historicamente produzido acerca da docência, fortemente influenciado pelas políticas de formação, pela literatura pedagógica e por discursos que se perpetuam e se reforçam ao longo das gerações no interior da própria profissão.

Nesse sentido, as narrativas de formação docente não abarcam apenas lembranças socialmente valorizadas, mas também contra-memórias que emergem de experiências marcadas por frustrações, conflitos, exclusões e descontinuidades, frequentemente silenciadas nos discursos formativos tradicionais. Essa dinâmica torna-se evidente nas narrativas dos dois professores, cujos percursos formativos, atravessados por desafios e referências significativas, revelam que o processo de tornar-se docente é permeado por contradições e múltiplas influências. Nesse sentido, Nóvoa (1995a, p. 25) corrobora ao afirmar que: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” Nessa perspectiva, as contra-memórias assumem um papel fundamental, na medida em que possibilitam problematizar tais trajetórias e tensionar visões lineares ou idealizadas da formação.

No caso de Valdetarez, sua trajetória escolar inicia-se na escola pública e percorre diferentes contextos, até ser interrompida no primeiro ano do ensino médio. Tal interrupção foi motivada tanto pelo cansaço decorrente do trabalho quanto pela desmotivação provocada por uma longa greve, evidenciando como fatores sociais e institucionais incidem diretamente sobre os percursos formativos.

Nesse âmbito das memórias escolares, emergem tanto lembranças de professores que despertaram seu interesse pela leitura, quanto experiências pedagógicas marcadas por práticas percebidas como excessivamente burocráticas e monótonas, configurando um campo de tensões que atravessa sua formação. Ao rememorar essas vivências, afirma:

Tive duas professoras bem tradicionais. As aulas eram monótonas e uma delas era Geografia, a outra era História. Era burocrática demais. Essas duas me marcaram bem. Não é a disciplina que torna o conteúdo chato. Eu tive Educação Moral e Cívica, que é chato, e tive um professor maravilhoso (Narrativa de Valdetarez, 2023).

Tal narrativa explicita que as marcas deixadas pelo processo educativo não se vinculam apenas ao conteúdo ou disciplinas, mas, sobretudo, às práticas pedagógicas e às relações estabelecidas em sala de aula. Ao mesmo tempo em que evidencia experiências desmotivadoras, constituindo-se como contra-memórias, também revela referências positivas que tensionam tais vivências, contribuindo para a construção de sentidos sobre o ensinar e o aprender.

Dessa forma, essas experiências deixam marcas significativas em sua constituição docente, evidenciando que o processo formativo se constrói a partir de vivências múltiplas, que articulam aprendizagens, frustrações e superações. Conforme argumenta Tardif (2014), os saberes docentes são produzidos ao longo da trajetória de vida e de trabalho dos professores, sendo constituídos por diferentes fontes, entre as quais se destacam as experiências escolares, acadêmicas e profissionais.

De modo semelhante, as memórias de formação narradas por Danyllo evidenciam um percurso fortemente marcado pela articulação entre experiências educacionais, engajamento social e a construção de uma consciência crítica acerca do espaço e das relações sociais. Sua trajetória em escola pública é rememorada a partir de experiências pedagógicas significativas, especialmente pela atuação de uma professora de Geografia cuja prática dinâmica, dialógica e participativa impactou profundamente sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Tal vivência influenciou, posteriormente, sua própria prática docente, orientada pela valorização da participação e do protagonismo discente, como expressa ao afirmar: “Levo

isso para a sala, para que o aluno se sinta parte do processo, seja valorizado”.

Percebe-se que a prática pedagógica constitui um elemento relevante e recorrente nas lembranças destes professores, influenciando a construção de sentidos sobre o que significa ensinar. Essas experiências são mobilizadas por ambos para refletirem sobre as suas próprias atuações em sala de aula e também sobre a maneira como compreendem a formação inicial de professores. Ao comentar sobre a organização dos cursos de licenciatura, por exemplo, Valdetarez destaca a necessidade de ampliar o espaço destinado às disciplinas voltadas para a prática de ensino: “Poderia dar uma incrementada, mais carga horária ou mais disciplinas na área de ensino para trabalhar mais essas questões da prática de ensino, das avaliações. Isso fica muito vago”.

No âmbito da formação acadêmica, o docente também rememora experiências que contribuíram para a consolidação de seu vínculo com o campo da Educação. Em sua narrativa, destacam-se, por um lado, algumas dificuldades enfrentadas como situações de preconceito e desafios relacionados à aprendizagem de determinados conteúdos, a exemplo da Cartografia, e, por outro, lembranças positivas associadas a professores e atividades formativas, especialmente os trabalhos de campo e o estágio supervisionado. A narrativa a seguir ilustra a importância que o estágio supervisionado assumiu em sua trajetória formativa, sobretudo no que se refere à necessidade de transformar o conhecimento teórico em práticas pedagógicas compreensíveis para os alunos:

O estágio serviu para ter aquela visão da redução entre o que tu imagina e o que tu vai dar aula. Tem que reduzir o que aprendeu no mundo acadêmico para o aluno. Tem que detalhar cada movimento que o aluno tem que fazer. Dá o choque entre o que tu imagina e a prática (Narrativa de Valdetarez, 2023).

Esse relato evidencia o confronto entre os saberes produzidos no contexto universitário e as exigências concretas da prática docente, mas também a reflexão acerca da própria prática. De acordo com Tardif (2014), esse processo de mediação entre teoria e prática constitui um dos elementos centrais da construção dos saberes docentes, uma vez que o professor precisa constantemente reinterpretar e adaptar os conhecimentos acadêmicos às realidades da sala de aula.

Observa-se, ainda, que a preocupação de Valdetarez com o ensino frequentemente se concentra na dimensão da prática pedagógica, o que pode, à primeira vista, sugerir uma visão simplificada do processo educativo. No entanto, tal perspectiva revela, sobretudo, um forte compromisso com a aprendizagem dos alunos e com a necessidade de tornar o conhecimento

acessível. Essa preocupação reaparece tanto em suas memórias da trajetória profissional quanto em seu interesse por continuar estudando para suprir lacunas percebidas em sua formação.

Em contrapartida, as memórias evocadas do contexto da formação universitária do professor Danyllo, estão fortemente associadas às transformações socioespaciais vivenciadas na região, especialmente aquelas relacionadas à construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte:

Nós fomos sujeitos históricos dessa construção. Na época pela pastoral da juventude participei desses debates. Enquanto academia a gente acompanhava essas discussões. Tinha a possibilidade de estudar a teoria, compreender os fenômenos tendo a nossa cidade como objeto de estudo, de ver os conflitos por território, por terra, com os indígenas. A disputa pela terra é extremamente presente na nossa região. Isso marcou a minha caminhada (Narrativa de Danyllo, 2023).

A participação em debates sociais e comunitários, articulada ao processo formativo acadêmico, possibilitou ao docente desenvolver uma compreensão mais crítica sobre os conflitos territoriais, as disputas por terra e os impactos socioambientais presentes na região. Nesse sentido, a formação acadêmica aparece, em sua narrativa, não apenas como espaço de aquisição de conhecimentos teóricos, mas também como um processo que contribuiu para ampliar sua leitura de mundo e fortalecer sua identidade enquanto sujeito social e educador comprometido com o território em que vive.

O curso me deixou essa visão crítica de mundo, de dar base formativa, fundamentada ao que a igreja me proporcionou. A faculdade de Geografia me deu acesso a um universo de leitura, de compreensões de mundo que me possibilita a ter uma visão mais sintética e aprofundada que me ajuda, mais que dar aula, a me construir como sujeito que mora, pertence e faz parte dessa região que defende, que se coloca à disposição para construir (Narrativa de Danyllo, 2023).

Percebe-se, na narrativa de Danyllo, que essa dimensão formativa é ampliada por sua participação em movimentos sociais, como a Pastoral da Juventude, a Romaria da Floresta e o sindicato, experiências que reforçam sua identidade como sujeito engajado e que se desdobram em uma professoralidade comprometida com a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, emergem contra-memórias relacionadas à vivência com professores de perfil tradicional e à precariedade estrutural da universidade, como a ausência de um prédio específico para o curso de Geografia, elementos que impulsionaram a busca por maior autonomia, inclusive no uso de recursos tecnológicos, a exemplo do datashow.

Seu ingresso na docência, em meio ao contexto da pandemia, evidencia o impacto do “choque com a realidade”, mas também a compreensão de que a prática docente se constitui de forma processual, entre erros e acertos, permitindo a construção gradual de um perfil ainda em elaboração. Como afirma: “A minha prática docente ainda está aberta, não sei definir o meu perfil. Estou me percebendo como sujeito educador” (Narrativa de Danyllo, 2023).

No que se refere às formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação do município em que atuam, ambos os professores as avaliam como superficiais e pouco transformadoras, o que dialoga com o entendimento de Nóvoa (1995a, p. 24) ao afirmar que: “[...] a formação de professores tem ignorado sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ com ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação [...]”. Tal perspectiva permite compreender que propostas formativas descoladas das experiências e percursos dos sujeitos tendem a ter pouco impacto na constituição docente, reforçando a centralidade das experiências vividas na produção dos saberes profissionais.

Diante dessas reflexões, as memórias evocadas evidenciam que a professoralidade se constrói na tensão entre expectativas institucionais e práticas concretas, sendo continuamente atravessada por experiências, lembranças e contra-memórias que orientam e ressignificam as ações pedagógicas. Nesse sentido, mais do que registrar trajetórias, memórias e contra-memórias configuram-se como dispositivos formativos, por meio dos quais os sujeitos interpretam suas experiências e reelaboram, de modo contínuo, sua identidade profissional.

5. As grafias da trajetória de atuação profissional

No segundo momento da entrevista, realizado em data posterior (28 de março de 2023 – Danyllo e 29 de março de 2023 – Valdetarez), o encontro foi dedicado para a construção de uma narrativa que abordasse a trajetória de atuação profissional dos participantes da pesquisa, considerando questões como a percepção do hiato entre o que aprendeu na universidade e como ensina no espaço escolar, bem como suas sugestões para o curso de formação inicial de professores de Geografia. Cabe esclarecer que no período da entrevista, em março de 2023, Danyllo possuía 2 anos de carreira e Valdetarez estava com 3 anos de experiência profissional docente, de modo que ambos estavam atuando em escola municipal da zona urbana de Altamira com turmas do Ensino Fundamental – Anos finais e responsáveis por ministrar os componentes curriculares de Geografia e Estudos Amazônicos.

Investigar a trajetória de atuação profissional destes professores permite compreender a sua profissionalidade docente, a qual é concebida a partir do conjunto de saberes e no saber-fazer do professor. Segundo Sacristán (1995), a profissionalidade docente é indissociável da formação. Nesse sentido, a trajetória de formação dos professores é aqui compreendida sob a ótica da pesquisa (auto)biográfica, visto que se parte do princípio de que os diferentes itinerários formativos, constituídos pelos percursos da história de vida pessoal, a trajetória de formação escolar e acadêmica e da trajetória profissional, compõem a identidade docente e, por conseguinte, configuram a amálgama da profissionalidade docente.

Na esteira deste pensamento, salienta-se que a trajetória de vida, a identidade docente e a profissionalidade estão mutuamente implicadas. O desenvolvimento profissional não está deslocado do desenvolvimento pessoal, uma vez que as trajetórias de vida, de formação e de atuação se entrecruzam por meio de experiências formadoras que alimentam a construção da identidade pessoal do sujeito que se reverbera, necessariamente, na sua identidade profissional. De acordo com Nóvoa (1995b, p. 17):

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Ao serem questionados a respeito de como se sentem na profissão e como desenvolvem as suas práticas pedagógicas, ambos apontaram que estão em fase inicial de carreira e, por isso, estão em um processo de experimentação. Segundo Danyllo, “a minha identidade docente ainda está aberta, não está fechada. Eu não tenho experiência docente. Agora estou começando a ter contato com esses desafios. Estou testando novas metodologias, novas ferramentas, novas práticas.” Mais adiante, expõe a sua visão sobre a sua função como professor de Geografia: “O nosso papel é ajudar a desconstruir algumas coisas de visão que se tem da Geografia enquanto disciplina chata, maçante. Pode ser divertida, que tenha um real significado para a vida do estudante, enquanto ser individual e coletivo”.

Já Valdetarez, referiu-se à sua prática pedagógica da seguinte maneira: “Como estou entre erro e acerto, eu levo uma aula mais livre. Contextualizo com a realidade local, com imagens. A minha relação dentro da sala de aula é mais livre. Se não for o momento da explicação, eu não exijo o silêncio deles como estátua”. Observa-se que Valdetarez enfocou a

dimensão da Educação e da didática, enquanto Danyllo referiu-se, além dos aspectos pedagógicos, à relevância da Geografia na formação humana dos estudantes. Por outro lado, em ambas as narrativas os professores destacam a importância de partir do conhecimento do lugar para compreender as contradições socioespaciais que atravessam a região que pertencem, o que dialoga com Costella e Schaffer (2012, p. 53) ao afirmarem que:

O estudo do lugar e o discernimento, pelo aluno, de que pertence a ele favorecem a compreensão de sua identidade. Um aluno é único, mas, ao mesmo tempo, é o resultado de suas relações. Ele se reconhece quando compreende o que o envolve, as relações ali presentes e o processo, a continuidade do lugar. Quando, em sala de aula, insistimos em ensinar Geografia sem reconhecer a geografia do lugar do aluno, sacrificamos uma fase do reconhecimento de relações.

Os dois professores também reconhecem os desafios da profissão, mas ainda assim sentem-se motivados a atuar na docência. Nas palavras de Valdetarez: “Eu ainda estou motivado, apesar dos percalços do município. A ignorância é uma bênção. Quando passa a tomar ciência de algumas questões, tu fica emocionalmente abalado. O município não está repassando o reajuste do piso nacional e ainda está devendo para fornecedor”. Em consonância, Danyllo ressalta:

Nesse momento me sinto bem realizado por exercer uma profissão. Uma família que não teve acesso, vó semianalfabeta, mãe com ensino médio. Fui o primeiro ou segundo a concluir o curso e logo entrar no concurso. Sinto realização toda vez que consigo estar em sala de aula, perceber o brilho nos olhos dos alunos quando a gente consegue despertar. Não podemos romantizar o processo. Fico muito cansado, muito desgastado em função da desvalorização do poder público, da sociedade e até por parte de alguns alunos.

A análise destas grafias de si provoca a reflexão de que a profissionalidade docente se configura por meio de contradições, isto é, entre conquistas e desgastes com a profissão, entre sonhos e limitações, entre possibilidades e realidades. Apesar dos desafios, dos quais a maioria centra-se nas dimensões atinentes à desvalorização salarial, falta de reconhecimento social e condições de trabalho, estes professores em início de carreira sentem-se motivados, visto que a profissão lhe proporciona realizações de ordem pessoal, como a ascensão social e a dignidade de vida, bem como de ordem profissional e social, concernente às suas contribuições à formação humana dos estudantes. Eis o paradoxo: como uma profissão, com tantas problemáticas de ordem política e social, faz com que seus profissionais, mesmo cientes das adversidades, permaneçam na carreira e sintam-se realizados profissionalmente? A investigação das narrativas (auto)biográficas docentes colaboram com ferramentas analíticas para desvendar

esta incógnita.

Em suas narrativas, os professores também explanaram a respeito do hiato entre aprender e ensinar, isto é, entre o que aprenderam na licenciatura em Geografia sobre ser professor e o que e como ensinam nas situações concretas de trabalho docente na educação básica. Para Valdetarez, “isso é muito difícil, mas esse choque eu já tinha tido no estágio. Quando eu via que a professora fragmentava o conteúdo para ele entender. [...] Tem que fragmentar muito do conhecimento acadêmico para o que eles precisam entender da realidade”. Em mais de um momento da narrativa, Valdetarez refere-se à necessidade de fragmentar o conteúdo para os estudantes compreenderem o mesmo. Desse modo, denota o entendimento de que a Geografia escolar está relacionada à aplicação da Geografia acadêmica na escola de forma reducionista, por meio de uma adaptação metodológica e de linguagem. Esta concepção se contrapõe à linha de pensamento de Cavalcanti (2012, p. 73) que reitera as distinções entre Geografia acadêmica e Geografia escolar: “Sabe-se que a geografia que se ensina nas escolas de educação básica, ou seja, a geografia escolar, não é a mesma que se ensina e que se investiga na universidade. [...] para o professor na tarefa de tomar decisões sobre seu trabalho, são distintas e relacionadas, mas a relação entre elas não é de identidade”.

Desse modo, cabe a reflexão de que, necessariamente, haverá um hiato entre a formação e a prática docente na escola, tendo em vista que a formação inicial contribui com os conhecimentos específicos provenientes da Geografia acadêmica e com os conhecimentos pedagógicos oriundos da Educação. O questionamento durante a entrevista acerca deste hiato observado pelos professores em sua atuação profissional teve a intencionalidade de investigar possíveis lacunas na licenciatura em Geografia, a fim de se pensar em possibilidades para a qualificação da formação inicial docente. Contudo, deve-se esclarecer que a licenciatura é somente uma das dimensões que contribui para o conjunto de conhecimentos necessários para o exercício docente. Logo, ressalta-se que a exclusividade da formação inicial como única fonte do saber docente é insuficiente para uma prática profissional qualificada.

Fundamenta-se em Tardif (2014), ao elencar o conjunto de saberes docentes necessários à ação professoral, o qual provém de diversas fontes, como o saber da história de vida, da formação escolar, da formação profissional, dos programas e livros didáticos e da sua própria experiência na profissão. Quando se atribui toda a responsabilidade da formação ao curso de licenciatura, por consequência, está se menosprezando a potencialidade dos saberes experienciais, por exemplo, que são construídos na vivência cotidiana da carreira. Secundarizar

a relevância dos saberes da experiência significa não reconhecer a escola como um espaço formativo na constituição da profissionalidade docente, o que agrava a distância e a relação assimétrica entre universidade e escola.

O não reconhecimento da escola como um espaço de formação profissional docente, por vezes, nasce no interior do ambiente universitário e se reflete nas posturas adotadas por alguns professores universitários, formadores de professores. Este panorama se aproxima com a narrativa de Danyllo: “Parece que o nosso curso estava mais voltado para o bacharelado do que para licenciatura. A maioria das leituras que fazíamos parecia algo muito técnico. Por não ter na época muitos professores da parte da educação, o meu processo formativo ficou pendente nessa dimensão da Didática.” Desse modo, não raro as lacunas apontadas no curso de licenciatura referem-se às questões pedagógicas e/ou atreladas ao campo do ensino de Geografia, de maneira que dificilmente apontam-se fragilidades quanto à compreensão dos conhecimentos específicos. No entanto, isto não significa que as disciplinas específicas da Geografia não apresentem carências.

Quando a Geografia escolar é compreendida como uma aplicação simplificada da Geografia acadêmica no espaço escolar e/ou quando se afirma que o curso de licenciatura apresenta um caráter bacharelesco, conforme as narrativas em análise revelaram, percebe-se uma problemática central no debate concernente à formação docente. Duas questões se sobressaem como perspectivas analíticas que devem ser aprofundadas no contexto universitário voltado à formação de professores. Uma delas corresponde à concepção de que a Geografia escolar é “um conhecimento diferente da Geografia acadêmica. A Geografia escolar é uma criação particular e original da escola, que responde às finalidades sociais que lhe são próprias” (Callai, 2013, p. 49). Nesse sentido, Geografia acadêmica e Geografia escolar não se confundem, ainda que se relacionem.

A outra questão diz respeito à predominância da dimensão técnica na formação inicial docente que se reverbera em disciplinas com viés bacharelesco. A expectativa de aprender a ensinar no curso de licenciatura, muitas vezes, centra a responsabilidade nos componentes curriculares ministrados pelos professores do curso de Pedagogia e/ou nos componentes curriculares da linha de Ensino de Geografia. No entanto, estas tornam-se distantes das discussões empreendidas nos componentes curriculares específicos da Geografia, o que provoca a dificuldade dos futuros professores em estabelecer as relações. Conforme Callai (2013, p. 85), isso ocorre porque “este aprender a ensinar em geral dispensa a perspectiva

social e pedagógica para se assentar na questão técnica. É uma tensão latente durante todo o processo na educação superior, pois o como não pode ser generalizado, mas deve estar ligado à singularidade em que ocorre”. Por conseguinte, é fundamental que a dimensão pedagógica e social esteja presente também nas práticas docentes dos componentes curriculares específicos, de forma a articular com os componentes da Educação e do Ensino de Geografia, juntamente com a compreensão por parte do curso de licenciatura de que não há uma receita de como ensinar; há caminhos possíveis que devem ser contextualizados às particularidades das realidades escolares em que se está inserido.

No tocante às propostas para a melhoria e qualificação do curso de licenciatura em Geografia, Valdetarez narra: “acho que falta a questão das práticas didáticas. [...] Licenciatura é prática didática, é educação. As formações de mestrado e doutorado deveriam ser nas áreas da Educação”. Além disso, chama a atenção para a necessidade de disciplinas voltadas à avaliação escolar e à Psicopedagogia. Já Danyllo não apresenta sugestões pontuais como Valdetarez, mas sim uma perspectiva mais ampla de formação:

Dentro da igreja, a gente fez muito exercício de análise de conjuntura para compreender o que está acontecendo na nossa realidade. Talvez, apesar de ser um avanço, é um dos cursos que mais tem capacidade de fazer a leitura da realidade. Tem colegas que não passaram pelo processo formativo que passei. Seria interessante que fosse possibilitado o contato, não só do ponto de vista teórico, mas olhar, sentir, por meio dos trabalhos de campo. Nesses 4 anos eu nunca fui numa aldeia indígena apesar de vivermos em um local que tem mais aldeias indígenas no Brasil. É um elemento que sinto pendente (Narrativa de Danyllo, 2023).

Portanto, observa-se que a história de vida pessoal dos sujeitos se reflete nas concepções de Educação, de ensino de Geografia e de formação docente, as quais orientam o seu fazer pedagógico. A narrativa de Danyllo evidencia a relevância que a vivência na Pastoral da Juventude e nos movimentos sociais possui na sua identidade pessoal que alimenta a sua visão de mundo e também compõe a sua identidade profissional. Enquanto Valdetarez enxerga o ensino de Geografia a partir dos conteúdos e da relação entre o acadêmico e o escolar, Danyllo salienta a formação humana e o reconhecimento de pertencimento ao lugar por meio da Geografia. Enquanto para Valdetarez, a Educação é sinônimo de escola, por exemplo; para Danyllo abrange a educação formal e não-formal. Enquanto Valdetarez manifesta uma responsabilidade individual no seu fazer docente; Danyllo apresenta um olhar politizado e militante decorrente do fato de ser sindicalizado e possuir filiação partidária.

A análise destas narrativas possibilita compreender a identidade singular-plural, conforme denomina Josso (2007). Para a autora, trata-se do singular-plural, pois “a existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada” (Josso, 2007, p. 420). Logo, a narrativa (auto)biográfica carrega memórias das experiências formadoras do sujeito que, ao narrar, engendra a invenção de si por meio de um processo de autorreflexão e autoconhecimento que lhe coloca em um processo de vir a ser, uma vez que a identidade não é fixa, é evolutiva. A partir da autoformação o sujeito reconhece os percursos traçados ao longo de sua história de vida, os quais orientam a sua formação, bem como a constituição de sua profissionalidade.

Tal movimento de análise das narrativas (auto)biográficas docentes desenvolvido neste artigo extrapola a investigação do objeto de pesquisa, pois contribui com a heteroformação. Isto é, “a narrativa do outro é, assim, um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica, em que ela pode se deslocar, reconfigurar, ampliar horizontes, onde ela é vivida como escrita de si” (Delory-Momberger, 2024, p. 96). Destarte, a biografização do outro provoca um exercício de biografizar a si mesmo a partir de uma dialética que compreende a formação e o processo identitário profissional como uma relação individual e coletiva no seio de um contexto social. Eis as contribuições auto e heteroformativas da pesquisa (auto)biográfica no campo da formação de professores de Geografia.

6. Considerações finais

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo, evidencia-se que as narrativas (auto)biográficas dos professores Valdetarez e Danyllo revelam a complexidade inerente ao processo de constituição da profissionalidade docente. Ainda que suas trajetórias apresentem pontos de aproximação, as memórias e contra-memórias mobilizadas pelos sujeitos expressam percursos singulares, atravessados por experiências escolares, acadêmicas, profissionais e pessoais que, ao mesmo tempo em que expõem fragilidades da formação inicial, também ressaltam a potência dos saberes experienciais na construção da identidade docente.

O exercício narrativo mostrou-se particularmente fecundo, ao possibilitar que os professores revisitassem suas trajetórias de modo reflexivo, identificando rupturas, permanências e ressignificações em seus processos formativos. Nesse movimento, observam-se inflexões importantes na forma como compreendem sua própria formação, evidenciando o caráter formativo da narrativa enquanto prática de autoformação (Nóvoa; Finger, 2014). Ao

rememorarem suas experiências, os sujeitos não apenas organizam o passado, mas produzem novos sentidos sobre si e sobre o fazer docente.

Além disso, a análise destas narrativas nos permitiu, assim, reafirmar a noção de identidade docente como singular-plural na medida em que cada trajetória se configura de maneira única, embora inscrita em um horizonte coletivo e socialmente partilhado (Josso, 2007). Tal compreensão reforça a ideia de que a identidade profissional é dinâmica, processual e continuamente (re)construída ao longo da vida, sendo atravessada por múltiplas dimensões formativas.

Ademais, destaca-se que o trabalho com narrativas (auto)biográficas não se limita à compreensão do outro, mas implica, também, um movimento de deslocamento e reflexão sobre si (Delory-Momberger, 2024). A escuta e a análise das experiências alheias acionam processos de heteroformação, nos quais o contato com a trajetória do outro amplia horizontes interpretativos e provoca reconfigurações nas próprias compreensões sobre a docência. Desse modo, evidencia-se o caráter dialético entre autoformação e heteroformação, fundamentais para pensar a formação de professores em uma perspectiva crítica e contextualizada.

Por fim, considera-se que a pesquisa (auto)biográfica se afirma como uma abordagem potente no campo da formação de professores de Geografia, ao valorizar os percursos de vida, os saberes construídos na experiência e os processos reflexivos que sustentam a constituição da identidade docente. Ao dar centralidade às narrativas, abre-se espaço para compreender a docência em sua dimensão humana, histórica e social, contribuindo para a construção de práticas formativas mais sensíveis às trajetórias e aos contextos dos sujeitos.

7. Referências

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CATANI, Denise Bárbara *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denise Bárbara *et al.* (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 15-44.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHAFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. **História de vida e pesquisa biográfica em Educação**. Tradução Maria da Conceição Passegi, Carolina Kondratiuk. Natal: EDUFRRN, 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto**: imagem e som: um manual. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António; HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F.; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Conceição; GONÇALVES, José Alberto M.; FONTOURA, Maria Madalena; BEM-PETERZ, Miriam. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 11-30.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 21-29.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Leonardo Pinto dos; COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado. Formação - (Auto)formação - Deformação - (Re)formação: Necessidades de um professor. **Revista Da ANPEGE**, v. 17, n. 33, p. 24-37, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/12259>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SUÁREZ, Daniel; GRANGEIRO, Denise. Escrever, ler e conversar entre docentes: experiência, narrativas e investigação-formação-ação pedagógica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; MATOS-DE-SOUZA, R.; CUNHA, J. L. (Orgs.). **Insubordinações epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2024. p. 125-136.

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

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução Beatriz Perrone Moisés. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

Contribuição dos autores (de acordo com a taxonomia [CRediT](#))

Leonardo Pinto dos Santos - participou da conceitualização, investigação, redação do rascunho, revisão final do texto.

Raquel Soares de Farias – participou da conceitualização, investigação, redação do rascunho, revisão final do texto, tradução.

Victória Sabbado Menezes – participou da conceitualização, investigação, redação do rascunho, revisão final do texto.