

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JULIANA SCHWINGEL BROILO

**ENTRE A EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
A BUSCA DE CONHECIMENTO E DE SENTIDO NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE**

PELOTAS,
2023

JULIANA SCHWINGEL BROILO

**ENTRE A EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
A BUSCA DE CONHECIMENTO E DE SENTIDO NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, como requisito de obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Liz Cristiane Dias

PELOTAS

2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B863e Broilo, Juliana Schwingel

Entre a epistemologia da ciência e a formação de professores de geografia : a busca de conhecimento e de sentido na construção da identidade docente / Juliana Schwingel Broilo ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2023.

191 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Formação de professores. 2. Epistemologia da geografia. 3. Ensino de geografia. 4. Pedagogia universitária. 5. Narrativas (auto)biográficas. I. Dias, Liz Cristiane, orient. II. Título.

CDD : 370.71

**ENTRE A EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
A BUSCA DE CONHECIMENTO E DE SENTIDO NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, como requisito de obtenção do título de Mestre em Geografia.

Pelotas, Fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Liz Cristiane Dias (Orientadora e Presidente da Banca)
Doutora em Geografia pela Universidade Federal Paulista

Profa. Dra. Roselane Zordan Costella
Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Bruno Nunes Batista
Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do
Sul

Agradecimentos

Obrigada mãe, obrigada pai. Eu amo muito vocês e sou muito grata por ter tido a oportunidade de ser sua filha. Vocês dois, juntos, permitiram que tanto de mim entrasse em contato com esse mundo. Nutrindo toda a minha criatividade, lidando com tanto carinho com toda minha (falta de) senso de perigo. Se sou hoje capaz de escrever as palavras que aqui trago é porque vocês garantiram todas as bases que enraízam minha capacidade de expressão.

Às outras grandes mulheres da minha vida; minha avó, minha dinda Ada, minhas amigas Amanda e Ana, também direciono minha gratidão. O amor incondicional que partilho com vocês me dá ânimo, me traz motivação para superar as adversidades. E a cada momento que lembro o quão forte vocês são é como uma luz que ilumina, novamente, meu caminho.

Nessa jornada muitos amigos estiveram presentes. Quero que saibam que cada um de vocês importa – e muito. Obrigada por serem companhia, por despertarem momentos de felicidade, de inspiração, de cumplicidade. Amigos de toda uma vida ou amigos de um dia, obrigada. As vezes uma simples mensagem de apoio – ou uma seção de horas a fio de desabafos e epifanias – eram o fôlego necessário para voltar com tudo para a maratona.

Ao meu companheiro de todos os dias, laboriosamente me auxiliando nas etapas finais desse processo: meus eternos agradecimentos. Seus elogios e todas suas demonstrações de amor são um aconchego que aquece minha alma. A sensibilidade que você carrega sem perceber e seu empenho em se basear no pensamento racional para interpretar a vida me impulsionaram em diversos detalhes do que se encontra nesse trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Liz Cristiane Dias, à minha banca e à Universidade Federal de Pelotas, pela oportunidade de estar realizando esse momento formativo.

Quem controla o passado, controla o futuro;
quem controla o presente, controla o passado.

(ORWELL, 2009)

O que você diz tem ressonância,
o que silencia tem um eco
de um jeito ou de outro político.

Até caminhando e cantando a canção
você dá passos políticos
sobre um solo político.

Versos apolíticos também são políticos,
e no alto a lua ilumina
com um brilho já pouco lunar.

Ser ou não ser, eis a questão.
Qual questão, me dirão.
Uma questão política.
(SZYMBORSKA, 2011)

RESUMO

Palavras-chave: Formação de Professores; Epistemologia da Geografia; Ensino de Geografia; Pedagogia Universitária; Narrativas (Auto)Biográficas.

O objetivo da presente pesquisa é investigar, por meio de narrativas (Auto)Biográficas e histórias de vida, de que modo as concepções epistemológicas de professores universitários influenciam, ou não, suas estratégias de ensino e aprendizagem, em especial no escopo da formação de professores de Geografia. Delineia-se tal direcionamento, para além de motivações afetivas da autora, pela relevância dos modos de pensar para (re)orientar modos de agir no âmbito da docência em Geografia, tendo em vista que as bases epistemológicas de um professor ancoram sua prática cotidiana. No atual cenário de rápidas trocas informacionais e de constante transformação dos palcos sociais em todas as escalas é indispensável a prática reflexiva frente ao fazer docente, e, tomando isso como pressuposto, desenvolve-se o fundamento de que investigar as relações entre a construção das concepções epistemológicas do professor e sua construção identitária como profissional docente é de suma importância. Para tal, realizou-se uma pesquisa exploratória com metodologia qualitativa. Após o levantamento bibliográfico nos eixos de formação de professores, epistemologia da Geografia e narrativas (auto)biográficas, foi realizada uma entrevista narrativa com uma docente universitária da Universidade Federal Pelotas. O campo se fundamentou nas Histórias de Vida, seguindo os procedimentos metodológicos para a entrevista narrativa. A análise dos dados coletados se fundamentou em orientações da análise temática de entrevistas narrativas e o método de análise da Compreensão Cênica. O entrelaçar da pesquisa teórica e o campo gerou quadros sobre o tornar-se professora de Geografia, em que, partindo do critério de que se tratam de representações da própria memória que se entra em contato ao conhecer uma narrativa, delinearão uma profunda e significativa relação entre sentido e conhecimento, para além de uma linearidade de influência de concepções epistemológicas sobre a prática docente. Os caminhos percorridos evidenciam a potencialidade da narrativa (Auto)Biográfica enquanto método investigativo para compreender o complexo fenômeno da construção da identidade docente e possibilidades formativas gestadas através do processo de (re)significar a si por meio das Histórias de Vida.

ABSTRACT

Keywords: Geography Teaching; Teacher Training; Epistemology of Geography; University Pedagogy; (Self)Biographical Narratives.

This research main goal is to investigate, through (Self)Biographical Narratives and life stories approach, how college professors' epistemological conceptions influence, or not, their teaching and learning strategies, especially regarding Geography teachers training. Beyond the author's affective motivations, such directions are outlined by the relevance of "thinking paths" to (re)orient "action paths" in Geography teaching context, taking into account that a teacher epistemological bases anchors their daily practice. In the current scenario of fleetly informational exchanges and constant transformation of "social stages" in all scales, it's imperative the reflective practice concerning teaching practice. Considering this assumption, it is developed the fundamental concept that it is extremally important to investigate relations between the construction of teachers' epistemological conceptions and its identity construction as a teaching professional. In order to attain it, an exploratory research with qualitative methodology was carried out. After the bibliographic survey about teacher training, Geography epistemology and (self)Biographical narratives, a narrative interview was conducted with a college professor from Pelotas Federal University. The field research was based on life stories, following the methodological procedures of narrative interviews. The analysis of the collected data was built upon the guidelines of thematic analysis regarding narrative interviews and on the scenic understanding method. The intertwining of theoretical research and the field research generated pictures about becoming a Geography teacher which was based on the criterion that the collected data were memories representations that one comes into contact while getting to know a narrative, those generated pictures outlined a deep and significant relationship between meaning and knowledge, apart from a linear influence of epistemological conceptions on teaching practice. The paths that were taken have shown the (Self)Biographical narrative potentials as an investigative method not only to understand the complex phenomenon of teaching identity construction but also its formative possibilities framed through (re)signifying oneself process with life stories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ciclos de Pesquisa	42
Figura 2	Eixos de pesquisa para levantamento do referencial bibliográfico	44
Figura 3	Esquema do modelo de Compreensão Cênica de Marinas....	53
Figura 4	Esquema do modelo de Compreensão Cênica interpretado por Abrahão	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fases Principais da Entrevista Narrativa	49
----------	--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tempo de atuação em diferentes níveis de Ensino	140
Gráfico 2	Disciplinas ministradas entre 2000 e 2011.....	140
Gráfico 3	Disciplinas ministradas na UFPel	141

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Prólogo narrativo	12
1.2	Campo de pesquisa, temática e problemática	19
1.3	Justificativa	20
1.4	Objetivos.....	27
2	METODOLOGIA	28
2.1	No princípio era a palavra: sobre narrativas, identidade e formação	30
2.2	Ciclos de pesquisa	40
2.2.1	Procedimentos Metodológicos: a Entrevista Narrativa	46
2.2.3	Compreensão Cênica	51
3	ESTRADAS TEÓRICAS: BUSCANDO FUNDAMENTAÇÃO	57
3.1	Das nascentes que alimentam os oceanos do imaginário científico: as cosmologias	63
3.2	Dos centros de gravidade da ciência geográfica: os afluentes epistemológicos	72
3.3	Do macro ao microcosmos: tornar-se profissional docente	87
3.3.1	Sobre Geografias e docência	88
3.3.2	Sobre identidade docente	100
3.3.3	Sobre docência universitária	115
4	NO CAMINHO DE HABITAR A SI MESMO: CENÁRIOS QUE COMPÕEM A IMAGEM DO TORNAR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA	130
4.1	Aproximações Iniciais: a materialidade	136
4.1.1	O Muro	141
4.1.2	A Palestra	143
4.1.3	A Saída de Campo	146
4.2	Sobre sementes e frutos: os entrelaces entre identidade, histórias de vida e concepções epistemológicas	150
4.2.1	A arte do (re)encontro: a dialética existencial do outro “si”	153
4.2.2	Entre movimentos e assentamentos, a busca por conhecimento	158
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICES	190

1 INTRODUÇÃO

Transeuntes eternos por nós mesmos, não há paisagem se não o que somos. Nada possuímos, porque nem a nós possuímos. Nada temos porque nada somos. Que mãos estenderei para que universo? O universo não é meu: sou eu. (PESSOA, 2011)

A série documental “Cosmos”, com a apresentação de Neil deGrasse Tyson, mostra que em muitos momentos a investigação científica encontrou pontos de frutífera ramificação: novos instrumentos técnicos, novos conceitos que abriam alas para um novo universo a ser observado, novas possibilidades de produzir e conhecer o mundo. Noutros, as descobertas científicas teriam de passar décadas, por vezes mais de um século, para serem desveladas. O ritmo do encontro da ciência com o “real” não é linear e por vezes se defronta com obstáculos – em que apenas novas conjunturas poderão ser palco de seus saltos. E, em momentos-chave de descobertas, por vezes é preciso rever bases a respeito do que se sabe. Rever paradigmas, ideias que abarcam dentro de si uma *forma de olhar* para o real.

E, talvez, o mais extraordinário e sublime que há no investigar científico seja essa humildade frente ao desconhecido que o *buscar conhecimento* pode gerar: nas palavras de Neil, “fingir saber tudo fecha a porta para descobrir o que realmente está lá” e “está tudo bem não saber todas as respostas. É melhor admitir nossa ignorância, do que acreditar em respostas que talvez estejam erradas”. O próprio sentido de buscar investigar cientificamente um fenômeno pressupõe a dúvida, uma pergunta ainda sem resposta, uma imagem ainda a ser descrita. A acuidade nessa descrição, porém, nem sempre será coerente o suficiente, coesa, nítida. Daí o esforço coletivo dos cientistas: através do compartilhar perspectivas, questionamentos e propostas, tudo envolto em uma linguagem que os pares compreendam, é mais provável se aproximar de ferramentas e análises em que o que está sendo observado seja retratado o mais fielmente possível.

E eis do que se trata o trabalho que você está prestes a conhecer: uma investigação sistematicamente planejada, realizada e apresentada de forma que possa ser questionada, aperfeiçoada, transformada, em vias de conquistar o que se almeja: pôr luz sobre o complexo fenômeno da formação docente em vias de contribuir com a educação formal como um todo e alavancar, cada vez mais, formas sustentáveis de produzir o mundo.

A introdução está dividida em quatro partes. A primeira traz conversas iniciais sobre a temática, expondo a construção narrativa da autora que resulta no momento presente e a pesquisa que se constrói. Logo após é explicado o campo de pesquisa em que se insere, a temática e a problemática. A justificativa vem em seguida. Por fim são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos.

A metodologia está dividida em três partes. A primeira delinea alguns horizontes teóricos necessários para encaminhar a metodologia proposta. A segunda parte elucida os ciclos de pesquisa, descrevendo cada parte que foi executada, incluindo os procedimentos metodológicos para a realização do campo. A última parte aborda a Compreensão Cênica, método de análise que foi empregado em conjunto com o que é exposto nos procedimentos metodológicos.

O referencial teórico também se divide em três partes. A primeira delas se dedica a traçar um panorâma geral acerca do pensamento científico, para, em seguida, na segunda parte, afunilar para a Geografia científica e abordar discussões acerca da epistemologia da ciência. Por fim, a última parte do referencial se divide em três. Nela são aprofundadas questões sobre a docência em Geografia; os saberes e identidade docente; e a docência universitária.

Logo após o referencial vem o quarto capítulo da pesquisa, onde se entrelaçam o levantamento teórico e o campo, sendo realizada a análise do que foi coletado. Por fim encontra-se o quinto capítulo, com as considerações finais a respeito do que foi encontrado e trilhado ao longo do que foi aqui construído.

1. Prólogo narrativo

Quando na graduação, me deparei com temáticas e autores que não eram trabalhados nas salas de aula¹, uma vez que eles não apareciam em programas de disciplinas, nos eventos científicos, nas conversas de corredores. Deparei-me, também, com espacialidades e metodologias que, padronizadas, diferiam tanto das experiências de contextos de aprendizagem que tivera antes². Formas de pensar e

¹ Me refiro em especial, sobre Geografia, aos geógrafos anarquistas, como Reclus e Kropotkin. Na parte pedagógica são autores de cunho libertário, como Francisco Ferrer Guardia, Maria Lacerda de Moura, Silvio Gallo, Freinet, Ivan Illich, entre outros.

² Tendo estudado toda a educação básica em uma escola construtivista, me era estranho sentar em classes dispostas uma atrás da outra; passar grande parte do tempo em sala sem dialogar com colegas e com o professor; encarar provas individuais como instrumento avaliativo, etc. Contexto que conhecera somente na Universidade.

formas de aprender e ensinar que se geravam provocações dentro de mim. Ausências e permanências nos discursos (e nas práticas) que são perpetuados na academia. De forma geral, na própria sociedade. Afinal, o que torna um conhecimento relevante? Ou, para além disso, como um conhecimento chega no patamar de ser discutido e repassado pelas gerações? Por que se ensinam alguns conteúdos em detrimento de outros? Por que se ensina de uma forma ou de outra?

Foi o momento que me envolvi pela epistemologia. Raciocínios e dúvidas sobre o que é conhecer, o que é o conhecimento, e tantas indagações que daí desembocam. Minhas dúvidas, porém, não eram especificamente apenas sobre o que é o conhecimento geográfico, mas, para além, sobre como as concepções dos professores sobre isso os influenciava na sua prática docente. Assim: **Como as formas de olhar para o conhecimento geográfico influenciam as formas de aprender e ensinar Geografia?**

Começavam os questionamentos sem fim: Como a aprendizagem de determinadas formas de conhecer e de determinados conhecimentos influenciam a educação geográfica hoje? Como as concepções dos professores são construídas? Como a forma de entender o conhecimento se relaciona com quem o sujeito é e de que forma se reflete na sua prática profissional? Como isso é tecido durante a formação inicial? Como isso é decidido no ensino superior, o que os professores universitários pensam sobre isso? Será que eles (os professores formadores de outros professores) têm consciência dos conhecimentos epistemológicos que embasam sua prática pedagógica? Será que faz diferença refletir sobre isso?

Uma das primeiras respostas foi justamente à última das perguntas. Em contato com leituras na área de ensino de Geografia, recorrentemente o argumento da relevância em discutir epistemologia da ciência geográfica no campo de formação de professores era fundamentado – com um viés de concordância entre vários autores (CALLAI, 2013; CASTELLAR, 2019; CAVALCANTI, 2006; KAERCHER, 2004; MENEZES, 2016; 2021; MOREIRA, 2008; PONTUSCHKA et. al, 2009; REGO; COSTELLA, 2019). Isso ocorre não somente com o ensino de Geografia: autores de educação também postulam que, para ensinar, é necessário

ter profundos conhecimentos epistemológicos sobre a ciência específica e sobre didática³ (CUNHA, 2018; LIBÂNEO, 2015; PIMENTA, 1999).

A consonância nasce de um elo crucial que há entre sociedade e educação. Enquanto sociedade humana nós criamos formas específicas de transmitir quem somos e o que fazemos. Aprendemos com outros seres humanos – através da interação, da modelação; principalmente através da linguagem e da cultura – como proceder para experienciar a vida para além de uma programação biológica. Somos seres sociais, produto e produtores de cultura. Cultura que é perpassada pelos tempos e espaços através da educação. Sobre os mundos da cultura, Rubem Alves (1980, p. 51) narra:

Aqui peço licença para introduzir, neste discurso para intelectuais, a fala de um feiticeiro, que não sei se foi real ou produto da imaginação (o que não tem a mínima importância), e que disse coisas estranhas sobre o mundo. Tudo gira em torno de uma experiência educativa, fantástica para nós, de iniciação ao mundo do feiticeiro. E D. Juan, o bruxo da estória de Carlos Castañeda, dizia que, para o feiticeiro, o mundo da vida cotidiana não é real, algo lá fora, como a gente crê. Para o feiticeiro a realidade, ou o mundo, tal como o conhecemos, é *apenas uma descrição*. Mas descrição é uma atividade humana! Seria o caso de pensar que a nossa realidade é uma construção? Construção social da realidade? Ah! mundo nascido da atividade docente de um sem número de pessoas que, sem diploma ou créditos em didática, ensinam, sem saber como, as coisas mais incríveis, como a habilidade de se falar a língua e, com ela, os mistérios da composição e arquitetura do mundo.

Mistérios e arquiteturas do mundo que armazenamos e alimentamos sob os véus da subjetividade. Memórias que nutrem raízes, raízes que chegam nos frutos das nossas ações cotidianas, das escolhas, dos julgamentos. É o caso filosófico de aqui considerar o que criamos, por que criamos, como criamos, enfim: quem somos/quem nos tornamos e o impacto de tudo isso na prática profissional. Ter profundos conhecimentos no campo da epistemologia é buscar essas raízes de

³ A Epistemologia se refere a um “campo do conhecimento de um ramo da filosofia cujo objetivo é estudar o conhecimento científico na sua forma de construção, bem como dos resultados alcançados.” (SUERTEGARAY, 1999, p. 7). Desde os primórdios da ciência moderna a busca por um “caminho privilegiado ou verdadeiro” para chegar no “verdadeiro conhecimento” alicerça raciocínios, métodos e experimentações através de possibilidades técnicas e ideológicas (SOUZA, 2016). Profundos conhecimentos epistemológicos sobre a ciência específica e a didática incluem conhecer os caminhos trilhados nesse andar científico: quais são os princípios lógicos, as categorias, os métodos e paradigmas científicos que fundamentam esse “caminho” ou “ponte” para ver, ler e interpretar o real, bem como os propósitos e impactos dessa produção de conhecimento.

pensamentos que levam até como consideramos que as coisas são hoje: são raciocínios históricos, espacialmente situados, internamente (re)significados, socialmente construídos e transformados para completar quebra-cabeças conceituais da nossa percepção da realidade. Conhecer a ciência que se ensina é conhecer os caminhos lógicos que esta usa de recurso pra se aproximar dos fenômenos; é compreender as concordâncias e contradições que possibilitaram chegar nos fundamentos filosóficos atuais de análise e compreensão do ser e fazer humano.

Toda essa tentativa de aproximação do real caminha por-entre as dimensões que envolvem a identidade docente: conhecer a si para conhecer suas lentes para o mundo; olhar para o mundo e questionar quem se é nele, como ele transforma e é transformado, dentro do que se consegue observar. É uma interconexão entre escalas, do macro ao micro, do contexto à subjetividade. Interconexão entre tempos, do passado ao futuro, a busca de quem se é e quem se projeta ser numa investigação contínua sobre si e sobre o entorno. Em resumo, um processo formativo – formação e transformação biográfica, porque referente à construções simbólicas sobre o que se vivera, num possível contato com as lembranças de si e principalmente com significados e representações dessas narrativas internalizadas, uma *reinvenção de si* (JOSSO, 2006) por entre os variados trajetos de *busca de sentido*, *busca de conhecimento* e *busca de si* (JOSSO, 2004). E, no caso da presente pesquisa, a formação docente.

Antes de chegar nos dizeres mais objetivos quanto à jornada que se inicia, gostaria de trazer alguns trechos da minha narrativa, já que ela tanto se entrelaça com o que foi construído até aqui. São lugares, pessoas e ideias que marcaram minha trajetória pra chegar nessa pesquisa, principalmente sobre desvelamentos e contrastes de significados da existência.

Nasci em uma família de classe média no centro de Caxias do Sul/RS. Meu eixo familiar esteve sempre estável, sem perdas ou conflitos. Estudei a vida toda na mesma escola, particular, construtivista. Tive a oportunidade de fazer diversos cursos: pintura, música, informática, esportes, lutas marciais, inglês e espanhol, até grupos de estudos sobre auto-conhecimento. Nunca tinha ouvido falar de privilégio até chegar na universidade (que ingressei logo após concluir o Ensino Médio), lugar

em que pude conhecer pessoas de várias regiões do Brasil e oriundas de contextos culturais, financeiros, emocionais e situacionais dos mais variados.

Foi uma expansão de horizontes absurda! (E como é significativo conhecer novos horizontes de *ideia de mundo* para reorientar-se nele!).

Pensando agora, enquanto escrevo, dá a impressão que tudo passou tão rápido e me transformou de formas que nem conseguiria vislumbrar na época. Mas, é isso: conhecer o ambiente universitário, na Universidade Federal de Pelotas, criou um segmento de mim mesma, metamorfosiado pelo contato com outras visões de mundo e outros mundos em si, também. Claro que tem outros momentos e lugares que foram extremamente marcantes, porém, o que segue, pelo enfoque proposto, é sobre esse segmento.

Logo no primeiro semestre da graduação adentrei em um projeto de extensão e em um projeto de pesquisa. O projeto de extensão, Cidade e Cidadania (LEUR, UFPel/ProExt) teve como objetivo incentivar a participação e organização popular no planejamento urbano. Primeiro tiveram longas discussões e encontros para entender a temática; depois, diagnóstico, planejamento e realização de atividades junto com a comunidade do Anglo/PAC, Pelotas/RS. Ali pude conhecer mais da cidade, na teoria e na prática, algo inimaginável para mim antes daquele momento. O projeto de pesquisa, de educação libertária, buscava pesquisar educadores e experiências educativas de matriz anarquista no Rio Grande do Sul, e, sendo a única estudante de Geografia no grupo, buscava encontrar o que existia dentro da Geografia de libertário – e, ao começar as leituras sobre Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, fiquei encantada.

Para as disciplinas do curso de Geografia Licenciatura e para o projeto de extensão as leituras pareciam ter um viés comum – que eu não entendia bem na época, mas se referia ao paradigma dialético-marxista –, enquanto que os autores libertários traziam outras ideias de educação, liberdade e tomadas de ação, convergentes entre si e, ainda que dialogando em alguns pontos, divergia em princípios para com as ideias da posterior “Geografia Crítica”. Ainda assim, tinha uma semelhança nisso tudo. Um sentimento de... Transformação. De mudança. De que tinham coisas profundamente conflituosas no mundo (moderno-ocidental) e que enquanto estudante de Geografia e futura professora de Geografia eu teria alguma chance, na minha escala de atuação, de tentar contribuir para a

humanidade tomar outros caminhos. As formas de pensar e encaminhar projetos sobre se mostrava variada. Acima de tudo, era motivada por princípios de empatia, de autonomia e a possibilidade dos seres humanos encontrarem (e adotarem) formas mais harmoniosas de viverem uns com os outros e com a natureza.

Bom, desde que me lembro por gente quero ser professora (ter avó e mãe professoras talvez tenha certa influência sobre isso). Lembro de sempre gostar de tentar entender algo pelo puro prazer de depois explicar pra alguém: a sensação maravilhosa de se sentir compreendida por outro, ou, ainda, de chegar à um lugar novo com outro alguém; de alguma forma acessar a outra pessoa por meio da comunicação e compartilhar um momento de crescimento mútuo. Uma forma de se sentir menos só (ainda que eu nunca tenha ficado realmente sozinha, isso é como um fantasma pra mim, daqueles medos profundos e irracionais que as vezes nos visitam), já que ao sentir que a missão de contribuir para que o outro entendesse algo criava pra mim um tipo de laço específico. Aqueles ideais, fossem marxistas; fossem anarquistas, pareciam concordar com essa minha vontade de (alguma forma) estar com o outro através do conhecimento; com o sonho de contribuir na vida de alguém que caminhasse no sentido de conhecer a si e ao mundo, alguma forma de emancipação; de harmonia; em essência, buscar mais consciência de si e da realidade.

Só que a viabilidade concreta de todas aquelas ideias, a cada semestre, passou parecer mais distante de algo que eu poderia realizar. No quarto semestre ingressei no PIBID e a partir do sexto começaram as experiências mais íntimas com escolas, com pré-estágios e estágios supervisionados. Não era sobre uma ou outra metodologia adotada em sala de aula; sobre a orientação pedagógica de uma ou outra escola. Para além de ações individuais a trama que compunha o quadro da educação envolvia características de um sistema que ia muito além dessa escala conhecida, de uma escola ou uma sala de aula. Currículo, políticas públicas, planos governamentais, banco mundial... Complexo. Pensar sobre educação é algo muito complexo. Para realizar aquela sensação de auxiliar alguma busca de conhecimento e de sentido em alguém não me bastava mais aqueles pensamentos sobre ser professora que tinha na infância: queria mudar a desigualdade social; a precarização da profissão docente e da escola no Brasil num geral; queria encontrar

algum ponto em que as minhas ações pudessem modificar o curso da história que eu começava a conhecer.

Primeiro muda o governo? As discussões anarquistas me levavam à uma descrença sobre o próprio “sistema democrático”. Ainda que envolvida com representação estudantil e disposta a discutir política partidária, ali não parecia ser o palco de transformações que eu seria capaz (ou que realmente quisesse) de “fazer algo”. Primeiro muda a escola? Os discursos marxistas mostravam como o sistema político/econômico instaurado constituía o objetivo das instituições, o qual se baseia na hegemonia do discurso de uma classe dominante, perpetuando a condição histórico-social que existe hoje. Então para transformar a escola teria de ser transformado todo o contexto do sistema produtivo em vigência paralelamente. Então primeiro muda o sistema econômico (isso sem nem entrar naqueles extensos debates sobre “reforma ou revolução”)? Só nas tentativas de tentar compreender o funcionamento do sistema econômico já me perdi algumas vezes no caminho. E isso é algo recorrente: quero abarcar tudo, entender tudo, mudar tudo. A própria metodologia científica já me auxilia a lidar um pouco com isso, no processo de fazer recortes e conseguir focar a temática que quero trabalhar. Do contrário... Fica tudo confuso demais. Perdido demais.

Então, como focar? Como recortar? Qual o ponto nevrálgico em meio essa complexidade toda da educação eu me sinto disposta e capaz de pesquisar, aprofundar, atuar?

Desde a graduação me encontro no eixo de formação de professores. Um relance de ideia de que, se, talvez, fosse possível transformar algum detalhe da formação de algum professor, um efeito cascata poderia trazer mudanças futuras. Óbvio que não é tão simples, mas é a base de uma crença. Crença que me move a fazer o que aqui faço. O enfoque dentro desse eixo, formação de professores, para professores universitários, vem das revisões de literatura feitas, onde encontro a carência de estudos sobre os professores formadores de professores, em especial com relação aos professores formadores de Geografia. Das leituras que me inspiram a esse caminho, um relato de um professor formador traz um pouco do contexto que envolve as reflexões nesse âmbito:

Já que é preciso educar as novas gerações, cremos que elas precisam ser educadas por educadores profissionais e estes obtêm o estatuto de profissionais nas universidades. Nestas, há pessoas

que são especialistas (outra crença) em formar bons professores de Geografia. Não há comprovação indiscutível de que essa crença seja bem executada, isto é, que nós professores formadores de futuros professores formemos bons professores (KAERCHER; BOHRER, 2020, p. 326).

Nessa brecha de pesquisa (re)encontro aqueles ideais nutridos ao longo de toda a minha vida, por entre auto-conhecimento e a construção coletiva de um outro mundo: os professores universitários impulsionam uma dinâmica e extensa roda que circunscreve a educação formal, ainda que não a defina, e a carência de estudos sistemáticos sobre eles na área da Geografia Licenciatura indica uma potencial nascente que deságue em novos projetos institucionais de formação continuada que, quiçá, reverberem na materialidade da educação formal brasileira. Um possível ponto nevrálgico em que me sinto profundamente motivada a adentrar.

É uma direção reflexiva, em que se toma como objeto o professor universitário. Não é sobre tecer críticas ou justificar julgamentos: é sobre conhecer, compreender; buscar formas de olhar para o fenômeno e com isso construir quadros que possam ilustrar o que está acontecendo, identificar elementos e compreender como eles se enrolam e desembocam na prática profissional de professores formadores de professores de Geografia. Defronte à imagem, ponderar sobre o caminho analítico realizado, sobre o recorte feito e as potencialidades encontradas. E, por meio de um trabalho conjunto entre pesquisas que objetivem investigar o fenômeno da pedagogia universitária, imaginar caminhos possíveis que auxiliem esse profissional na sua jornada de formação contínua. Esses são os alicerces narrativos que orientam a presente pesquisa.

2. Campo de pesquisa, temática e problemática

O campo de pesquisa dessa dissertação é Ensino de Geografia, com enfoque no eixo de formação de professores. A temática é influências entre concepções epistemológicas de Geografia e práticas de ensino e de aprendizagem dos professores universitários, abarcando construções identitárias no âmbito profissional que se relacionam com a prática docente.

A problemática começa a ser construída nas dúvidas e desejos expostos nos alicerces narrativos, sustentados nos argumentos de relevância do ensino de Geografia no Ensino Básico. A proposta de investigar os sujeitos docentes da

Educação Superior convergem para esse fim pela conexão que existe entre escola, formação de professores, universidade e professores formadores de professores. Relação rizomática entre educação básica e educação superior; entre produção de conhecimento e ensino e aprendizagem do mesmo; entre conhecer o mundo e conhecer a si mesmo; entre modos de pensar e modos de agir. Considerar os sujeitos como possíveis arquitetos de partes da sua própria realidade, sendo o conhecimento e a reflexão instrumentos para exercer essa criação – seja no sentido da formação de professores, seja no sentido das potencialidades do ensino de Geografia nas escolas e a prática da cidadania.

Esse foco para o Conhecimento é delineado na presente pesquisa pelas discussões em epistemologia da ciência geográfica e do ensino de Geografia, viés pelo qual se buscou pautar a análise do campo. A problemática, então, é: Como as concepções epistemológicas de professores universitários construídas ao longo de sua trajetória influenciam, ou não, as suas perspectivas de ensino e de aprendizagem de Geografia?

3. Justificativa

O recorte de pedagogia universitária e epistemologia da Geografia e do ensino de Geografia, especificamente na formação de professores de Geografia, remete à função social da educação geográfica, sobre o porquê ensinar essa ciência e o que ela estuda. A Geografia é uma ciência⁴ que busca olhar e descrever o mundo pela lógica das localizações. Ela dispõe de instrumentos gerais historicamente construídos: princípios lógicos e conceitos organizados em categorias de análise que auxiliam modos de pensar (GOMES, 2017).

E pensar não é pouca coisa, porque, ao se estudar Geografia, os conhecimentos produzidos por essa ciência, desenvolve-se um modo peculiar de pensamento. Pensar está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensa e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito que se orienta pelo pensar. (CAVALCANTI, 2019, p. 11).

⁴ A Geografia enquanto ciência é delimitada por questões da academia, do pensamento científico. Existe também a geografia praticada cotidianamente, parte do senso comum. A Geografia Escolar possui particularidades distintas dessas duas, ainda que partilhe de vários elementos. O campo de pesquisa de ensino de Geografia “está nas fronteiras, nas interfaces dessas geografias praticadas” (CAVALCANTI, 2016, p. 403).

Então ter acesso e interpretar a realidade por meio do raciocínio geográfico culmina em modos de agir, subjacentes e dialéticos com modos de pensar. Em outras palavras, a educação geográfica possibilita a mobilização do pensamento espacial, com o desenvolvimento de habilidades específicas do pensar espacialmente (como distância, área, posição, escala) – atrelado à questionamentos sobre o espaço e a representação espacial especificamente geográficos (questionamentos que significam o conceito de “raciocínio geográfico”: por que algo está onde está, como chegou a vir a ser, ou processos de analogias), promovendo a compreensão da realidade a partir dos diversos elementos e entrecruzamentos de dados acerca das representações espaciais. É, portanto, fundamental para a experiência do ser-no-mundo, afinal, as noções de orientação, distância e localização nos permitem entender onde estamos e para onde queremos ir (CASTELLAR; JULIASZ, 2017). Esses modos de ação podem ser profundamente questionados, transformados, re-orientados mediante a aprendizagem do pensamento espacial atrelado ao raciocínio geográfico. Tal possibilidade – de tomada de consciência quanto à espacialidade em que se está presente, mediante a aprendizagem do raciocínio geográfico – reverbera na relevância do ensino dessa ciência nas escolas de Ensino Básico (CAVALCANTI, 2019).

Tal relevância nesse recorte espacial é trazido porque a educação formal enquanto locus do contato das crianças com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade torna a disciplina escolar o cenário essencial e indispensável para a aquisição do raciocínio geográfico. Lugar de práticas que podem interligar o campo sensível (das experiências) e do campo intelectual (das ideias), a escola viabiliza o contato entre professor e aluno, num encontro que oportuniza conhecer outras representações de mundo e outras formas do próprio sujeito interpretar a sua representação de mundo. Moreira (2008, p. 105), sintetiza isso:

A geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e nas ideias. A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele.

Essa interface entre o mundo e a ideia de mundo, discutida por Moreira (2008) desvela algo fundamental sobre nossas perspectivas e nossas construções de identidade enquanto sujeitos do contexto atual: não é meramente pelo contato com algo real que nossa interpretação será tal qual o que acontece⁵. O que produzimos, em verdade, são imagens do mundo: representações da “coisa real” que dependem dos nossos sentidos e, essencialmente, de nossa história – de quem somos no momento (MOREIRA, 2008). Aprofundar investigações acerca das representações de docentes a respeito de sua história e suas concepções epistemológicas caminha no sentido de contribuir nessas relações escolares (onde o aluno e o professor se encontram), em vias de repensar nossas representações enquanto docentes para contribuir no desvelamento de quem somos e onde estamos, afim de poder gerar movimentos de aprendizagem àqueles que ensinamos (KAERCHER; BOHRER, 2020).

Um sujeito-chave nesse processo educacional é, portanto, o professor de Geografia. Diante dos diversos desafios da contemporaneidade no Brasil sobre a educação (da construção da professoralidade e precarização do trabalho à constante adaptação perante as mudanças sociais, ambientais, políticas e econômicas, recentemente perpassado pela pandemia e o impacto das novas tecnologias), esse sujeito pode ser visto sob diversas dimensões: identidade docente, currículo, formação inicial e continuada, vida intelectual, condições de trabalho, etc. Como aponta Cavalcanti (2016), com o recorte temporal de 2010 a 2015, o professor enquanto eixo de pesquisa tem ganho destaque nas pesquisas do campo de ensino de Geografia, o que converge com a consolidação de espaços formativos (graduação e pós-graduação) desses profissionais observada pela expansão da pós-graduação em ensino de Geografia. O presente enfoque para formação de professores busca colaborar com esse eixo de pesquisa emergente, em vias de contribuir com a educação geográfica.

Quanto ao crescimento do campo de ensino de Geografia é notório em pesquisas sobre formação de professores alguns desafios que aparecem como consenso (PINHEIRO, 2006; ROCKENBACH, 2018; OLIVEIRA et. al, 2020), em

⁵ Discussão essa feita amplamente por Bachelard (1996) quando discute acerca dos obstáculos epistemológicos para chegar à interpretação do real em si. Toda observação depende do observador; isto é, das lentes até então construídas pelo observador para poder observar, o que inclui aspectos ideológicos, culturais, linguísticos, históricos, políticos, materiais e técnicos.

duas dualidades: a) desarticulação entre formação acadêmica e prática docente; b) distanciamento entre conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos. Dois aspectos que aludem ao papel da universidade, à estrutura dos cursos superiores e à formação dos profissionais desse espaço formativo. Nas pesquisas dentro do eixo de formação de professores têm ganho destaque as contribuições de programas de extensão (como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID) e os estágios supervisionados como dois momentos de suma importância para a formação dos futuros professores e que, de alguma forma, conseguem conciliar aqueles desafios citados; bem como algumas discussões sobre o currículo dos cursos de licenciatura em Geografia em vias de se adaptar às demandas que têm sido evidenciadas atualmente, em dimensões sociais, acadêmicas e legislativas (CAVALCANTI, 2016; OLIVEIRA et. al, 2020).

Porém, um elemento-chave desse contexto todo parece oculto nas pesquisas de formação de professores de Geografia no Brasil: o professor universitário. São escassas as pesquisas sobre o tema, como já identificava Pinheiro (2006). E, também, está ausente no estado do conhecimento feito por Olivera et. al (2020), sobre pesquisas no eixo de formação docente em Geografia. Eis que, ao pesquisar sobre esse professores formadores, encontrei na literatura específica de educação o campo da pedagogia universitária, que “se insere no recente movimento de valorização da atividade docente no Ensino Superior” e tem como objetivo “formular proposições ao processo de profissionalização” do docente que se encontra nesse lugar (PIMENTA et. al, 2003, p. 267). Souza (2009, p. 97), afirma que são raras as pesquisas (que até então) têm a formação do docente universitário como objeto de pesquisa: “existe uma significativa produção relacionada ao professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e um vazio, quase total, quanto à formação para o Ensino Superior”.

Cária e Silva (2018, p. 38), ao realizarem uma revisão de literatura sobre o campo da pedagogia universitária, afirmam que

Atualmente, o cenário da educação superior continua sendo agravado pela falta de uma formação adequada ao ensino superior, quanto mais se compara esta situação, que é inclusive de abrangência mundial, com os crescentes impactos negativos na formação dos estudantes universitários e com a necessidade premente dos tempos atuais que exige renovação no contexto da sala de aula.

Tal quadro é consonante com o que foi encontrado em pesquisas da área de Geografia. As pesquisas de Oliveira (2016), Santos (2012; 2013; 2016), Menezes (2020; 2021) e o relato de Kaercher e Bohrer (2020), retratam a necessidade de um olhar voltado para o docente universitário dos cursos de Geografia, tendo em vista que uma das principais demandas é a construção da professoralidade, da profissionalização docente – que envolve o diálogo entre saberes distintos, em especial os saberes pedagógicos, os quais não são legalmente exigidos ou institucionalmente cobrados para exercer a docência em IES (CUNHA, 2018). Assim, justifica-se o enfoque para a pedagogia universitária tanto por sua relevância para contribuir nos processos formativos de futuros professores e, portanto, impactar positivamente a educação geográfica nas instituições escolares, quanto pela carência de pesquisas a respeito na área de Geografia.

Mais alguns pressupostos são pertinentes para justificar essa pesquisa, que têm a ver com o *olhar* para pesquisar a temática: dentre os trabalhos encontrados surgiram várias possibilidades metodológicas, ainda que todas dentro de uma abordagem qualitativa. Dentre elas a que harmonicamente dialoga com as minhas ideias⁶ trata da relação entre histórias de vida, memória e construção da identidade docente. Isso porque quem somos, como pensamos e como agimos é conteúdo essencial do como aprendemos e ensinamos (PORTUGAL, 2013; MENEZES, 2021). As visões sobre educação, sobre geografia, sobre realidade, se inter-relacionam numa simbiose de visão cosmológica da existência. Como questionam Rego e Costella (2019, p. 11),

O ambiente escolar educa ao mesmo tempo em que ensina. O oculto nas filosofias escolares se faz visível e atuante na vida dos alunos fora da escola e para além dos anos escolares: o praticado e internalizado na escola não reverbera ao longo das vidas? E isso não inclui condicionamentos para valores e atitudes que formam a ecologia mental presente em ensinamentos superiores que, por sua vez, reverberam nas práticas profissionais?

⁶ Sobre como os pontos cardeais dessa pesquisa surgem nas minhas memórias sobre escola e sobre educação; sobre como ausências e permanências históricas no constructo do pensamento geográfico me provocaram a buscar compreender o que é o conhecimento e como as perspectivas sobre ele modificam a prática docente. Uma dança entre memória, identidade e conhecimento que reverbera em práticas docentes.

Dessa forma, é possível que a “subjetividade”⁷ carregue em si elementos cruciais para compreender (e, quiçá, continuamente rever e transformar) a prática profissional docente. Por isso investigar histórias de vida: para discernir formas de pensar e como elas são construídas ao longo de espaços-tempos; para encontrar formas de pensar e buscar compreender formas de aprender e de ensinar que à elas estão atreladas, para, enfim, reverberar em transformações nos modos de agir. Trata-se de analisar as possibilidades que envolvem os saberes específicos e pedagógicos para colaborar em processos formativos continuados, e, enfim, encontrar caminhos para contribuir com a educação geográfica do Ensino Básico através desse imbricamento entre formação docente dos diferentes níveis de ensino.

Nessas conexões se encontra o cerne da justificativa social que alicerça essa dissertação: estudar a formação de professores é socialmente relevante pois têm consequências na educação formal, a qual possui um carácter político fundamental na sociedade. Afinal, a escola é a instituição que se imbuí do processo formal de educar as crianças e adolescentes, de ensinar quem somos enquanto seres humanos e quem queremos nos tornar nesse mundo, sociabilizar: concorre em várias direções, dependendo do propósito social que se assume. Nesse sentido, formar professores é diferente de uma formação técnica para atuação específica em que se aplica o conhecimento objetivamente para construir algo⁸, trata-se de uma *relação educativa*, com outros seres, especificamente com sujeitos em processo de formação (os alunos). Os professores lidam diariamente com um processo educativo que transcende um conteúdo ou uma aplicação técnica constante, tendo em vista que cada sujeito é único em suas idiosincrasias e está em constante movimento/mudança. Essa complexidade política e filosófica que permeia a profissão docente traz responsabilidades sociais que iniciam antes do professor chegar à sala de aula: a educação escolar, fundamentada pelo constructo teórico de emancipação e humanização dos sujeitos, necessita de uma formação

⁷ Termo aqui empregado para representar o conjunto abstrato de representações e significações do sujeito, sejam elas conscientes ou não.

⁸ Referência aqui à profissões que exigem formação superior porém na atuação profissional não lidam com o processo cognitivo e de construção identitária de seres humanos, a exemplo de Engenharias, Direito, Medicina Veterinária, Fisioterapia, etc.

profissional que dialogue com esses princípios. Como colocam Souza e Juliasz (2020, p. 20):

Nossa perspectiva parte do princípio de que o Professor se constitui como ser social, sua forma de ser é historicamente determinada e quanto maior o nível de compreensão deste todo complexo em que vive, que o constitui, maior será sua capacidade de realização enquanto ser e de desenvolvimento e suas capacidades de trabalho formativo. Em outras palavras, *os níveis de consciência histórica e de leitura do real*, de sua percepção mediata, de memória, de atenção voluntária e de pensamento relativo à realidade e suas contradições, *determinam a forma de intervenção e de realização do trabalho pedagógico* e, dessa maneira, de seu processo formativo. (Grifo meu)

Nesse caminho, cabe ponderar que o processo formativo de futuros professores é permeado pela identidade profissional e pelas concepções epistemológicas dos professores formadores, ambas situadas em um período histórico-social. Ou seja: o professor formador de professores necessita estar capacitado para movimentar, provocar e contribuir no processo formativo desses futuros professores a ponto de criar horizontes de aprendizagem sobre as dimensões político-sociais em que esse sujeito – o professor de Geografia – se insere. Movimento esse dependente do próprio processo dos professores formadores em reconhecer e transformar a si próprios.

A presente pesquisa se constrói, então, entre epistemologia, Geografia, pedagogia universitária e narrativas (auto)biográficas. Justifica-se filosoficamente pelo questionamento do conhecimento enquanto fundamento de modos de agir, buscando as relações entre fundamentos epistemológicos de docentes com sua identidade docente; socialmente pela função estrutural da educação para a construção de uma sociedade mais consciente, democrática e acessível, considerando a interlocução que existe entre o Ensino Superior, o Ensino Básico e a sociedade como um todo; academicamente pela contribuição ao campo de pesquisa de ensino de Geografia, em especial no eixo de formação de professores de Geografia, tendo em vista a escassez de produções acadêmicas sobre pedagogia universitária no campo.

5. Objetivos

Tem-se como objetivo central investigar por meio de Narrativas (Auto)Biográficas e histórias de vida de professores universitários de Geografia de que modo as concepções epistemológicas influenciam, ou não, suas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Objetivos específicos

- Identificar se há elementos presentes nas memórias dos docentes que se associam a princípios lógicos fundantes do pensamento geográfico;
- Analisar a espacialidade e diversas escalas presentes nas trajetórias formativas dos professores universitários;
- Apreender conhecimentos específicos de Geografia e conhecimentos didáticos construídos pelos docentes a partir das suas narrativas.

2 METODOLOGIA

A construção de um discurso não se faz, pois, como um salto no ar. Mas com as amarras do mergulho profundo nos fundamentos. Este depende do crivo crítico do tempo, gravado na memória categorial da linguagem. Pode-se assim resumir a dialética ontoepistêmica de uma ciência. É o mergulho histórico-estrutural que vai separar o joio do trigo no inventário memorial da linguagem. Daí o papel do critério de localizar e demarcar as categorias fundamentais que inscrevam e referenciem as remontagens discursivas. E o de fazer do remonte a decantação que forneça o salto de qualidade que é preciso. (MOREIRA, 2014)

A presente pesquisa se insere no campo das ciências humanas e sociais e da educação. Encontra-se na área da Geografia, especificamente no eixo de Formação de Professores dentro do campo de Ensino de Geografia. Trata-se de um trabalho exploratório com metodologia qualitativa. O trabalho de campo é assentado nas histórias de vida, tendo como fonte as narrativas (auto)biográficas, através da entrevista narrativa, sendo a análise realizada por meio da compreensão cênica (MARINAS, 2007), percurso ancorado na hermenêutica de Ricoeur (2014) e também por meio da análise temática de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER 2002). Nesse capítulo se encontram os aportes teóricos para trabalhar com histórias de vidas através das narrativas (auto)biográficas e a descrição das etapas de pesquisa, com os caminhos do levantamento de referencial bibliográfico, bem como os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados de campo.

A indagação central da pesquisa, “como as concepções epistemológicas de professores universitários construídas ao longo de sua trajetória influenciam, ou não, as suas perspectivas de ensino e de aprendizagem de Geografia” aponta um objeto de estudo que é concernente à sujeitos sociais, envoltos por idiosincrasias e processos contínuos de formação identitária que não cabem em conceitos acabados em si (como dados estatísticos e matemáticos): são singularidades e subjetividades que demandam olhares que considerem e abarquem tal complexidade – por esse motivo a abordagem qualitativa é adotada. Para compreender e encaminhar tal abordagem fundamenta-se aqui em Minayo (1994) e Bauer e Gaskell (2002), nas discussões que seguem.

Minayo (1994) dispõe três interrogações sobre o objeto de estudo das

ciências sociais, sendo elas: 1. A possibilidade concreta de objetivação; 2. A possível descaracterização dos fenômenos e processos sociais diante da objetivação das ciências naturais; e 3. A proposição de um método geral para explorar a realidade (específica e diferenciada). Essas questões trazem à tona fundamentos epistemológicos necessários para orientar a metodologia, respectivos às interrogações citadas (MINAYO, 1994, p. 14-15): Primeiro, ainda que pesquisador, o cientista social continua sendo agente. Isso representa uma "identidade entre sujeito e objeto", um "substrato comum de identidade" que gera uma solidariedade entre os dois. Por isso um aspecto de neutralidade não é viável, tampouco justificável, na pesquisa em ciências sociais. Parte da identidade do pesquisador sempre estará na pesquisa, guiará procedimentos e análises, significa que o trabalho receberá influências em detrimento do que o sujeito pesquisador percebe, conhece e interpreta.

O que leva ao segundo ponto: além do aspecto abstrato da personalidade, essas percepções e interpretações se relacionam com o mundo em que ele (tanto o pesquisador quanto o fenômeno pesquisado) está. Nas palavras de Minayo (ibidem), a pesquisa das ciências sociais "é intrínseca e extrinsecamente ideológica", pois transporta as visões de mundo que foram historicamente construídas até o momento em que se realiza a investigação. E, por fim, "o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo". A riqueza da realidade circundante transborda de qualquer teoria ou discurso elaborado até então. O que é feito são aproximações dos fenômenos observados, através de instrumentos e teorias construídos ao longo do tempo,

capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações." (MINAYO, 1994, p. 15)

Esse mundo de representações abarca as percepções dos sujeitos sociais sobre a realidade social em que estão inseridos. Gaskell e Allum (2002) assinalam que o mundo representado – importante salientar, como traz Bachelard (1996): tal qual percebemos, não necessariamente tal qual o é – se constitui "através de processos de comunicação [...] A pesquisa social, portanto, apoia-se em dados

sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação" (GASKELL; ALLUM, 2002, p. 20). Dependemos da linguagem e dos processos de interpretar e compreender a expressão de outros para levantar dados e posteriormente analisá-los. Trata-se de dados fundamentalmente qualitativos, como aponta Minayo (1994), mas, sob esta perspectiva, através da justificativa que dependemos de processos de comunicação para acessar e compreender esses dados sociais. A coleta e análise sistemática de dados, nesse sentido, busca compreender um fenômeno social através da interpretação dos dados coletados a partir de sujeitos sociais. Infere-se, portanto, que a proposta metodológica que segue é fundamentada nessas nuances da pesquisa em ciências sociais. Os possíveis resultados estarão imbuídos da subjetividade e das construções histórico/sociais da autora e do próprio sujeito da pesquisa. Ademais, os dados coletados dependem de fatores não mensuráveis, não se tratando de uma proposta que quantifique o fenômeno a ser estudado.

Para tal investigação a cobertura de acontecimentos sociais requer uma "investigação da ação empírica", que Gaskel e Allum (2002, p. 18) descrevem em em três etapas fundamentais: a) Observação sistemática dos acontecimentos; b) Técnicas de entrevista; e c) Interpretação dos dados. Dependendo do interesse de conhecimento serão delineados diferentes princípios para a pesquisa, levando ao uso de formas específicas (ainda que mistas) de geração e análise dos dados, para atender a intencionalidade que a pesquisa se propõe. Visto isso, as próximas partes do percurso metodológico que seguem se destinam a elucidar as bases conceituais que orientaram o percurso, seguido pelas diretrizes para coletar e interpretar os dados.

2.1 No princípio era a palavra: sobre narrativas, identidade e formação

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em-si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

(BENJAMIN, 1994)

Trabalhar com a rememoração de docentes através da narrativa de si implica

em conhecer e abordar aspectos teóricos ligados ao discurso, à linguagem e a representação da memória. Para tal, serão discutidos alguns conceitos para compreender as narrativas (auto)biográficas como metodologia científica. Inicialmente fundamenta-se na hermenêutica de Ricoeur (2014) para compreender elementos fundamentais presentes na narrativa (discurso; identidade narrativa; tridimensionalidade do tempo narrado; o si como um outro). Outro fundamento importante é o constructo teórico de Marinas (2007), em especial quanto ao circuito narrativo e a compreensão cênica. As discussões teóricas desses autores estão sendo amplamente investigadas por referenciais do campo de estudos de (Auto)biografia e formação de professores no Brasil, como em Abrahão (2004; 2014; 2016; 2018; 2021), Veiga-Simão e Frison (2020); e em específico na Geografia, como em Menezes (2021), Costella (2021) e Rego (2021). A seguir são discutidas as bases conceituais que caminham no sentido de compreender o ato narrativo e, posteriormente, sua aplicação enquanto metodologia.

Ricoeur (2002) apresenta discussões sobre o que é e como se dá o ato comunicativo, fundamentadas na hermenêutica em que ele se baseia: vários fatores se imbricam nesse fazer, como linguagem; discurso; a fala e a escrita. Ele traz o discurso como um acontecimento, que acontece em um tempo e em um presente. Em um tempo porque através de uma língua, virtual, alheia, sem sujeito; em um presente porque se vincula à "uma pessoa que fala", alguém que se expressa através dos signos linguísticos. E não apenas se vincula à quem fala, como também à quem a mensagem se dirige⁹. O discurso enquanto acontecimento é a "nuestra competencia lingüística en ejecución" (RICOEUR, 2002, p. 98), onde encontramos sentidos através da comunicação que é circunscrita pelas possibilidades simbólicas presentes, até então, na nossa língua. É sobre a intenção e possibilidade de se fazer compreender através de símbolos comuns. Se ele (o discurso) se realiza como acontecimento, ele pode ser "compreendido como significado".

Explicando de outra forma: há mais no que é dito do que as palavras em si. O discurso é impregnado de simbologias e representações de quem o profere, um

⁹ Ou seja, não há uma eventual imparcialidade na escuta tendo em vista que a própria posição de escuta ativa já interfere no uso de determinados signos, conceitos e enfoques num ou noutro ponto durante a narrativa da história de vida.

"algo além" que pode ser percebido (ou não) por pelo locutor e pelo ouvinte. Encontra-se a intencionalidade e simbologia não necessariamente no evento fugaz do acontecimento em si: não se trata, pois, de capturar um acontecimento, mas, sim, aproximar-se da significação do discurso que subjaz à experiência. Isso significa que buscar compreender o discurso de alguém não se limita ao ato locutório (momento da enunciação, em que se fala uma sentença com um significado), mas, junto destes, a força ilocucionária (a intenção do locutor) e a ação perlocucionária (o efeito que foi causado) (RICOEUR, 2002). Elementos esses que podem levar à escuta de algo que não é dito: as entrelinhas de significação que ocorrem em silêncios, pausas ou omissões (seja para quem narra, seja para quem escuta). Quais as intenções de quem narra ao focar em determinado aspecto? Quais os efeitos das escolhas de palavras, das mudanças de ritmo, dos temas aprofundados?

Assim, ao investigar um fenômeno através do ato comunicativo de um sujeito que narra sua história de vida há que se considerar que partes dos significados e representações não se dão somente no que é dito, no conjunto de palavras e símbolos em si, mas encontram-se num entremeio entre a percepção anterior e a percepção que se forma com o que foi expresso. Nesse sentido, a expressão de si através da narrativa permite um olhar sobre os próprios sistemas de significação e de representações, pois, ao recordar, o narrador pode perceber detalhes e perspectivas que influenciam sua forma de ser no momento e que até então não haviam sido postas sob reflexão. Encontrar esse "si mesmo" no ato narrativo envolve, portanto, uma dimensão dialética com as partes de si: visualizar-se num par, aquele que está narrando e aquele sobre quem se narra, concomitantemente. Nas palavras de Abrahão (2018, p. 44), fundamentada em Ricoeur (2014): "o si mesmo como um outro, o outro como um si". Concordando com esse aspecto identitário do momento narrativo Costella (2021, p. 197) diz que

A construção de sistemas simbólicos tem como fonte genuína as narrativas. O processo de reflexão sobre a vida buscado de dentro do repertório de seus imaginários possibilita a construção de si e do outro. A narrativa expressa, de um lado, a tomada de consciência dos reservatórios do imaginário e da memória, de outro expressa sobre as opções – sobre como quer apresentar-se. Essa reflexão forma... ressignifica... (re)forma-se...

Apreendemos o mundo através de narrativas. Construimos posicionamentos políticos e ideológicos a partir de narrativas. Algo que talvez passe despercebido por entre os dias é que, enquanto sujeitos sociais e históricos, também construimos narrativas de nós próprios (bem como do mundo em que vivemos) e baseamos escolhas de ações no mundo material essencialmente conectadas a essas construções narrativas de si¹⁰. No mundo acelerado em que vivemos, onde nossa condição de consumidores e produtores perpassa a todo tempo as *informações*, as palavras e discursos ganham tom de *direcionamento* na vida. Isto é: o dito e não dito a respeito de nós tem a potencialidade de se transformar em novas perspectivas de si e do real, reverberando na forma de atuar no mundo.

Há, portanto, um aspecto potencial de suma relevância na narrativa: a reflexividade e possibilidade formativa, num movimento dialético entre o que se recorda e como o recordar altera a si próprio no momento na narrativa. O contato com consigo, através da rememoração, permite à quem narra uma forma de interlocução: entre a representação da memória que se encontra do que ocorreu consigo e suas perspectivas atuais sobre essas representações. À vista disso, o diálogo interior proporcionado pela rememoração abre portas para essa interlocução de tempos, num contato com parcelas de si através de memórias que interferem na (re)construção identitária-profissional do docente, tendo em vista que “modifica as representações de si e de sua prática pedagógica” (PASSEGGI et. al, 2004, p. 257).

Nesse caminho, Josso (2006, p. 27) fala de um “projeto biográfico de formação”, em que se perpassam dimensões sociais e pessoais, num agenciamento entre energia, tempo e matéria para agir. Se a “alquimia do encontro educativo” ocorre entre uma ciência educativa e uma biografia, “dimensões relativas às identidades e à subjetividade dos protagonistas da ação modificam-se em uma nova configuração de sentido” (idem, p. 29). Narrar-se biograficamente é, portanto, uma forma de *busca de si* que se alia à dimensões profissionais da prática docente bem como à (trans)formação desse “ser professor”, tendo em vista que ao

¹⁰ Interessante pontuar que cada vez mais a disseminação e incorporação de narrativas através de informações dispersas configuram o *fazer político*, em se tratando aqui, em especial, do cidadão brasileiro. De forma que não tem como se desvincular a narrativa de si de uma narrativa de mundo, seja ela construída de forma alienada à ele ou de forma consciente em relação a informações e o próprio conhecimento que se entra em contato ao longo dos dias.

mirar as próprias significações sobre si abre caminhos perceptivos que levam à novas possibilidades de tomada de ação – daí a associação entre narrativas (auto)biográficas e processos de formação docente (tanto instrumento tanto de investigação do fenômeno quanto um instrumento formativo).

Tocar no assunto da *formação docente* infere muitos conceitos dentro do campo de Ensino de Geografia, considerando as amplas discussões que tem sido feitas pelos autores da área bem como dentro das próprias discussões no espectro da área da pedagogia. Toma-se aqui a formação docente como um *processo*, um vir-a-ser que depende de diversas fontes sociais de aquisição – sempre em movimento (seja esse caminhar intencional ou não.); transpassado por visões de si e do mundo que são construídas num intermédio entre percepção, representação e conceito (MOREIRA, 2008). Em síntese, o processo formativo é tomado como assunto complexo – vinculado à questões éticas, estéticas e epistemológicas – e, se envolvido por uma vontade formativa intencional, tornam-se “um modo de nos ajudar a nos inventarmos a nós mesmos” (idem, p. 31).

Partindo dessa concepção ampla e processual da formação, Josso (1988, p. 44) também constrói a ideia de que durante esse projeto biográfico de formação existem momentos específicos em que ocorrem transformações significativas, uma virada de chave no caminhar identitário que gera profundas (re)interpretações de si. A autora nomeia isso como “*momentos-charneira*”, em que “o sujeito confronta-se consigo mesmo”. Defronte consigo, surgem caminhos para novas interações, que, talvez diante de interrogações ou novas possibilidades de perspectivas sobre si, podem gerar adaptações, transformações; evitar ou repetir tomadas de ação sobre sua prática. É *tomar consciência* de partes de si que antes, embora influenciando a prática, estavam invisibilizadas. Auto-narrar-se envolve essa abertura consigo mesmo, tornando-se, com isso, possibilidade biográfica de formação, um “*formar-se*”. A partir daí, da rememoração, abrem-se caminhos para intencionalmente se reorientar enquanto sujeito no mundo – e, conseqüentemente, como profissional docente.

Esse auto-narrar-se, porém, não imprime uma descrição matemática de um evento ocorrido no passado. Não é como uma imagem revelada de um rolo fotográfico, que permanece com as mesmas formas até o momento da revelação: as imagens do passado se movimentam junto com o “ser”, com o “quem se é”.

Dependendo do momento da vida em que se está – nas mais diversas dimensões que isso inclui, como de sociabilidade; de estado psico-emocional; de ambiente profissional; de realidade sócio-material; de contexto sócio-político atual, etc. – a “revelação da memória” (com a licença poética do exemplo no presente parágrafo) será diferente. Dependendo de quem se é o *olhar para si muda*. Isso quer dizer que o *narrar-se a si* permite um contato que não é meramente com um produto (uma “memória”), mas com partes distintas de si – até porque diferentes representações de um mesmo inventário de significações podem levar à distintas análises, à distintas “sombras” projetadas pela luz (BACHELARD, 1996).

Quando narrador de sua história o sujeito imprime sentido à memórias reencontradas, traz a tona situações e percepções guardadas dentro de si e se defronta perante à elas (MENEZES; COSTELLA, 2020). Ele “se confronta consigo mesmo” (FRISON; VEIGA-SIMÃO, 2020, p. 73), conceito esse que se relaciona com os “momentos-charneira” de Josso (1988) porém não se trata exatamente do mesmo sentido. Na perspectiva de Abrahão (2021), com base em Ricoeur (2014), essa intriga de si consigo mesmo é posta em uma sequência lógica de eventos durante a narrativa: os elementos contrastantes entre *ser, ter sido e tornar-se se mesclam* em uma síntese, síntese de elementos heterogêneos que passam a ter um sentido conjunto (uma totalidade inteligível) por meio da reflexão narrativa. Essa “síntese do heterogêneo” envolve o sequenciar logicamente o rememorado; e a reflexividade do momento que leva ao “movimento da identidade”: trata-se da “identidade narrativa”. Assim, é pela reflexão acerca dos agenciamentos construídos a respeito de si que se imprime sentido ao que é rememorado (ABRAHÃO, 2021).

A lembrança, portanto, não é um dado em si. Quando evocada a memória pelo sujeito que narra não se trata de um dado bruto armazenado no cérebro e de acesso instantâneo: trata-se de uma *significação* do momento que se recorda, estando imbuído das representações do sujeito no momento presente. Menezes (2021) e Rego (2021) trabalham com o conceito de metamemória, a partir de Candau (2011). É justamente essa questão de que ao narrar o que se viveu se revelam conjuntos de percepções e significações que acabam por transformar o sujeito. Como coloca Rego (2021), rememorar algo duas vezes nunca será a mesma jornada, pois o olhar subsequente a si mesmo é modificado, o que

transforma a interpretação das situações vividas; isto é, as representações da memória. O que corrobora com a noção de que “a partir das narrativas (auto)biográficas, não é o passado que se modifica, mas a relação que o sujeito estabelece com a sua história” (PINHO; RIBEIRO, 2018, p. 130).

A pesquisa (auto)biográfica, dessa forma, não tem como objetivo catalogar eventos passados e reconstruir um mapa estático do que ocorreu com o sujeito - busca revelar as representações das memórias, com questionamentos como os que seguem: quais os detalhes que emergem com maior nitidez? Quais os sentimentos que surgem ao rememorar? O que é esquecido, abafado, ocultado? Para, com os dados que surgirem daquilo que é dito, ocultado, ou a forma que é contado, poder perceber diante do exposto a construção da identidade narrativa e buscar refletir quais caminhos esse constructo pode gerar.

A possibilidade da construção dessa identidade – a narrativa – pressupõe outro constructo teórico para trabalhar as narrativas (Auto)Biográficas: o *circuito narrativo*. Marinas (2007) constrói esse conceito através de duas condições essenciais ao momento da narrativa, *a escuta* e *a palavra dada*. A escuta sensível e atenta possibilita o diálogo, abre caminhos para se percorrer o momento reflexivo do narrar (seja a escuta de quem ouve o relato, seja a escuta sobre si próprio de quem narra a respeito de si); ao mesmo tempo em que a palavra dada é o dizer do narrador enredado nas suas significações e representações que transformam as memórias e a si próprio. Em resumo, nas palavras de Abrahão (2018, p. 33):

Se entendemos que para haver narrativa de vida em pesquisa (auto)biográfica mediante circuito narrativo que supõe a palavra dada como fenômeno responsivo ao ato de escutar atentamente, sensivelmente, ao narrador, pode-se entender a narratividade autobiográfica como uma *experiência reflexiva idiossincrática* aos diferentes interlocutores desse processo, experiência, essa, construtiva de *identidades narrativas*, igualmente idiossincráticas.

Ou seja, trata-se de um momento único (o circuito narrativo) em que pesquisador e narrador acessam diferentes planos temporais para constituir essa *identidade narrativa*. O momento da narrativa envolve uma reflexividade mútua: uma mediação dialética entre aquele que ouve quem narra, o que ouve a si e aquele que narra.

Além desses elementos discutidos no aspecto do discurso, da *dialética existencial* (si como um outro), da *identidade narrativa* e do *circuito narrativo* outro

conceito é essencial para abordar a narrativa (ainda que já esteja presente no texto pretérito): o movimento dialético dos tempos da experiência narrativa, em que se encontra um *tríplice presente* (ABRAHÃO, 2004). O tempo narrado envolve e é envolvido pelo passado, expectativa do futuro e o presente em si (em que se narra). Essa triplicidade ocorre porque, ao narrar-se, o lembrado se torna objeto de resignificação ao mesmo tempo em que a transformação do encontro com partes de si altera o que está por vir, o que se projeta no plano temporal futuro. Na tessitura da docência, esse defrontar-se consigo pode ser rico momento de desterritorializar e reterritorializar concepções e elementos constituintes da prática profissional, como conceituado pela Josso (1988) de *momentos-charneira*. Nesse sentido, Rego (2021, p. 25-46) coloca que

[...] práticas narrativas reflexivas oportunizam aos professores narradores o voltar da atenção para os seus achados de memória e para enunciações de significados sobre os acontecimentos retrospectivamente articulados pelo narrar das próprias histórias. A narrativa do ser professor conduz a uma narrativa existencial mais ampla, onde o ser professor é assimilado pela narrativa do ser humano. A narrativa existencial conduz ao exame retrospectivo de tempos passados, reatualizados pelo olhar do tempo presente que, simultaneamente, ao olhar para o que passou, procura tornar consciente dados pretéritos e projetar o por acontecer.

O movimento dialético do defrontar-se consigo mesmo, novamente. Nesse sentido, Abrahão (2018) desenvolve um raciocínio baseado na teoria da Existencialidade Singular-Plural Evolutiva¹¹, em que a *escuta sensível de quem narra (com atenção consciente)* é de suma relevância, num movimento compreensivo de si mesmo e da própria existência. Essa perspectiva dialoga com a compreensão da narrativa (auto)biográfica como possibilidade formativa. Já que

[...] certamente, nutre-se das possibilidades narrativas que essa escuta de qualidade pode suscitar nos sujeitos em formação e no pesquisador/formador como construtor de *identidades narrativas*, em momento experiencial potencializado de sentido no seio do *circuito narrativo* que se estabelece no processo de desenvolvimento da pesquisa-formação. (ABRAHÃO, 2018, p. 31).

¹¹ Com referência à JOSSO, M. C. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; BARREIRO, C. B. (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica** – Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 59-89.

De forma que as narrativas (Auto)biográficas se dispõem como dispositivo investigativo e formativo na medida em que se compreende a docência como um processo, um caminho continuamente percorrido nos diversos tempos e lugares vivenciados pelo professor.

O que leva a outro aspecto importante de ser destacado: as memórias de quem narra estão inseridas em um sistema. Elas são permeadas por traços culturais ancoradas no fazer político que se encontra em determinado espaço-tempo (MARINAS, 2007; SOUZA; JULIASZ, 2020). Até porque, a narrativa é de um sujeito, sujeito “que se constrói dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social em que está inserido” (ABRAHÃO, 2004, p. 209), e, como citado preteritamente, os dados coletados a partir de sujeitos sociais estão atrelados ao espaço social que os mesmos estão e suas perspectivas ideológicas construídas até então. Os relatos narrativos, por conseguinte, carregam em si esse caráter político: não é possível desvencilhar um sujeito de onde ele está. Todos os processos ainda que subjetivos e abstratos se relacionam, em algum nível, com o quadro geográfico de um substrato cultural-material que se entra em contato, mediado por condicionantes linguísticos e educacionais. Marinas (2007, p. 12) ao discutir os paradoxos que envolvem a pesquisa (auto)biográfica, coloca que

Los relatos autobiográficos, cuyo sentido ético y político es levantar las represiones y los olvidos (formas ambas del poder político: no hay represiones endógenas, sino políticas), topan con un doble mandato moral contradictorio: (a) recordar para construir, restaurar, progresar; (b) olvidar para no entorpecer lo nuevo que viene y sus posibilidades de mejora. Aquí topamos con una paradoja, con una tensión dolorosa, la que se formula con la oposición siguiente: vivir para contar/contarlo para vivir.

Assim que, o sujeito enquanto vive abstrai e resguarda representações do que vive e ao narrar-se encontra em si uma outra identidade (a narrativa), porque, dentre outras coisas, tem a potencialidade de revelar o oculto que no momento que foi vivido não tinha como ser percebido. Isso porque ao narrar-se a si o sujeito revela significados que (re)orientam o interpretar-se a si, ao passo de que quando vive se alimentam novos baús memoriais a serem revisitados e ressignificados posteriormente. Uma paradoxal relação entre viver para contar e contar para viver.

Voltando ao ponto de que a narrativa se encontra em um espaço-tempo, é bom ponderar que o ato de recordar é profundamente permeado pela dimensão

política, até porque as narrativas tem o poder de conduzir famílias, grupos e civilizações à interpretar o mundo de uma ou outra forma e, conseqüentemente, agir de uma ou outra forma. Narrar a si depende da vida concreta, do existir materialmente. Tal condição permeia toda a constituição do circuito narrativo, tendo em vista que o partilhar linguístico e cultural entre aqueles presentes nele podem alterar todos as significações trazidas pelo sujeito que narra.

Por mais idiossincráticas e simbólicas que sejam as representações individuais não somos sujeitos isolados do contexto. Estamos submergidos num fluído cultural que perpassa por todas nossas concepções. Como é discutido em Ricoeur (2002), dependemos do ato comunicativo e todas as interfaces nele embutido para ter acesso e interagir com o “real”. E, como também trazem Gaskel e Allum (2002), os processos de comunicação são essenciais para ter acesso aos dados que se intende coletar na pesquisa social. A narrativa enquanto processo investigativo e formativo permite um resgatar transformativo do que é extraído nesse ato comunicativo: ao contar uma história estamos lembrando a nós mesmos algo, algo sobre nós, sobre nossa percepção da realidade, sobre nossa perspectiva de mudanças futuras, sobre a transformação das nossas lentes ao longo das experiências vividas. Por isso recordar para construir, para (re)construir: a nós mesmos e a realidade que produzimos. E todo “recordar-se” está acompanhado de algo oculto, assim como a “luz que se projeta as sombras” que Bachelard (1996) fala sobre o espírito científico: olhar diretamente a algo sempre será não olhar para outro, e, diante da própria esquiva ou ocultamento de algo, perceber algo novo.

Dessa forma, a narrativa de histórias de vida vai além de um simples relato sobre algo que aconteceu, porque é geograficamente situada e atrelada à um momento histórico específico. Rememorar é um ato político assim como viver o é. Possui intencionalidade e é direcionada no mundo. Marinas (2007) coloca que essa dupla condição, viver para contar e contar para viver, possibilita uma condição de “superviventes”, já que os relatos “enriquecen la razón común” (MARINAS, 2007, p.13). Isto posto, o contexto geográfico em que se situa o narrador é de suma relevância para a compreensão do momento da narrativa, da construção da identidade narrativa e do próprio preparo investigativo para fundamentar os instrumentos metodológicos. O diálogo do sujeito consigo mesmo inclui *espaços e tempos*, simbióticos durante a narrativa, pois envoltos na sequência lógica

desenvolvida pelo narrador para compartilhar sua história de vida. Cabe, portanto, reconhecer e compreender o período social, histórico e político pelo qual o sujeito passou e passa no presente momento.

Como Menezes (2021, p. 40) aponta, baseada em Bauman (2001), a sociedade contemporânea é marcada pela “intensificação do processo de individualização, no qual o sujeito fala de si para ser valorizado e aceito nos grupos que pretende inserir-se”. Diante da virtualidade e da velocidade de trocas informacionais, os quadros dos tempos atuais são concebidos com traços de instantaneidade; efemeridade. Ainda com Menezes (2021, p. 40-41),

Estas características da sociedade contemporânea expressas por uma individualização exacerbada são inerentes ao modelo socioeconômico vigente. A valorização do eu, da aparência, do individualismo, da competição é própria do sistema capitalista. Sendo assim, vivemos em uma sociedade que envolve os sujeitos pela sua condição de consumidores e não de produtores. Ao invés de uma maioria de cidadãos preocupados com o bem comum, têm-se indivíduos consumidores preocupados consigo, exclusivamente.

Esse contexto sociocultural não é defendido pela autora, mas ela ratifica que deve ser levado em conta porque “ao analisar as narrativas de si dos sujeitos da pesquisa, é necessário considerar a volatilidade das identidades, particularidade importante da modernidade líquida.” Com o avanço das tecnologias, da internet, do uso desenfreado das mídias sociais, da identidade social capturada pelo consumismo, as próprias noções de *espacialidade* e *temporalidade* são transformadas num cotidiano fugaz. Assim, pensar a narrativa de um professor universitário no momento atual se inclui nesse contexto de cyber-cultura, com *trends* que mudam a cada semana e *fake news* que se espalham em minutos: a realidade está mudando, e está mudando de forma acelerada. Como coloca Santos (2005, p. 132):

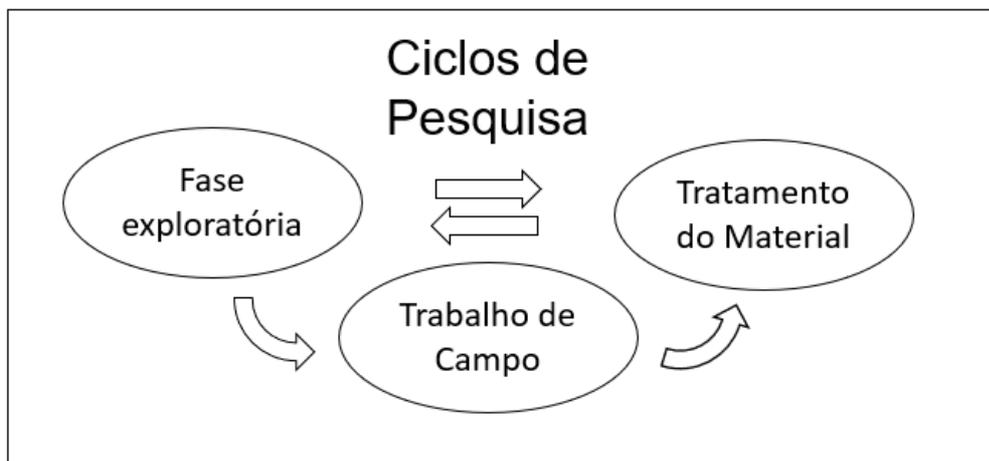
Todo cuidado é pequeno. É justamente nas fases que a história se acelera que os conceitos envelhecem mais depressa, abandonados pela realidade em manutenção rápida. É a própria realidade que temos de apreender, para não vermos escapar de nossas mãos a compreensão do Presente e a possibilidade de ganhar o Futuro.

2.2 Ciclos de pesquisa

Conforme Minayo (1994) o trabalho foi executado através de ciclos de

pesquisa, sistematizados em três fases que se entrelaçam (Figura 1).

Figura 1: Ciclos de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

a) Fase exploratória: foi o momento de delinear a problemática da pesquisa, buscando filtrar a temática e dar os “nós iniciais” nos objetivos e justificativa do projeto. Apoiado em Creswell (2007) o Projeto de Pesquisa foi revisado com base em pesquisas sistemáticas nos bancos de dados (SCOPUS, CAPES e SCIELO), levando à reformulações das considerações sobre o enfoque temático, a problemática, materiais e metodologia propostos. As revisões teóricas se basearam na leitura e fichamento dos referenciais, com posterior análise entre as discussões propostas entre os diversos autores dentro dos eixos temáticos encontrados (formação de professores; epistemologia da Geografia; narrativas (auto)Biográficas).

A primeira revisão bibliográfica realizada foi sobre o campo de pesquisa em Ensino de Geografia, com leituras em Pontuschka et. al (2009), Callai (2013), Castellar e Juliasz (2017), Rego e Costella (2019), Cavalcanti (2006; 2019), Soua e Juliasz (2020), Almeida et. al (2019) e Albuquerque (2011). Concomitante ao processo de leitura das referências citadas investigou-se: Gomes (1996; 2017); Moreira (2004; 2008; 2014); Porto-Gonçalves (2006; 2006a); Santos (2002; 1996; 2005; 2014); Souza (2016); Sposito (2001); Vitte (2009; 2014) e Suertegaray (1999; 2016), afim de aprofundar e compreender discussões referentes à concepções epistemológicas da ciência geográfica.

Tendo esses referenciais como suporte se efetuou a primeira revisão sistemática de literatura, atendendo à seguinte questão: “como tem sido trabalhado, nas pesquisas desse campo, o estatuto epistemológico da Geografia e do ensino de Geografia?” Dentre os artigos selecionados foi possível analisar "consensos epistemológicos" entre pesquisas que têm como enfoque a formação de professores em Geografia, levando à questionamentos sobre quais as causas, possibilidades e possíveis caminhos práticos e teóricos no eixo em discussão que tange discussões sobre epistemologia da ciência geográfica¹².

Durante essa revisão sistemática de literatura foram encontradas pesquisas que objetivaram mapear as discussões no eixo de pesquisa de formação de professores de Geografia, como em Pinheiro (2006) e Oliveira et. al (2020). Diante da escassez de enfoque no que diz respeito à professores formadores, buscou-se encontrar pesquisas que tivessem esse enfoque ao mesmo tempo em que se pesquisavam as discussões no campo da Pedagogia Universitária. A revisão bibliográfica de Cária e Silva (2018) apontou alguns caminhos teóricos, que foram aprofundados em Masetto (1998); Pimenta et. al (2003); Soares (2009); Signor e Vieira (2016) e em Cunha (2018). Para compreender a base teórica sobre identidade e saberes docentes, bem como a profissionalização docente foram estudados Pimenta (1999), Tardif (2014), bem como Signor e Vieira (2016) e Cunha (2018).

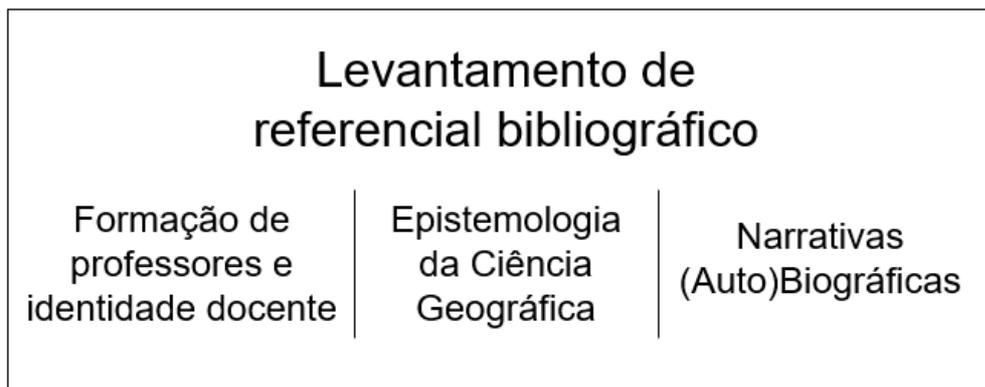
Para investigar a problemática delineada, “Como as concepções epistemológicas de professores universitários construídas ao longo de sua trajetória influenciam, ou não, as suas perspectivas de ensino e de aprendizagem de Geografia?”, optou-se pelo método (Auto)Biográfico, tendo em vista a possibilidade de encontrar pontos nevrálgicos do processo formativo de professores que levam à (re)significação de sua identidade docente. A revisão bibliográfica nesse eixo contou com: Abrahão (2004; 2014; 2016; 2018); Frison e Abrahão (2019); Veiga-Simão e Frison (2020); Josso (1988; 2006); Passeggi et. al (2006); Passeggi (2017); Pinho e Ribeiro (2018); Marinas (2007); Ricoeur (2002;

¹² BROILO, J.; DIAS, Liz C. Formação de Professores de Geografia como eixo de pesquisa: Enfoques temáticos e consensos epistemológicos. In: VII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. Admirável Mundo Novo: Geografia, Tecnologia e Sociedade. Pelotas: PPGGeo/UFPel, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vw81qB4o3S_0byUuD3-1E7VEb3fll4cy/view>

2014) .

A seguir pode-se visualizar os três eixos de investigação para o levantamento do referencial bibliográfico:

Figura 2: Eixos de pesquisa para levantamento do referencial bibliográfico



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

b) Trabalho de campo: Como previamente colocado, a narrativa da própria história de vida carrega muitos significados e, em especial, diversos elementos a serem ponderados. Levando em consideração os objetivos propostos a narrativa (auto)biográfica foi escolhida como a mais adequada para se aproximar do recorte proposto no sentido da possibilidade de suscitar uma “compreensão mais elaborada da vida pessoal/social e formativo/profissional dos sujeitos em processo formador” (ABRAHÃO, 2018, p. 26). Assim, todos os encaminhamentos e procedimentos seguidos gravitam em torno da questão construção de concepções epistemológicas e seus entrelaces com práticas de ensino e aprendizagem de Geografia. Como a percepção do professor sobre a ciência que ensina é construída *pari passu* sua jornada de vida em si, concluiu-se ser adequado conhecer a história de vida da professora para vislumbrar tal fenômeno.

No transcorrer da pesquisa o campo foi sendo alterado consoante com as condições materiais que se apresentavam. A pandemia de Covid19 modificou de muitas formas o curso das ações tomadas, bem como o tempo para a realização das mesmas. Diante das circunstâncias se optou por entrevistar apenas uma professora para cumprir precisamente e pontualmente com todos os detalhes e toda a complexidade envolta com a análise dos dados que seriam coletados. A escolha da mesma se deu em torno de três fatores essenciais: primeiro, ser uma

professora em atuação na formação de professores de Geografia; segundo, ter formação na área da educação; terceiro, ter trabalhado na Educação Básica.

Determinar tais fatores não foi tarefa fácil, pois circunscrevem muita influência sobre o campo que se realizaria. O argumento para tal delimitação se construiu ao longo das leituras do referencial, atrelado à busca de querer compreender não apenas a construção epistemológica sobre a própria ciência que se ensina, mas como tais acepções se conectam com o próprio fazer pedagógico. O estudo na formação de professores constrói bases conceituais que, ainda que passíveis de serem apreendidas na prática e que possam ser investigadas de forma independente por professores universitários sem formação pedagógica prévia, são, ainda assim, bases de uma formação docente. Como grande parte do aporte teórico construído para a pesquisa é balizado em torno da questão da formação, considerou-se interessante ouvir um professor que tivesse tido acesso a tal processo (tanto a formação inicial como a formação continuada no ambiente de Ensino Básico). Muitas outras abordagens talvez fossem pertinentes, as quais, porém, não cabem no escopo de tempo e espaço para a realização da presente pesquisa.

Além disso, delimitou-se o universo de pesquisa para a UFPel, em razão da possibilidade de acesso aos professores. Dentre os professores que se encaixavam nos três fatores propostos a escolha se deu pelo tempo de atuação enquanto professor. Trata-se de uma professora de 54 anos com 35 anos de docência, que atualmente tem como enfoque pesquisas na área de Geografia Humana, com enfoque em inovação e desenvolvimento regional. Para resguardar a identidade da professora entrevistada ela será mencionada como “Yara”. No capítulo 4 se encontram mais informações sobre ela.

O campo foi realizado no dia 2 de setembro de 2022 na plataforma Webconf/UFPel (serviço institucional da UFPel para realização de webconferências), e teve duração de uma hora e dez minutos. A entrevista foi gravada, em formato de áudio, para posterior transcrição. Para a sua realização se seguiu a proposta de procedimentos metodológicos de Jovchelovitch e Bauer (2002) para entrevistas narrativas, que dispõe fases específicas para sua execução, com o cuidado de atentar para os complexos e intrínsecos detalhes do Circuito Narrativo (ABRAHÃO, 2018; MARINAS, 2007). Além disso, a perspectiva

de ouvinte esteve embebida nos conceitos previamente apresentados no que concerne a narrativa (auto)biográfica, influenciando as anotações realizadas após a entrevista e conseqüentemente a própria interpretação da mesma. No subcapítulo 2.2.1 estão descritos os procedimentos metodológicos adotados.

c) Tratamento do material: três questões envolvem o tratamento do material realizado: primeiramente, uma sistematização da entrevista foi realizada, logo após a sua transcrição, seguindo as instruções de Jovchelovitch e Bauer (2002) para a análise temática da entrevista narrativa – em que gradualmente se reduz o texto conforme uma condensação de sentido. Trata-se de parafrasear passagens ou parágrafos até chegar em palavras-chave com base na generalização do que o narrador estava se referindo. "A partir deste parafrasear, desenvolve-se um sistema de categorias" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107). Tal processo possibilitou uma percepção do mosaico que a professora formara ao longo da entrevista, um enredo que entrelaçava experiências e perspectivas dela sobre o que ela representa do que vivera.

Em segundo lugar, baseou-se na análise de Compreensão Cênica, conforme Marinas (2007) e Abrahão (2018), bem como é encontrado em uso na pesquisa de Menezes (2021). Após a sistematização geral se buscou visualizar as cenas que estavam ali presente: havia um retorno ao momento presente (da entrevista)? Estava ela retratando algo vivido, enriquecendo um cenário passado? Estava ela reconfigurando sua percepção sobre si, num entrelace entre o agora e o que já se foi? Havia algo passando por entre o que era dito, esquecido entre detalhes dos contos que ela compartilhava? No tópico 2.4 especifica-se tal abordagem.

Em terceiro lugar, mas não por último, o tratamento do material está vinculado ao referencial teórico construído. Não apenas nas relações estabelecidas no capítulo de análise do material, mas, também, na própria perspectiva sobre o que foi coletado. Pontos que ressaltaram ao olhar estavam diametralmente vinculados à pesquisa previamente realizada. Além disso, é importante ressaltar novamente que se trata de um olhar sobre um fenômeno social: a perspectiva de mundo da autora que lhes escreve estará presente em cada entrelinha do que segue. Até porque, seria impossível desmembrar o produto do observador sobre o que ele observa da possibilidade concreta, social e cultural desse investigador de

observar o mundo (BACHELARD, 1996).

2.2.1 Procedimentos Metodológicos: a Entrevista Narrativa

Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A narrativa é o ato de contar histórias, implicando em duas dimensões: cronológica e não cronológica. A dimensão cronológica se refere à sequência de episódios, enquanto que a não cronológica representa o todo da história em si, ou um "enredo" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Ou seja: elementos diversos colocados em uma sequência lógica, a síntese do heterogêneo que discute Abrahão (2018) com base em Ricoeur (2014). Assim, narrar não é simplesmente contar acontecimentos que ocorrem em uma sequência, mas, conecta-los no tempo e com determinadas significações. "É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92). A coerência surge na significação que o narrador dá aos eventos. Por trás das cenas, dos personagens; das memórias, existe um "contexto" – um pano de fundo complexo e rico em detalhes que une situações através de um sentido, uma representação que "cola" os eventos: o enredo (ABRAHÃO, 2018).

A trama da nossa história é construída *pari passu* ao presente, porém, não necessariamente de forma consciente. Nem sempre sabemos por que fazemos da forma que fazemos; por que lembramos da forma que lembramos. Ou o porquê de algo ser inadmissível enquanto outras coisas serem aceitáveis, diferindo, por vezes, radicalmente da visão de outras pessoas. Quando nos dispomos à olhar partes que nos compõem e narra-las a outro alguém, não se trata somente de situações, lugares ou pessoas; trata-se de permitir lembrar-se quem se é através de significações que construímos acerca do que já foi vivido. No momento que se narra, portanto, se percorre um caminho reflexivo de si mesmo, uma reflexão de sua própria identidade pessoal: por isso o cuidado com a *escuta atenta* e a *palavra dada* são cruciais para o momento do ato narrativo (MARINAS, 2007). São muitos elementos dispostos em conjunto significando representações para além de palavras: quem é citado e quem não é? Qual a riqueza de detalhes para esse momento, para esse personagem, para tal evento? Tiveram pausas, suspiros, o

pensamento foi mais longe? O que relaciona um relato com o outro e o quão relacionados ficaram na trama enredada pelo narrador? Esse *sentido encontrado na totalidade* (ABRAHÃO, 2018) depende de um conforto por parte do narrador para abrir-se consigo e com seu ouvinte, uma liberdade para com suas lembranças e a sensação de as estar expondo com outro alguém.

Por esse motivo – pelo sutil movimento de narrar-se – a entrevista narrativa na presente pesquisa adota a metodologia de entrevista narrativa proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002), em que a interferência de quem escuta é mínima, com vários procedimentos sendo realizados antes, durante e depois da entrevista, como será descrito mais adiante. Atrelado à esse referencial foram estudados os trabalhos de Portugal (2013) e Menezes (2021), por estarem inseridos no campo de Ensino de Geografia e adotarem como metodologia as narrativas (Auto)Biográficas. No decorrer do estudo dessas duas teses foram encontrados caminhos e autores que acabam por arquitetar os procedimentos metodológicos escolhidos para a presente pesquisa.

Portugal (2013) recolheu os dados de quatro maneiras distintas: questionários (perfil biográfico e imagens da escola); memorial; observação; e entrevista narrativa. Para análise do memorial definiu dimensões temáticas com diferentes enfoques sobre os quais os docentes escreveram suas narrativas. As observações foram realizadas no ambiente escolar, buscando conhecer, descrever e compreender o cotidiano de sala de aula nas escolas rurais, observando as práticas pedagógicas dos professores. As entrevistas narrativas foram individuais, sendo realizada uma leitura prévia de um texto elaborado pela pesquisadora momentos antes da entrevista começar, para "garantir e estimular a narração de uma história, composta por um enredo de múltiplas pequenas histórias" (PORTUGAL, 2013, p. 99), com as fases da entrevista narrativa sendo descritas a partir de Jovchelovitch e Bauer (2002). Para a análise dos dados fundamentou-se na análise interpretativa compreensiva de Ricoeur (1976), na análise compreensiva de Bertaux (2010) e em Shütze (2010) sobre pesquisa biográfica analítica. Realizou a triangulação das fontes com base em Pineau (2003) e Flick (2009). Construiu um "mosaico de histórias", com dimensões temáticas e dimensões interpretativa-compreensivas construídas pela autora a partir das leituras das seis narrativas que coletou. Ainda no percurso metodológico ela delinea o perfil biográfico dos

professores, com informações gerais sobre cada professor (como sexo, idade, formação, situação funcional, etc.) e mais detalhes sobre experiências de vida.

Menezes (2021) recolheu seus dados através de questionário (perfil biográfico); entrevistas narrativas; e grupos focais. O questionário se aproxima do que foi realizado por Portugal (2013), em um dos questionários aplicado. As entrevistas narrativas também foram fundamentadas em Jovchelovitch e Bauer (2002) e em Bertaux (2010). Porém, diferente de Portugal (2013), para as entrevistas narrativas Menezes construiu um roteiro de questões orientadoras, em três eixos - semelhantes às dimensões construídas por Portugal nos Memoriais - de forma semiestruturada, com abertura para elaborar perguntas durante a entrevista que não estavam previstas. Para os grupos focais também foi elaborado roteiros, ainda que de forma distinta. Como feito por Portugal, as entrevistas foram transcritas e enviadas para os sujeitos, com a liberdade de editar caso necessário. Para a análise e interpretação do material Menezes baseou-se na compreensão cênica, de Santamarina e Marinas (1994), sendo o processo de análise realizado através de três cenas, como será descrito posteriormente.

Com base na leitura desses trabalhos e na estruturação da proposta e abrangência da presente pesquisa, optou-se por realizar um questionário biográfico prévio (Anexo 1). Justifica-se tal questionário para, além de conhecer pontos iniciais sobre as representações que a professora tem de si, suscitar o movimento de recordar-se do que foi vivido.

Com base em Jovchelovitch e Bauer (2002) a seguir estão questões fundamentais e procedimentos para execução da entrevista narrativa. Primeiramente, os autores trazem a noção de "narrativa como esquema autogerador": trata-se de um processo "semi-autônomo", em que, a partir de uma "provocação inicial" estabelece-se um "fluxo" narrativo. Para tal existem três características principais:

- a) Textura detalhada: são as minúcias do narrador sobre os acontecimentos para ter sentido entre transições. O detalhamento gera a aproximação do ouvinte aos acontecimentos narrados. Inclui: "tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégia e habilidades" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 94);

b) Fixação da relevância: são as perspectivas de mundo que aparecem na narrativa através das explicações, "aspectos do acontecimentos" que representam a "estrutura de relevância" do narrador, necessariamente "centros temáticos";

c) Fechamento da Gestalt: totalidade início-meio-fim, já que a "estrutura tríplice de uma conclusão faz a história fluir, uma vez que começada: o começo tende para o meio, e o meio tende para o fim", é a necessidade de uma totalidade em torno de um acontecimento central que foi citado (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95).

Ademais, a entrevista narrativa segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), para além do esquema pergunta-resposta, deve ter uma influência mínima do entrevistador, evitando a pré-estruturação de modo a "guiar" respostas específicas. Trata-se de lograr uma "narração espontânea" o máximo possível, ainda que subjacente à uma estrutura. É de suma importância não ser imposta uma "forma de linguagem". "Aqui surge o paradoxo da narração: são as exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias." (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96). Isto é: ao mesmo tempo em que existe a intenção de fluxo contínuo e espontâneo daquele que narra, existem estruturas de sentido, de propósito, de intencionalidade no momento da narrativa – como, na presente pesquisa, o olhar voltado para a epistemologia da ciência e perspectivas de ensino-aprendizagem de Geografia. Para delinear a estrutura necessária para atingir os objetivos propostos foram elaboradas algumas palavras-chaves a serem apresentadas na preparação e utilizadas durante a iniciação da entrevista.

Jovchelovitch e Bauer (2002) organizaram os procedimentos da entrevista narrativa em quatro etapas, como especificado no Quadro 1:

Quadro 1: Fases Principais da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo e formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração e emprego de auxílios visuais
2. Narração Central	Não interromper: somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar para os sinais de finalização ("coda")

3. Fase de Perguntas	Somente: "que aconteceu então?". Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; não fazer perguntas do tipo "por quê?"; ir de perguntas exmanentes para imanentes.
4. Fala Conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo "por quê?". Fazer anotações imediatamente após a entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97)

Para a preparação se buscou previamente compreender quais foram as pesquisas que a professora vem realizando ao longo dos anos, para identificar eixos temáticos de pesquisa escolhidos; orientações epistemológicas e metodológicas; e relações com laboratórios de pesquisa e orientadores – tendo em vista que todos esses elementos podem influenciar o constructo e fundamentação de concepções epistemológicas do docente. Bem como sua experiência profissional na docência e com a pesquisa enquanto docente, com dados coletados através do Currículo Lattes e com o Questionário Biográfico. Os questionamentos exmanentes elaborados a partir dessa pesquisa foram: Quais as suas motivações para ser professora-pesquisadora no ambiente universitário? Quais eventos, lugares, pessoas ou conceitos durante sua vida foram marcantes no tocante à tornar-se professora de Geografia? O que levou à escolha de um ou outro enfoque temático e metodológico que vem sendo delineado na sua prática enquanto professora-pesquisadora?

Na iniciação foi explicado que se tratava de uma entrevista narrativa, portanto o propósito seria que ela contasse a sua trajetória com enfoque para a sua vida como docente e que em alguns momentos mandaria palavras-chave sobre temáticas relacionadas ao que era narrado. O tópico inicial para a narrativa foi “momentos, pessoas, lugares ou conceitos que marcam a sua trajetória”. Antes da narrativa se iniciar comentou-se que a ideia era justamente conhecer pontos dentre sua história que importavam para ela na sua construção enquanto professora de Geografia, uma forma de sensibilização que pudesse “provocar uma narração auto-sustentável” (Jovchelovitch e Bauer 2002, p. 97). Após esclarecida a proposta a docente começou a narrar-se, tendo, nesse momento inicial, o uso de auxílios visuais: palavras-chave foram compartilhadas no chat, à medida que era possível não interromper uma linha de raciocínio da professora, como: formação, educação geográfica; pesquisa; universidade. Durante a narração central não houve

intervenções, deixando a professora narrar livremente. Durante a fase de perguntas se questionou sobre caminhos que à levaram para a docência e sobre a vivência como docente na universidade. Ao iniciar a análise da entrevista, no capítulo 4, são retomados esses pontos.

2.3 Compreensão Cênica

Como deve ser difícil para o peixe imaginar o que é um aquário, compreender que a sua vida é um aquário. Ele flutua e nada na água, tranquilo, sem dar conta... Fazer um exercício de honestidade e franqueza. Dizer o lugar silencioso, não dito ou mal dito, de onde vemos e falamos. É daí que arquitetamos o nosso mundo. Teia em que nos movemos.

(ALVES, 1980)

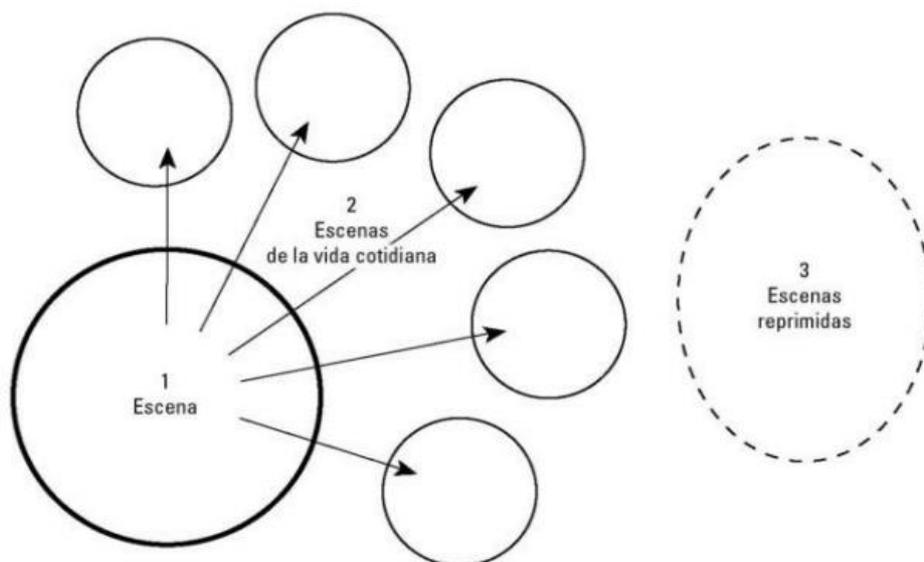
Rememorar não é um processo linear, tampouco acontece com a mesma intensidade ou vivacidade com qualquer momento que foi vivido. Além disso, há capturas que podem ser feitas entre os discursos de quem narra: nas pausas, nas reflexões entre relatos, nas expressões faciais; dependem da intimidade com o entrevistador e da própria escuta dele; e é possível, ainda, encontrar informações que envolvem o relato em documentos, imagens ou contextos que revelem aspectos do que já passou, para construção de uma imagem que represente o momento vivido e especialmente o que ele representa para quem está fazendo seu relato. É como Marinas (2007, p. 129) propõe a compreensão cênica, em que o relato é concebido como um “repertório de cenas”. Afinal,

El proceso del nombrar es entender que un nombre, cada nombre, es un relato condensado, un repertorio de escenas, de las que muchas, como el propio sujeto, son inaccesibles (Spaltung), pero otras son ruidosas, nos designan, por su cualidad de síntomas: hay un fragmento visible, claro, otros enigmáticos, como jeroglíficos, como esfinges [...] (MARINAS, 2007, p. 17).

Esse repertório de cenas revelam informações sobre o que se capta da narrativa. Para tal abordagem ser aplicada metodologicamente, Marinas (2007) desenvolve um esquema para descrever as noções que envolvem a compreensão cênica (Figura 3). A cena 1 (C1) envolve o momento da escuta, com quem narra e quem escuta. Entrelaçam-se ali aspectos íntimos e condicionantes sociais/discursivos. As cenas da vida cotidiana, cenas 2 (C2), são aquelas

constituintes da vida cotidiana do narrador, que dialogam com a cena 1 conforme suas posições de emissor/receptor. Enquanto que as cenas 3 (C3) são aquelas que acabam sendo esquecidas ou reprimidas, encontradas por entre o que não é dito.

Figura 3: Esquema do modelo de Compreensão Cênica de Marinas



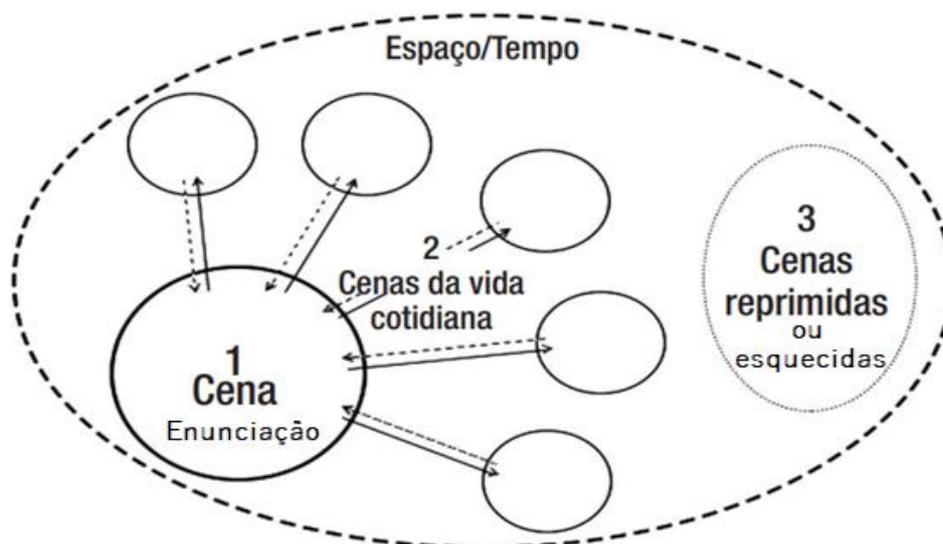
Fonte: Marinas (2007, p. 129).

As cenas que podem ser ruidosas, enigmáticas ou inacessíveis dependem do *Cirquito Narrativo* estabelecido entre narrador e ouvinte (MARINAS, 2007). As narrativas (auto)biográficas envolvem, primordialmente e fundamentalmente, uma escuta sensível do pesquisador e uma palavra dada de quem narra. Como reconhecer diferentes cenas durante a narrativa e suas interrelações sem uma sensibilização com o que é dito e não dito? É necessária uma *abertura* do narrador consigo e para com outro ouvinte (o entrevistador), bem como do entrevistador com o que é falado. E essa escuta perpassa a compreensão de que a palavra dada não é a totalidade do fenômeno. O discurso parte de distintos lugares de enunciação, distintas representações sobre si e sobre o mundo que revelam a percepção daquele que narra, que permitem a ressignificação daquilo que está internalizado sobre si, não descrevendo, portanto, “o passado tal qual ele é”. Logo, o rigor metodológico não emana de uma cristalização do que foi dito, e sim da compreensão do repertório de cenas que envolvem o ato biográfico. Frison e Abrahão (2019, p. 4), ancoradas em Marinas (2007), colocam que

A escuta exige respeito sobre os sentimentos revelados do narrador; quem escuta, segundo essa concepção, redimensiona o vivido, instigado pela palavra que o outro dá ao se narrar. Cria-se, assim, um circuito que abraça narrador e ouvinte, envolvidos pela palavra dada e pela escuta. Escuta e palavra dada contribuem para partilhar e repensar a vida.

Esse circuito narrativo entre palavra dada e escuta possibilita o encontro de lugares comuns e também de novos encontros, tendo em vista o potencial da rememoração realizar o toque do sujeito com partes de si, como iluminar lugares esquecidos com o tempo, ainda que constituintes da identidade (MARINAS, 2007). Toque esse que reverbera, também, naquele que escuta a narrativa. Trata-se da dimensão socio-simbólica (da subjetividade inerente à histórias de vida) que envolve a narrativa, como foi discutido anteriormente (ABRAHÃO, 2016). Há que ser considerado, também, a dimensão socioestrutural, como pontua Abrahão (2016), tendo em vista o sistema político-cultural (que reverbera em toda a construção dos significantes de discurso) que o sujeito está inserido e com os quais teve contato, já que influi tanto nas suas formas de agir e pensar sobre o mundo como nas suas formas de expressar o que viveu, o que sente e como percebe tudo isso. Nesse caminho, Abrahão (2014) agrega ao esquema de Marinas (2007) a dimensão socioespacial, bem como uma retroalimentação entre C1 e C2, conforme Figura 4.

Figura 4: Esquema do modelo de Compreensão Cênica interpretado por Abrahão



Fonte: Abrahão (2016, p. 45).

Interpretando a retroalimentação entre a C1 e C2, é preciso colocar que isso representa a diversidade de relações, que se (re)configuram continuamente, inseridas em tempo/espacos biográficos (ABRAHÃO, 2016). No *momento da narrativa* narra-se cenas do cotidiano (C2) que em breves momentos (e por vezes nem tão breves assim) se retorna à C1, à aproximação com a escuta (tanto da entrevistadora quanto de si mesma), o que gera reflexões sobre o narrado; ressignificações da representação que se tem do que foi vivido, as quais podem revelar cenas que até então estavam reprimidas ou esquecidas (C3).

O momento da narrativa é, portanto, um movimento entre tempos distintos. Frison e Veiga Simão (2020) apontam a existência de um tempo objetivo (cronológico, que determina um “antes” e um “depois”, que pode ser construído também através de registros); há, também, um tempo subjetivo (que permeia a própria vida, “o cotidiano que se dá nas relações familiares, sociais e culturais”, bem como as reflexões que se têm sobre essas dimensões) e o tempo da narrativa, em que ocorre interseções entre os tempos objetivo e subjetivo (é o próprio instante em que se narra). Esse movimento constante “de interação e emergência de sentidos” que ocorre entre os tempos revela um “tempo biográfico”, em que a “temporalidade se mostra como a inscrição forçosamente singular da experiência individual”, tempo esse onde também “se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espacos da vida social” (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2020, p. 74-75). Coincidindo teoricamente com as proposições de Abrahão (2016) ao incluir o todo espaco-tempo no repertório de cenas de Marinas (2007).

Os tempos objetivo, subjetivo e da narrativa são profundamente vinculados, demonstram uma complexidade e diversidade no ato de construir uma narrativa de si, com distintas *representações* e movimentos dependendo de como o docente se encontra no momento; onde vive; como vive; como percebe o real, aspectos que desembocam na própria percepção que constrói do seu passado. A Compreensão Cênica, diante dos conceitos expostos, considera que a narrativa de história de vida é um corolário de cenas que se constituem por uma variedade de lugares de enunciação. Isso porque, como já foi mencionado, não é possível narrar a si sem representar, de diferentes formas, os condicionantes micro e macro estruturais do sistema em que se vive, assim como o enfoque ou o esquecimento de experiências revela posições diferentes com relação ao vivido, o que evidencia uma interação

entre a palavra dada e a escuta ativa. A escuta (de si e da entrevistadora) influencia de muitas formas aquele que enuncia: dependendo da percepção que aquele que narra tem sobre si e sobre quem lhe escuta a escolha de palavras, informações, conceitos; ou o próprio ritmo da fala, são alterados. Então a análise volta-se não para a “memória” da docente sobre si, mas o conjunto de cenas por ela narradas num encontro com as representações que ela tem sobre o lembrado. Como sintetizam Frison e Veiga Simão (2020, p. 75-76):

Mediante histórias de vida, buscamos compreender o processo de biografização, destacando por meio de palavras ou imagens dimensões constituintes da trajetória pessoal/profissional de uma vida. Nesse exercício, a pessoa projeta o conhecimento que tem de si, verbalizando a percepção que tem dos diferentes tempos: passado, presente e futuro.

As palavras ditas e não ditas durante a narrativa revelam, portanto, perspectivas do narrador sobre si próprio. Retomando, pois tal fato é de suma relevância para a pesquisa, o que é relatado não é o passado tal qual ele foi, mas tal qual “está” diante do mosaico complexo e diverso que se apresenta no momento do Circuito Narrativo. Trata-se da metamória, previamente apresentado, em que se concebe que o narrador compartilha sua memória como metamemória; isto é, como uma representação do que se recorda, e não como memória ou acontecimento em si. Assim que, ao considerar o repertório de cenas envolvidos durante a realização da entrevista narrativa, há dimensões abstratas (das representações internas exteriorizadas através da narrativa) que necessariamente são acoradas em condições materiais (como os lugares, as pessoas, o momento histórico). Considerar que há “lugares de enunciação”, como propõe Marinas (2007), leva em conta a inexorável relação com a materialidade ao mesmo tempo que evidencia uma condição única gerada pela infundável dialética entre a existência humana e essa materialidade que a circunda:

Si algo aprendimos de los maestros de la sospecha (según la acertada expresión de Ricoeur) fue precisamente a tomar en serio lo que se enuncia y no lo que prende y se hace lugar común. Nietzsche nos enseñó que el sentido de la historia, o de una argumentación filosófica, se encuentra mirando al sujeto, al cuerpo de quien lo enuncia (no se puede separar ya en adelante lo peculiar, lo frágil o lo poderoso, de la enunciación respecto de lo que a partir de ella se deposita en el foro o en el mundo). Marx nos suscitó el interés por el valor poético (de poiesis: fabricación) de la acción humana, que incluye el decir, y nos indicó que estudiar sus no

evidentes, distorsionadas, condiciones de posibilidad no eliminaba el momento individual del narrar: por eso hablamos de las determinaciones de lo concreto, de la dialéctica de lo concreto, de que cada acontecimiento tiene su cifra propia. (MARINAS, 2007, p. 68).

Interpretando as palavras de Marinas (2007) – na medida que a compreensão da autora alcança – em relação à docência se pode colocar que o professor se situa num momento histórico e cultural específico e perpassou por tempos e espaços que circunscreveram possibilidades materiais de viver determinadas situações. Tal ponto é indivisível da condição da construção identitária – sob a qual se entrelaça as percepções que constrói de si. Assim que as representações do que foi vivido dependem do momento presente do sujeito que narra: como estão suas lentes para si e para o mundo, como foi sua caminhada até então e como foram suas interpretações do que presenciou e viveu, enfim: dependem do corolário diverso – dialeticamente construído – que constitui sua existência no momento em que fala. Por isso o movimento entre C1 e C2 faz sentido e pode ser identificado no momento da locução: por vezes quem narra retoma o momento presente, fazendo menção à uma representação que não está lá – na cena que estava a ilustrar – mas no momento da narrativa, com aquele que o escuta.

Nesse vai e vêm entre cenas se constrói o enredo por detrás das partes contadas em separado, um contexto geral que abarca todas as partes dando um sentido para a história narrada, pelo qual podem ser encontradas cenas reprimidas, sussuros que perpassam as cenas mas que fazem parte do quadro como um todo. E é ao olhar para esse conjunto de cenas, pelas categorias descritas por Marinas (2007), que muitas vezes a imagem se torna um pouco mais nítida, um pouco mais tangível: mais passível de exprimir informações pertinentes para a compreensão do fenômeno social para o qual se está olhando.

3 ESTRADAS TEÓRICAS: BUSCANDO FUNDAMENTAÇÃO

Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber.
(BACHELARD, 1996)

A perda da memória é um evento escravizador. [...] A lembrança é uma experiência transfiguradora e revolucionária.
(ALVES, 1980)

O presente capítulo busca contar o caminhar em busca dos fundamentos teóricos trilhado para discutir os objetivos dessa pesquisa. É um trabalho verdadeiramente artesanal. Pequenas costuras interligadas formando um todo teórico que constrói as bases teóricas para a posterior análise da entrevista narrativa.

A busca por compreender relações entre concepções epistemológicas da ciência geográfica e percepções sobre ensino e aprendizagem de Geografia perpassa a compreensão desses tópicos. O que é epistemologia da Geografia e como abordar esse eixo para identificar posicionamentos em uma narrativa? Como compreender e discutir o ensino de Geografia, em especial no contexto do Ensino Superior, relacionando epistemologia da ciência e identidade docente? Atentando a esses questionamentos, o referencial teórico a seguir envolve raciocínios e conceitos construídos ao longo da pesquisa bibliográfica, afunilando a escala de análise desde ideias de mundo que embasam o pensamento científico até chegar na prática do professor universitário.

O entrelace entre concepções epistemológicas – o próprio *conhecer* e entender *o que é “o conhecimento”* e *como e por que se conhece* – e prática docente é intrínseco, como é discutido em Libâneo (2015); e apontado nas análises de Menezes (2016; 2021). Isso porque formas de agir estão inerentemente ligadas à formas de pensar, e, no caso da Geografia, um modo de pensar específico (GOMES; 2017; CAVALCANTI, 2019), como abordado ao longo da justificativa da presente pesquisa.

Relação que é explicada e justificada em seguida, a se iniciar pelo conceito de *identidade docente*: sabe-se que se trata de algo individual, relacionado à uma identidade pessoal que inclui a personalidade, subjetividade e idiossincrasias de um ser humano (dimensões afetivas). Porém, diante de dimensões da própria experiência humana – nossa existência está necessariamente dentro de um

contexto, situadas num todo sócio-cultural-político (dimensões espaço-temporais) –, a construção identitária do profissional docente é sempre permeada pelo contexto social em que se insere o sujeito e as representações que o mesmo constrói sobre esse mundo em que vive, de diferentes formas (SOUZA; JULIASZ, 2020). O qual pode ser observado e, quiçá, compreendido, por vários elementos que se relacionam no percurso do tornar-se professor.

A escolha para um ou outro enfoque de análise, em vias de compreender a construção dessa identidade docente, não nega a interconexão entre as temáticas, porém resultam em distintas informações sobre o fenômeno da docência em Geografia. Como, por exemplo, o enfoque poderia ser metodologias de ensino; as relações com teorias do currículo; formação inicial de professores; etc., os quais levariam ao levantamento de bibliografias distintas e, portanto, distintos dados e interpretação sobre os mesmos.

Para pensar a identidade docente sob o enfoque da pedagogia universitária da formação de professores em Geografia optou-se pelo ângulo dos entrelaces entre concepções sobre conhecimento epistemológico (disciplinar) e a construção da identidade docente dos professores universitários, partindo de discussões sobre a singularidade do estatuto epistemológico da Geografia relacionados com o *tornar-se professor de Geografia*. A respeito disso, da construção da identidade docente, a pesquisa de Tardif (2014, p. 179) ao abordar ações e saberes na prática educativa explica que “o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar a sua atividade profissional”, sejam eles valores morais e normas sociais ou juízos advindos de outras fontes, como “tradições escolares, pedagógicas e profissionais assimiladas e interiorizadas”. Trata-se de uma diversidade de experiências vividas que influenciam juízos profissionais.

Os saberes de experiência, bem como de outras fontes, são representações que os docentes têm dentro de si e os guiam na prática cotidiana. São elementos que, invisíveis, se tornam visíveis-objetivos no vir-a-ser no mundo, a exemplo de escolhas metodológicas em sala de aula. Assim, para pensar e estudar as relações entre *conhecer* e *praticar* é necessário costurar vários nós conceituais que envolvem raciocínios profundos sobre a existencialidade humana. Isso porque, ao supor que de alguma forma existe e se transforma, bem como pode ser investigada, uma relação identitária entre concepção epistemológica de Geografia e ensino de

Geografia, requer que seja fundamentado um olhar para um algo invisível (ainda que presente na materialidade através das escolhas): uma identidade profissional.

Em vias de apreender esse “invisível” são exploradas categorias como a de Josso (2004, p. 29), quando fala do processo de *caminhar para si*. A autora indica uma busca de si que envolve modos de estar-no-mundo, de projeções para atuar nele, um conhecimento que permita “alargar, aprofundar as nossas *sensibilidades para nós mesmos e para o mundo*, para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura”. Esse alargamento e aprofundamento da sensibilidade em grande medida pode ser percebido, ainda que em contextos extremamente distintos de objetivo de análise de Josso, nos conceitos de Moreira (2008; 2016), sobre *ideia de mundo e práxis*, começando pela sensibilidade, já que é através dela que

captamos as coisas da realidade circundante e as transportamos na forma de sensações até dentro de nós, à nossa mente. Em nossa mente, essas sensações são reunidas na reprodução dos objetos do mundo externo na forma de imagem. Forma-se, assim, uma primeira síntese da realidade do mundo, que é a senso-percepção.

Moreira (2008) continua o raciocínio explicando que o pensamento atua sobre essa senso-percepção, comparando com conhecimentos e sensações prévias, fazendo, assim, uma forma de sistematização da mesma, a qual resulta num conceito. Tendo o conceito sido construído, ele “vai interpretar nossas percepções”, levando o que vivenciamos no concreto-real para uma viagem por entre representações/pressupostos que filtram nossas interpretações. Isso significa que o real em si é uma coisa e a ideia sobre o real não é exatamente o mesmo. O que se tem é uma representação do real, que dialeticamente se relaciona com a percepção e, portanto, com o atuar sobre o mundo. Identificar relações entre formas de agir no mundo e a forma de pensar geográfica concorre nesse sentido de buscar conceitos que têm filtrado a ação do docente, questionando se há associações com determinados princípios lógicos da ciência geográfica com a forma de ver o mundo e de atuar como professor-pesquisador no ambiente universitário.

A construção e revisão desses conceitos nem sempre é intencional, e através da narrativa da própria história de vida é possível encontrar momentos em que internalizações assim ocorreram. O sentido que o profissional docente dá ao

seu trabalho se vincula, em diferentes escalas e graus, à sua vida pessoal, sua maneira de ser e idiossincrasias frente ao que é possível expressar dentro do contexto espaço-temporal em que se insere. Então recordar momentos de escolhas, encruzilhadas durante a própria caminhada do existir, podem revelar sentidos, intenções, motivações (dimensões afetivas).

Há, assim, um vínculo complexo e multifacetado entre buscar a si, buscar conhecimento e buscar sentido, todos presentes na identidade, tanto pessoal quanto profissional. As escolhas durante a vida dependem de um itinerário de possíveis experiências, internalizações, isto é; de (re)territorializações do *ser* que dependem (seja conscientemente ou não) do *conhecer* e do *sentido*. Essa tomada de consciência de si através de uma busca de si é um possível passo para (re)pensar e planejar a formação de professores de Geografia, inicial e continuada. Afinal, “entrar dentro de nós mesmos e nos reconhecermos enquanto profissionais nos torna cientistas, que descobrem, redescobrem e constroem saberes pelo que vivemos e pelo que lemos do outro que viveu” (COSTELLA, 2021, p. 198).

Entre as diversas experiências do professor no decorrer da sua vida, portanto, ele internaliza formas de perceber a sociedade e a educação as quais refletem nos juízos profissionais que realiza durante sua prática profissional. Nesse sentido, os professores enquanto tal na realidade em que se inserem são significados, numa escala de análise mais ampla, através dos sentidos encontrados nessas diversas esferas do espaço social. Afinal, as concepções de conhecimento (que, seja concordando ou discordando em certo grau de discursos hegemônicos) são produto das possibilidades engendradas no sistema cultural-ideológico a qual pertencem (SOUZA; JULIASZ, 2020). A busca de si se intreliga com uma “busca de nós”, uma significação que depende de uma inter-relação com um outro, com o qual estabelecemos semelhanças e diferenças. Além disso, existe a dimensão afetiva – dos sonhos, da realização, da felicidade e busca de sentido – que é ligada à sensibilidade. A sensação de pertencimento, de identificação, é do si com um outro externo (JOSSO, 2004). Assim, a manipulação por parte de fontes externas (como sociedade, instituições e grupos) pode profundamente direcionar construções identitárias.

Por exemplo: não é possível desvincular o “investigar/aprender/conhecer” do período técnico-científico-informacional que vivemos. Ou considerar

comportamentos de consumo, stress e ansiedade dissociados do sistema produtivo em vigência. Ou, ainda, desconsiderar o papel do Estado e das instituições num geral nas construções de identidades profissionais. O processo de aprender/ensinar acontece através de significantes linguísticos e culturais; de conjuntos de conceitos internalizados; de posicionamentos políticos os quais são construídos ao longo do tempo e tratados como mais ou menos relevantes nos ideários sociais.

Deste modo, os sentidos/as concepções do *ser professor* e de *ensinar Geografia* dependem dos significados e representações socialmente construídos de o que é dado como “conhecimento verdadeiro”, isto é; os sentidos/concepções do *ser professor de Geografia* dependem do recorte espaço-temporal em que se encontram e como se embasam as perspectivas sobre o que é o conhecimento e o que é conhecer; o que é ensinar e o que e por que é importante ensinar. Dentro dessas esferas de significados e representações culturais-ideológicas se encontram crenças que validam, diferem ou até hierarquizam conhecimentos diversos, o que influencia diretamente a construção da identidade e a prática docente (KAERCHER, BOHRER, 2020). Conhecer as especificidades do conhecimento que se ensina – essencialmente: o que ele tem se tornado enquanto discurso científico na atualidade; o que representa seu ensino nas instituições formais de ensino; como é e como pode ser ensinado e quais os possíveis impactos dessas diversas formas – é um passo primordial para poder vislumbrar possíveis transformações na realidade social através da educação formal, tendo em vista as estreitas (e dialéticas) relações entre *conhecer* e *agir*.

Feito um breve panorama sobre formas de agir e formas de pensar vale ponderar que “conhecimento” por si só é uma extensa e complexa discussão (e não há espaço na presente pesquisa para adentrar nos pormenores filosóficos da mesma). No campo da educação e formação de professores, por exemplo, encontra-se um paralelismo entre conhecimento disciplinar (como, no presente caso, da Geografia) e conhecimento pedagógico, sendo o primeiro a estrutura e modos próprios de investigação da ciência específica e o segundo o “domínio de procedimentos e recursos de ensino” (LIBÂNEO, 2015, p. 631). Embora o ensino seja de uma disciplina específica, o que Libâneo (2015) ressalta é que há uma desvinculação entre o *conhecimento pedagógico* e os *conteúdos e métodos de*

investigação do conhecimento que se ensina, o qual é observável na própria estruturação dos cursos superiores de formação de professores – onde o conhecimento pedagógico de licenciaturas por vezes é trabalhado de forma separada dos conteúdos propriamente da ciência que será ensinada. Assim, olhando para a formação de professores,

O conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar correm em paralelo, dissociados, aprofundando a desvinculação entre as metodologias de ensino e os conteúdos, entre métodos de ensino e métodos investigativos da ciência ensinada. Em síntese, a visão segmentada dessa relação leva à formação pouco sólida dos professores na especificidade disciplinar (no caso da licenciatura em pedagogia) e à formação pedagógica insuficiente e separada dos aspectos epistemológicos dos conteúdos (no caso das demais licenciaturas). (LIBÂNEO, 2015, p. 636).

Ainda que apresentadas com termos tão distintos (e aparentemente separados) os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos disciplinares se interpenetram dialeticamente. Não são duas partes individuais e completas do fenômeno da prática docente porque transformam uma a outra e são transformadas continuamente pela produção do conhecimento (LIBÂNEO, 2015).

Em conclusão, o objetivo desse caminhar teórico é estabelecer bases conceituais que possibilitem pensar categorias que vislumbrem essa dimensão “invisível” das relações entre concepções epistemológicas e prática docente. Consciente de que pode não abarcar tudo o que será coletado no campo, tendo em vista que toda escolha de lentes para o real especializa o olhar para determinados aspectos enquanto ofusca outros (BACHELARD, 1996).

Diante do objetivo proposto, o referencial teórico será dividido em três partes. As três buscam conectar as ideias sobre conhecimento, ciência e Geografia, no contexto da formação de professores e construção da identidade docente. Como já mencionado, há um mundo real, um substrato-material do qual se constrói uma ideia de mundo, ideia que orienta as ações do ser-no-mundo, um macrocosmos dialeticamente em conexão com um microcosmos. Busca-se delinear, na medida do possível, um caminhar por entre essas escalas.

Assim, é necessário construir o quadro geral que está por detrás do pensamento científico moderno, tendo em vista que o mesmo é literalmente as raízes históricas que sustentaram o modo científico/moderno de perceber o “real”

– e o professor tem de aprender e ensinar justamente essa forma de pensar e perceber a materialidade e seus resultados históricos: o conhecimento científico. Se hoje temos determinados instrumentos técnicos e conceitos, os mesmos dependeram de instrumentos e conceitos prévios para serem contestados ou aprimorados, o que significa que conhecer os métodos científicos é também conhecer sua construção – entendendo toda forma de visão de mundo, inclusive a científica, como uma construção social-cultural-histórica.

Considerando o que foi dito, o referencial teórico se inicia pelo processo histórico de construção do pensamento científico moderno, desencadeado no questionamento da teologia cristã na Europa em fins do século XVI. Trata-se de um preâmbulo conceitual para compreender as relações entre concepção de universo (as cosmologias) e as formas de ser e atuar nesse mundo, as quais desembocam no terreno fértil para o desenvolvimento do pensamento geográfico (em sua abordagem dentro da academia) a partir do século XVIII. Após o breve panorâma acerca da construção do pensamento científico moderno afunila-se a discussão para o campo disciplinar da Geografia, buscando abordar discussões encontradas nos referenciais estudados. A terceira parte do referencial teórico reúne as discussões sobre ensino de Geografia, formação de professores, identidade docente e pedagogia universitária.

3.1 Das nascentes que alimentam os oceanos do imaginário científico: as cosmologias

Aquele que vai estudar a natureza orgânica
Primeiro Expulsa sua alma com rígida persistência;
Então, as partes em sua mão ele poderá segurar e classificar,
Mas o elo espiritual, ai! está perdido.
(GOETHE, 1950)

“A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno.” (SANTOS, 1992).

O processo de registro e transformação das formas de pensar (no presente caso, da sociedade ocidental moderna) é um conjunto diverso de posicionamentos filosóficos sobre a existência, o que necessariamente envolve uma dimensão espacial da experiência humana: sobre o existir e os lugares em que essa existência ocorre, as relações que estabelece de localização, distância, posição,

associações, etc. Assim que, inerentemente à existência humana há uma existência espacial – e pensamento geográfico científico é uma sistematização recente se se comparado a dimensão da inteligência que é o pensamento espacial. E se relaciona, também, com um recorte espaço-temporal específico, fruto de experimentações e trocas técnico-culturais de civilizações distribuídas ao longo da superfície terrestre em milhares de anos.

A compreensão de que a forma científica de investigar o real se interliga com contexto histórico é crucial para discutir suas transformações de percepção ao longo do tempo, até porque há formas diversas de olhar para o passado; passado esse reconstruído a partir de *lentes* específicas que registraram o ocorrido na época. E o pensamento científico é fruto de revoluções específicas de algumas formas de pensar (*lentes* para a existencialidade humana), advindas de constantes experimentações fundamentadas em processos lógicos e rigorosos de observação, registro e sistematização do observado. Essas experimentações estão inseridas em contextos temporais e espaciais específicos, acompanhados de condições políticas, ideológicas e técnicas para a construção e divulgação de ideias sobre o que se conhece da realidade – dependem, portanto, de sistemas de representação, dentro dos quais há *modos de ver o mundo* que são resultado de possibilidades materiais e simbólicas de percepção. O que significa que o observador não vê o todo real em si, apenas o que se é possível no momento: sejam por questões técnicas e materiais; sejam por questões simbólicas e imateriais (BACHELARD, 1996), a existência percebida é uma representação do real, uma “imagem” do mundo, não o real em si mesmo.

Essa questão pode ser apontada no decorrer da construção dos discursos (interligados à *modos de agir*) que regem nosso comportamento hoje: como saber se podemos ou devemos fazer algo? Como construir concepções sobre certo, bom, verdadeiro? A premissa de que não é o concreto-real em si o que experienciamos (e muito menos o que relatamos) não busca invalidar a experiência ou a própria percepção humana como fonte e acesso de informações confiáveis, mas refletir no sentido de que o questionamento constante das estruturas construídas para analisar a realidade é necessário, bem como o próprio olhar para valores e tradições oriundos dessas premissas. No caso da ciência, tal discussão pode ser acessada pela epistemologia: buscar compreender como a ideia de conhecimento

verdadeiro é construída e como ela é alterada ao longo das transformações da sociedade.

Nesse sentido, na história do pensamento científico alguns momentos marcantes criaram encadeamentos que até hoje influenciam e orientam a pesquisa e a prática da sociedade moderno-ocidental, moldando e possibilitando diversas descobertas sobre a ciência, o ser humano e o meio em que se vive. Os encadeamentos tem pontos de ruptura, em que a grande visão por detrás dos conceitos é modificada; a própria forma de olhar o conhecimento altera todos os procedimentos de pesquisa, como coleta e interpretação de dados. Compreender essas “mutações” epistemológicas que enraízam o pensamento científico moderno é fundamental para entender a sociedade atual. Movimentos que levam a compreensão das formas como o saber se especificou; de como o conceito de progresso aplicado à economia e à tecnologia permeou o desenrolar da ciência (e da sociedade ocidental...); as próprias noções de humanidade e natureza (pano de fundo de tantos outros conceitos fundamentais pra entender as ideias de “mundo”). Tudo constitui um grande imaginário que são certezas e, principalmente, incertezas sobre a realidade e o ser humano.

Já dizia Bachelard (1996, p. 12): “Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.”. Todas nossas formas de olhar, conceitos e categorias científicos, nascem e nasceram de questionamentos, os quais tinham seu motivo de acontecerem em determinado período histórico e espaço geográfico, bem como a possibilidade (ou não) de serem comprovados, questionados, invalidados, num processo rizomático de mudanças. Ou seja, a ciência é um produto de uma época e de um espaço, de contextos: de uma produção social do espaço. Compreender os movimentos do pensamento científico envolve conhecer as perguntas que levaram os sujeitos a desenvolver novas categorias e instrumentos para olhar e entender a vida, dependentes e circundados pelas possibilidades materiais e simbólicas para realizarem tal processo (de questionamento, investigação e divulgação).

Esse estudo depende de um resgate do que já foi produzido. E a forma que temos de olhar para o passado é pela leitura daqueles que puderam realizar registros (em específico os registros que permaneceram acessíveis e decifráveis

até hoje). A precisão (ou imprecisão, devido à falta de registros, às constantes releituras, traduções, cópias, etc) dessas leituras invocam imagens sobre como o ser humano buscara, conservara e transformara interpretações sobre seu entorno e sobre si mesmo. Ainda que fragmentos de registros não forneçam a imagem de realidades de outrora tal qual ocorrera – processo, talvez, longe do possível de qualquer forma –, cabe fazer algumas reflexões sobre o que se sabe e sobre como isso influencia a constituição do pensamento científico atual.

Até o momento de sistematização da Geografia científica se constrói uma base filosófica que é fundamental para compreender os porquês e os “comos” a Geografia é sistematizada: o discurso da modernidade (GOMES, 1996). Nesse sentido, a proposta desse capítulo é discutir, de maneira bem sucinta, o contexto geral sob o qual se constitui o pensamento científico moderno, pautando-se nas *visões cosmológicas* que se transformaram conforme técnicas e discursos ao longo dos séculos, especificamente em parte do continente Europeu.

Do século XIV ao XVII as visões na Europa ocidental sobre o universo (e, conseqüentemente, sobre o material/imaterial e a existência humana em si) são profundamente transformadas. Em fins da baixa idade média é o período de transição entre formas de se organizar territorialmente: a cultura urbana se inicia, junto com a revolução agrícola e a ascensão da burguesia. É o início de novas rotas comerciais, já que a Constantinopla é tomada pelos Turcos em 1453, o que leva à necessidade de jornadas pelo oceano atlântico e em decorrência a instauração de colônias na América (PORTO-GONÇALVES, 2006). Os novos caminhos trilhados e os registros de informações pelos viajantes começavam a construir um novo acervo sobre distintas espacialidades que apresentavam outros relevos; outros climas; outras culturas, religiões, valores. Esse armazenamento de conhecimentos levaram à novas possibilidades perceptivas, novas possibilidades práticas e mudanças epistemológicas, que, atrelado ao apogeu do racionalismo e do mercantilismo, culminou em avanços de experimentações científicas (VESTENA, 2011).

A terra deixa de ser o centro para dar lugar ao sol, por conta da teoria heliocêntrica de Copérnico (1473-1543), acompanhada pelo antropocentrismo iniciado com o Renascimento no século XV. Antes, reinava a concepção organicista do mundo, como algo vivo e espiritual, mesclando as teorias aristotélicas com os

conceitos religiosos (isso falando sobre parte da Europa Ocidental). O “espaço terreno” enquanto peça central, um éter intocável pelos mortais, se constituía como obra perfeita criada por Deus à disposição dos seres humanos. Modificar o lugar da terra no arranjo cósmico *transformava a função do ser humano* na terra e a *função do próprio espaço*: começava a jornada de separar ontologicamente “ser humano” e “natureza”, unidos brevemente pelo elo que a idade média propusera. Kepler (1571-1630) auxilia nesse processo ao descobrir a forma da órbita dos astros (sendo elíptica e não esférica), corrompendo o sentido de perfeição do círculo e sua relação com o universo aceita até então, calcada em Aristóteles (MOREIRA, 2004).

No início do século XVII Galileu Galilei (1564-1642) apontou seu telescópio aos céus. A lua ganha proeminências e depressões; três “pequenas estrelas” rondavam o planeta Júpiter; a aparência dos planetas é diferenciada de estrelas fixas (GALILEI, 2010) – observações acompanhadas de descrições sistemáticas sobre o que era possível visualizar a partir do novo instrumento técnico e do olhar do teórico que observava. O cosmos se abre para a humanidade e se reitera a impossibilidade das teorias aristotélicas explicarem o movimento dos corpos celestes. A teologia natural começa a ser duramente questionada. As incongruências entre estrutura explicativa/interpretativa dos modelos existentes e a realidade passam a ser objeto de análise, levando à revolução científica (aqui a ideia de “mutações” epistemológicas). O método experimental construído por Galilei e Francis Bacon (1561-1626) passa a ser utilizado nas indagações sobre o mundo, numa investigação matemática da “natureza”. Os pesquisadores buscavam olhar, então, de forma metódica para o movimento dos astros e construir respostas que dessem conta das novas dúvidas existenciais que os defrontava.

Descobre-se e se pontua a imperfeição do universo. O mundo, então, não é mais divino e orgânico: é calculável e mecanicista, financiado por uma nova ordem econômica que se alastrava por entre as trocas comerciais. Com a lei da gravitação geral de Newton (1643-1727) o mundo passa a ser regido por leis constantes e regulares da razão matemática. É fornecido, enfim, o arcabouço necessário para essa nova cosmologia – que passou a reinar na nova época do século XVIII (MOREIRA, 2004). Essa mudança de *imagem da natureza* a coloca, ainda mais, como objeto de uso do homem: se antes esse organismo vivo era visto como algo

divino e nutridor, sua função estava aliada à um convívio harmonioso entre ser humano e meio ambiente. Enquanto máquina-instrumento, torna-se usufruto das necessidades e vontades humanas, separando o homem da natureza; alterando a própria concepção do que é, em essência, ser humano. Ou seja: “Do ponto de vista da ciência, essa mudança da relação homem-natureza alterou também a relação ética do homem consigo mesmo.” (VESTENA, 2011, p. 24).

No mundo da contra-reforma e da revolução técnico-científica do protestantismo e do calvinismo, a razão se torna *ferramenta* para a construção do *progresso*: o mundo é prático; a racionalidade, em função dessa acepção de mundo, é instrumentalizada. Entre os séculos XVI-XIX ocorre a mecanização da natureza, com o ritmo das máquinas sendo implementado nas formas de interagir com o meio e na própria interação entre os seres humanos, permeadas pelo conceito de subordinação ao tal ritmo. O mundo é fragmentado para se tornar objeto da geometrização, e, nesse processo, torna-se objeto da análise empírica para servir na construção técnica do modelo econômico/político/ideológico que se moldava na época. É uma simbiose entre o pensamento filosófico/científico e a revolução industrial: a produção do saber é *filtrada* pelos avanços materiais gerados com a revolução energética e técnica que havia sido iniciada com a exploração de recursos humanos e naturais das colônias. Aquele contexto de mudanças sociais e econômicas do século XV desemboca nesse limiar de avanços científicos vinculado à incorporação de um sistema-mundo: a acumulação de capital, baseada na exploração de seres humanos e da natureza, justificada na ideia de progresso técnico (PORTO-GONÇALVES, 2006a). Da física para a economia política se desloca a concepção matemático-mecânica, convertendo esse conhecimento físico-mecânico para as máquinas fabris – e a própria lógica de sistema produtivo a qual o ser humano é submetido (MOREIRA, 2004).

A natureza é separada do espírito, tendo em vista a impossibilidade da compreensão matemática da subjetividade humana. A fronteira rigidamente demarcada relega ao ser humano uma relação de externalidade com a natureza, um divórcio entre os dois. Um não fazendo parte do outro. "Não participando do mundo objetivo da Física, ao homem resta então o mundo da Metafísica" (MOREIRA, 2004, n.p.). O “ponto fixo”, do pensamento cartesiano, remete não somente à organização temporal e espacial das coisas, mas à própria noção

filosófica de existência: “a ideia de mecanismo, proveniente da física, rapidamente deixou os céus e desceu à terra para – através das máquinas, se constituir na imagem de progresso palpável e tangível para a humanidade” (PORTO-GONÇALVES, 2006a, p. 101). A imagem positivista de progresso fundamenta-se nessa perspectiva cartesiana, de conexão entre pontos, em que o destino é sempre o futuro (ideia de progresso) sendo fonte única e verdadeira de conhecimento a própria realidade em si, que deveria ser apreendida pelo observador de forma neutra.

O geógrafo operou e opera com esse conceito externo e matemático de natureza (e, também, de tempo e de espaço). Filhos da física mecânica, trataram a realidade por padrões de repetições: o tempo como unidade de intervalos exatos e cíclicos; o espaço como valor universal – todos os pontos da superfície terrestre (na verdade, do universo), obedecendo a mesma pulsação. É um espaço geométrico, baseado na perspectiva geométrica do tempo (MOREIRA, 2008). Moreira (2008, p. 120) reitera que “o tempo mecânico é a chave da compreensão das nossas estruturas de pensamento. Do conceito criado de tempo partiu-se para o de espaço, e uma vez formulados esses dois conceitos, criou-se os de natureza e de homem”. É sob esse prisma – cosmologia do mundo como reino dos fenômenos naturais regidos pela lei da gravitação universal – que nascem a “Geografia Física” e a “Geografia Humana” modernas (MOREIRA, 2008).

Um dos alicerces do pensamento moderno é, portanto, negar a ideia de homem integral, com a certeza metafísica e teológica da doutrina cristã substituída pela concepção material, mecânica e de racionalidade cartesiana do ser humano. Nesse contexto, Descartes (1596-1650) constrói a “dúvida sobre a certeza metafísica do ser”, tendo a *razão como única certeza*. Isso traz, porém, um paradoxo, dualidade da racionalidade cartesiana: o hífen certeza-incerteza; geometria-melancolia. *Como se utilizar apenas da razão para compreender a existência se somos dotados de um algo metafísico que não dominamos e não compreendemos?*

A dualidade paradoxal desse discurso moderno é evidenciado por Matos (1987): a busca pela verdade, pelo ponto certo a se seguir, é alvo da racionalidade cartesiana. Esta, porém, está sujeita ao espírito humano, às tentações, sensações, sentimentos: conjunto da subjetividade impossível de ser submetida à geometria

matemática. É a impotência da razão abstrata em remover o sentimento de incoerência da vida – a certeza teológica que antes era respaldada pelo cristianismo não encontra outra âncora filosófica. É o início da jornada melancólica, em que a busca constante pela verdade é continuamente aliada à sensação de melancolia, consequência da enigmática falta de objeto – fruto da *separação ontológica* entre ser humano e natureza. Aí está outro alicerce do discurso moderno: a criação do “outro”, da alteridade: cisão do indivíduo (MATOS, 1987).

Sujeita às descobertas da física, química, biologia e geologia a cosmologia do mundo moderno logo começa a ser questionada e discutida. Diante da Revolução Industrial, novos avanços técnico-científicos passam a ser necessários na produção fabril. O desenvolvimento do sistema econômico capitalista começa a demandar rompimentos da “estreiteza da ciência até então”, ruptura que Moreira (2004) chama a atenção com a transição do movimento único, do mundo mecânico-natural (que não dava conta de explicar os fenômenos geológicos e biológicos que os cientistas começavam a se defrontar) ao movimento múltiplo e heterogêneo. Isso porque a expansão industrial necessitava de maior quantidade de recursos minerais; a busca pelos materiais levava à descoberta de fósseis. Os fósseis trouxeram consigo o registro de uma história desconhecida, que evidenciava uma história natural das espécies. Processo que caminha com a produção de cientistas durante o século XVIII: Lavoisier (1743-1794), com a “teoria atomística” e a lei “nada mecânica” da conservação de energia – “na natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transforma”. Na mesma época Lineu (1741-1783) dá a luz seu sistema de classificação dos vegetais, contemplando a ideia de evolução das espécies, o qual é concretizado adiante com Darwin (1809-1882). A noção de organismo surge na Biologia e Buffon constrói seu “Sistema da Natureza”. É o início de um movimento científico que incorpora a *transformação* dos seres vivos, à caminho da “descoberta da história natural”.

Nesse caldo cultural deve ser inserida a concepção de Kant sobre a Geografia Física e as transformações na noção de Espaço, Natureza e Estética, que influenciará as análises da Naturphilosophie e particularmente, de Goethe sobre a Ciência da Morfologia, base para a estruturação da Geomorfologia, da concepção geográfica de paisagem e geoesfera, como categorias de organização natural da superfície da Terra, que foram desenvolvidas e operacionalizadas por Alexander von Humboldt. (VITTE, 2009, p. 59)

Evidente, partindo do exposto por Vitte (2009), que nesse período os rumos do discurso moderno à sistematização da Geografia começam a ser fortemente delineados. Kant, Inicialmente fiel aos princípios do mecanicismo newtoniano, passa a rever seus postulados a partir de uma concepção de história da natureza¹³, momento crucial para o filósofo considerar Geografia como uma ciência. Essa "história natural" trouxe novas perspectivas sobre a noção de "vivo", em que a vida passa a ser considerada como *produto de forças mecânicas e não mecânicas*, resultando em morfologias que se *transformavam* temporal e espacialmente. Para compreender as estruturas da natureza e as formas que elas se estabeleceram ao longo do tempo necessitavam, portanto, de um princípio lógico fundamental: localização (onde e por que nesse lugar os fenômenos acontecem?). Assim, o substrato material espacial passa a ser palco dos fenômenos com necessidade rigorosa de descrição, por ser considerado meio de compreensão de como os eventos se conectam e como essas associações podem levar à predições sobre fenômenos futuros.

Ou seja, aliado ao caráter de "factualidade" dado à ciência moderna desse período, a observação se tornava o meio objetivo e tangível de compreender os fenômenos, sistematizada através da descrição. Descrição que buscava vínculos e associações no entendimento sobre a relação e conexão entre os eventos espacialmente situados num tempo histórico. Descrição enquanto "produto de uma forma de pensar, uma classificação física sistemática fundada segundo o espaço" (GOMES, 2017, p. 26). Com base em Kant e Humboldt, Gomes (2017) discute uma "arquitetura do espaço", através de imagens que restituem a "complexidade da diversidade e das múltiplas interações sobre um mesmo plano dentro de um

¹³ A matemática até então (1750 e meados) demonstrava o poder da razão, numa visão mecânico-matemática da natureza. Porém começavam a surgir questionamentos sobre a uniformidade da natureza - ao lado de dúvidas sobre o poder absoluto da monarquia e da teologia. Buffon (1707-1788) questiona a "razão hipotética da razão" (de que o conhecimento é máximo em si mesmo e a razão a fonte última de todas as coisas), trazendo a ideia de que o conhecimento é produzido em uma *associação entre formas de linguagem, método e explicação filosófica*. A linguagem da natureza de Buffon era contrária à concepção puramente matemática-mecânica: os segredos da natureza seriam conhecidos apenas através da observação e descrição dos fenômenos, numa perspectiva histórica (aspecto fundamental na leitura espacial de Humboldt). Assim, não se encaixava o conceito lógico da concepção mecanicista para entender a natureza, tendo em vista que essa era permeada por contingências e com objetos únicos. É o início do pensamento evolucionista, de que há uma sucessão temporal, de que os eventos acontecem durante o tempo e são modificados por ele. Tem-se aqui postulados epistêmicos e metodológicos sobre a interpretação da realidade, defendendo estudos empíricos e indutivos, em que a observação dos eventos poderia chegar ao estabelecimento da regularidade dos fenômenos naturais (VITTE, 2014).

enquadramento”, onde a descrição teria a finalidade de evocar uma cena ou um fato como uma imagem. A Geografia, assim, seria a ciência que possibilita a *construção de quadros da realidade*, com imagens de fenômenos construídas a partir de dados observados pelas categorias e princípios lógicas dessa ciência – descrevendo fenômenos através de suas dimensões espaciais; um critério espacial de análise que pode fornecer informações sobre aquele lugar através de um ponto abstrato de observação (uma representação cartográfica, por exemplo) – imagem que, posteriormente, pode ser posta sob observação e análise, e sem a qual não seria possível questionar/associar/compreender os fenômenos que ali ocorrem. O que nos leva, agora, a discussão sobre o pensamento científico geográfico.

3.2 Dos centros de gravidade da ciência geográfica: afluentes epistemológicos

Uma ciência de discurso novo realizado no interior do vazio epistêmico e concreto vivido só logrará impedir sua própria marcha de mudança. (MOREIRA, 2014).

A epistemologia da Geografia é trabalhada com diversos enfoques. Autores como Gomes (1996), Moraes (1987) e Suertegaray (1999) realizam um panorama da história do pensamento geográfico sistematizando momentos-chave – contextos históricos e políticos que caminharam com o desenvolvimento técnico, científico e ideológico da Geografia, ainda que com periodizações distintas. Obras como de Santos (1996; 2005; 2014), Moreira (2004; 2008; 2014) e Sposito (2001) trazem uma discussão focada nos paradigmas, propósitos, objeto e métodos dessa ciência. Ambas abordagens (história do pensamento e princípios lógicos da ciência) se entrecruzam, tendo em vista que as categorias da ciência geográfica foram construídas diante de contextos diferenciados no percurso da sociedade moderna. Sendo essa área de estudos extremamente ampla e profunda, o recorte proposto é uma síntese das leituras realizadas, buscando compreender as nascentes da Geografia enquanto pensamento científico; suas relações com o discurso da modernidade apresentado; e ser uma base para posteriormente discutir como isso pode ser relevante para discutir ensino de Geografia.

É consensual em obras sobre a história do pensamento geográfico (GOMES, 1996; MORAES, 1987; SUERTEGARAY, 1999) que a Geografia enquanto discurso científico inicia com a definição de métodos específicos e do

objeto que ela estuda, o que teria ocorrido somente após a metade do século XIX, com as formulações de Ritter e Humboldt¹⁴. Antes disso, porém, como trazem Moreira (2008), Vitte (2014) e Gomes (2017), Immanuel Kant (1724-184) exerce importantes discussões já no século XVIII, as quais viriam a ser incorporadas em discursos futuros da ciência geográfica. Sob a influência do contexto de transformação do conceito de natureza do século XVIII; dos questionamentos de Buffon; das reflexões geológicas de Werner; e da Geografia Regional de Varênios, Kant funda um critério espacial para observação e classificação dos fenômenos. Se antes o “pensar geográfico” apenas servia para conceder bases para ordenar espacialmente as leis empíricas, com a ampliação do conceito de ser vivo e da observação/sistematização da natureza a *Geografia* (na perspectiva de Kant, após discussões de Buffon e Werner) passa a ser considerada *fundamental para compreender dinâmicas da natureza e de cultura na superfície terrestre*. Única capaz de *articular tempo e espaço* em uma explicação científica, descrevendo fisionomias e sistemas morfológicos. A *noção de espacialidade* se torna, assim, uma articulação entre o empírico e o transcendental (VITTE, 2014).

Essa compreensão das dinâmicas da natureza e de cultura perpassaram, a partir de Kant, por uma classificação lógica/racional que considera os fenômenos de acordo com o *local de sua ocorrência na superfície terrestre*. Até Kant a Geografia “trabalha com a noção de superfície terrestre”, porém, com ele, a “superfície terrestre passa a ser espaço” (MOREIRA, 2008, p. 123). Nesse sentido Moreira (2008, p. 123) reitera que,

Por isso, na geografia, o percurso da crise do paradigma vai passar ainda pela prestação de contas com as lentes de Immanuel Kant, a fonte originária da geografia moderna. Kant cria seu sistema filosófico inspirado na física newtoniana e de olho na geografia (vista como uma ciência natural), que leciona por quarenta anos na Universidade de Königsberg, simultaneamente com a antropologia. E junta a tradição do estudo da superfície terrestre com o conceito de espaço newtoniano, lendo aquela por meio deste.

Como mencionado no sub-capítulo anterior, o “espaço newtoniano” é a perspectiva externa e matemática que advém do conceito de “tempo mecânico” –

¹⁴ Ainda que vários conhecimentos de “essência geográfica” e, inclusive, obras de conhecimentos geográficos tenham sido publicadas anteriormente, é somente após esse período que a discussão específica da Geografia enquanto campo disciplinar acontece (MORAES, 1987).

tempo como sequência de unidades de intervalos exatos e cíclicos, uma sucessão matemática exata (MOREIRA, 2008, p. 120) – introduzido e alinhado com a física mecânica dos séculos XVI - XVIII, em conformidade com o advento da sociedade industrial e com a implementação da moderno-colonialidade (PORTO-GONÇALVES, 2006). A predominância das ciências naturais experimentais durante esse período (em especial a física) levou à incorporação destas como “modelo a ser imitado”, universalizando princípios à outros campos de investigação científica. Souza (2016, p. 14) cita, dentre esses princípios de “aplicação universalmente válida”, a “dominação da natureza” e o método indutivo (com base em Francis Bacon), o qual relegou às ciências humanas o cenário de subalternidade aos critérios de cientificidade das ciências naturais. E, “à luz disso, o conhecimento sobre a sociedade tem sido quase sempre definido não pelo que ele é, mas sim pelo que *lhe falta*, em comparação com as ciências naturais e, notadamente, com a Física, acima de todas” (SOUZA, 2016, p. 16).

Como, então, definir a validade de um conhecimento? Como validar o conhecimento geográfico como científico?

O “como” está historicamente conectado aos “porquês”. Um dos grandes momentos-chave para a transição dos discursos na Europa durante os séculos XVIII-XIX é o terremoto de Lisboa, em 1755, que suscitara a falta de precisão das ciências na previsibilidade de fenômenos naturais e a sede pela capacidade analítica e de previsibilidade. Aliado à esse contexto estava a ascensão do pensamento iluminista, com a ideia de progresso associado ao acúmulo e desenvolvimento de recursos diversos, com mudanças filosóficas, políticas e econômicas por todo o continente europeu. A tensão entre os Estado-nação impunha a constituição de identidades nacionais e discernimento acerca das formas de territorialização. Dois pontos se edificavam para orientar o pensamento geográfico: a necessidade de *prever* fenômenos da natureza e de *dominar* territorialmente a partir da noção de Estado-nação.

A interação do olhar natureza/ser humano começa a ser delineada e, da descrição da paisagem o olhar geográfico, com Kant, se desloca para o estudo da relação homem-meio. Segundo Moreira (2014, p. 15) “com Kant, homem e natureza são levados a se pôr no quadro comum da coabitação da superfície terrestre,

instrumentados na visão da teorização geográfica”. Ainda que Kant seja constituinte essencial para o caminhar do pensamento geográfico,

São Ritter e Humboldt, no entanto, os teóricos que vão sistematizar a Geografia nos novos termos modernos, trazendo Kant para dentro do fundamento estraboniano-ptolomaico e já nos termos atualizados de Varenius, e sobre essa base vêm a dar o formato de ciência moderna com que ela vai aparecer. Todavia, Ritter e Humboldt dão-lhe por concepção de conteúdo a visão de mundo do romantismo filosófico em que homem e natureza são flagrados no seu entrelace ontológico, não da filosofia iluminista de Kant. Ambos partem da reafirmação kantiana da superfície terrestre como o grande campo de ocorrência dos fenômenos e do interesse geográfico, mas Ritter ao jeito da horizontalidade e Estrabão e Humboldt da verticalidade de ptolomeu, ambos lendo-a à luz da filosofia da natureza de Schelling. (MOREIRA, 2014, p. 15)

Sistematizar os conhecimentos sobre a natureza era uma necessidade – atrelar os conhecimentos sobre as dimensões “físicas” tornavam-se, cada vez mais, associadas aos conhecimentos sobre ocupações humanas, culturas e formas de organização territorial. O que Moreira (2014) traz é que Humboldt e Ritter, de formas distintas, amarram o laço entre ser humano e natureza no viés geográfico, com métodos sistemáticos de observação e descrição dos fenômenos espaciais. O domínio, a produção e a organização do espaço precisavam de conhecimentos específicos e estes poderiam ser construídos através de um *pensamento científico*. E é diante do cenário de unificação da Alemanha no século XVIII que a relevância do discurso geográfico ganha fôlego para ser aprofundado e colocado em prática nos discursos científicos.

As proposições conceituais e analíticas de Ritter e Humboldt foram primordiais para a lapidação desse discurso. Ritter (1779-1859) propõe a Geografia comparada. As paisagens, enquanto expressões dos modos de vida, podem ser observadas a fim de classificar os sistemas de interação homem natureza. Compara-se os recortes paisagísticos (o que há de comum ou de específico), extraindo da síntese a identidade do “pedaço de recorte dentro do todo corográfico” (MOREIRA, 2014, p. 16). Reflete o recorte analítico de Estrabão (em torno de 63 a.c. à 24 a.c), um viajante que buscava criar imagens do mundo a partir do conjunto de informações sobre distintos lugares. Postulava que os dados tem profunda relação com os lugares em que aparecem, buscando, através da descrição de áreas diferenciadas, construir formas e representações possíveis do planeta Terra.

Ou seja: uma perspectiva da *horizontalidade* da aparência dos fenômenos possíveis de serem descritos. Com base nesse método Humboldt (1769-1859) caminha noutro sentido: o recorte vertical (do inorgânico à interações de formas de vida), buscando construir um quadro “taxonômico e sistemático das paisagens da superfície terrestre”¹⁵, *verticalmente* disposto (MOREIRA, 2014).

Aqui estão presentes dois elementos cruciais para o mapeamento necessário da época (entre séculos XVIII e XIX): homem e meio, em vias de suprir a demanda técnica e material do novo mundo que se formava com a revolução industrial. Tratava-se de buscar um lugar abstrato de observação: *deslocar o olhar em vias de criar uma imagem* e, na observação dessa imagem, ver associações, distinções, num esforço de cartografar a superfície terrestre para compreendê-la, agregando os elementos que poderiam ser observados, que não se limitavam ao relevo ou à flora especificamente, mas ao conjunto de interação entre as diversas formas de vida orgânica e inorgânicas, sociais/culturais e ambientais ali presentes. Não bastava conhecer uma montanha ou um vilarejo para entender seu funcionamento e criar possibilidades preditivas de fenômenos futuros, havia a necessidade de criar um deslocamento do olhar (para um posicionamento abstrato em um posicionamento possível, a própria ideia do que é a representação cartográfica) para interpretar os dados detalhados com uma visão do todo, da interação dos diversos elementos ali presentes, sendo necessário tanto uma exatidão metódica quanto um olhar criativo e intuitivo para deslumbrar-se com o que estava ali, no real, mas talvez não à primeira vista.

Nessa esteira conceitual a Geografia vai tomando formas distintas, delineadas por autores como Reclus (1830-1905), Vidal de La Blache (1845-1918), Ratzel (1844-1904) e Brunhes (1869-1930). Forma-se uma ciência que estuda a *organização do espaço*, concepção embrionária de Kant. Porém, a concepção de

¹⁵ É interessante notar que Humboldt possui inspirações que se voltavam a compreensão da totalidade dos fenômenos. Nos escritos de Wulf (2016, p. 371), ela coloca: “Que tipo de ciência era aquela, Thoreau se perguntava, ‘que enriquece a compreensão mas rouba a imaginação?’ Era sobre isso que Humboldt escrevera em *Cosmos*. A natureza, explicou Humboldt, tinha de ser descrita com exatidão científica, mas sem que por meio disso seja privada do vivificante bafejo da imaginação. O conhecimento não ‘esfria meus sentimentos’, porque os sentidos e o intelecto estavam conectados. Mais do que qualquer outro, Thoreau seguiu a convicção humboldtiana a respeito da firme e profunda ligação que unia conhecimento e poesia. Humboldt permitiu a Thoreau entremear ciência e imaginação, o particular e o todo, o factual e o maravilhoso.” (WULF, 2016, p. 371)

espaço em si ganha diversas nuances, dependendo do teórico. Segundo Moreira, (2014, p. 18),

com Reclus a categoria do espaço ganhou realce num combinado espaço-tempo que o levou a conceber a Geografia como um estudo espacial das comunidades num movimento da história, dizendo da história ser a geografia no tempo e da geografia, a história no espaço. Em Ratzel o espaço aparece de modo menos expressivo. E em Vidal, de modo matizado. Portanto, Brunhes é o estuário desse passo de quadro conceitual e linguístico, mas também o momento em que paisagem e espaço emergem como categorias ao mesmo tempo em que entre si se autonomizam dentro do discurso da relação homem-meio.

O modo de arranjo do espaço começa a ter conceitos fragmentados, consoante com a pulverização dos sistemas de ciências, dissociando o conhecimento entre ciências naturais e ciências humanas (neopositivismo). Ratzel, Reclus, Vidal e Brunhes, a princípio, traziam a perspectiva de uma “visão integralizada” através de que dava um sentido de unidade aos fenômenos físicos e humanos (uma forma de “integralização-fragmentação”). Com Tricart e George, discípulos de Brunhes, há ainda a tentativa de buscar a totalidade na Geografia a partir do seu campo setorial. Porém a fragmentação ocorre numa dicotomia entre paisagem (ligada aos elementos empíricos da natureza) e natureza e espaço (relacionado a elementos empíricos do homem), “gravados nos significados neokantianos respectivamente de natural e artificial que a geografia neokantiana vai consolidar com os nomes de Geografia Física e Geografia Humana” (MOREIRA, 2014, p. 21). Afluentes que, até os dias atuais, configuram cursos de formação de professores; currículos escolares; pesquisas científicas em Geografia; etc.

O movimento inicial de fragmentação chega à fragmentação generalizada a partir da segunda metade do século XX. O ser humano “passa a ser entendido como um sujeito-mediação, ponte de passagem entre uma paisagem natural e uma paisagem artificial transformada em técnica” (MOREIRA, 2014, p. 23). Entre neoculturalismo, neodarwinismo e sociobiologia os discursos geográficos passam a ser imbuídos pelas ciências que tocam as geografias setoriais (Geografia Econômica e Economia; Biogeografia e Biologia, Geomorfologia e Geologia, etc), buscando nas construções teóricas de outras ciências sustentação para si. Sobre isso Santos (2005, p. 129) provocara que

Falta-nos, na verdade, essa necessária articulação entre o pensamento filosófico e nosso objeto de conhecimento, o chamado espaço geográfico [...] Mais de uma vez, os geógrafos têm falhado no seu desejo de transportar para a Geografia noções apresentadas ou maduramente adquiridas no convívio dos livros de filósofos. Usando mal essas muletas, é pouco frequente que consigam fazer avançar a nossa disciplina neste ou naquele ponto.

Ou seja: se a Geografia é a ciência que operacionaliza o estudo sobre o espaço geográfico, como estudar a organização desse espaço sem delinear e compreender a própria concepção filosófica do que esse espaço é ou deixa de ser? Como Moreira (2008) e Gomes (2017) fazem, um resgate à Kant pode contribuir nas discussões nesse âmbito, assim como à Estrabão, Ptolomeu e Humboldt: a Geografia tem a possibilidade – através dos princípios lógicos, conceitos e categorias próprios – de construir imagens sobre o mundo e a partir dessas imagens descobrir elementos e analogias que sem esse “lugar abstrato de perspectiva”, isto é, uma posição de perspectiva, não seriam alcançáveis senão por esse posicionamento abstrato (GOMES, 2017).

Esse enfoque teórico tem o objetivo de sensibilizar às questões mais encontradas entre os estudos no campo da epistemologia da Geografia: por que ocorre a fragmentação da Geografia científica? Qual a relação entre o conhecimento científico geográfico com o contexto? Quais os propósitos dessa ciência e quais são os métodos e categorias que esta se utiliza para apreender e compreender o real? E até aqui dois elementos são postos como essenciais para chegar à reflexões por meio desses questionamentos: o pensamento científico moderno-colonial e a separação ontológica entre ser humano e natureza. A Geografia nasce da necessidade de garantir a expansão territorial (de diferentes formas) durante o avanço industrial e tecnológico do século XIX, substanciado primeiramente pelas escolas Alemã e Francesa (MORAES, 1987). Porém, ao teorizar sobre o objeto dessa ciência (o espaço geográfico) toma-se como referência não apenas os dados e objetivos dos Estado-nação da época, mas retoma-se à escolas da Antiguidade para buscar desenvolver métodos de coleta e análise de dados (como em Estrabão e Ptolomeu), o que leva à distintos modos de olhar esse espaço geográfico (numa construção de um raciocínio geográfico) que são modificados e especializados pelos futuros alunos dessas fontes seminais do

discurso científico da Geografia, tudo isso no caldo epistemológico produzido pelo discurso da modernidade.

Continuando a narrativa em fins de século XIX e a sistematização da Geografia, adentra-se no século XX. O mundo que recebe esse movimento científico é dinâmico: é o período das grandes guerras; da grande depressão de 1929; da polarização do mundo após 1945; da expansão da financeirização da economia e o início (e acelerado desenvolvimento) da cibernética. Assim, há uma delicada “sinergia” entre conhecimentos alavancada por todo esse contexto; bem como um avanço técnico-instrumental imenso nas mais diversas áreas do saber. E, como pautado anteriormente, há uma conexão essencial entre a *produção do conhecimento científico* e o *contexto histórico-político-social* em que este se insere.

Se antes as viagens a “novos mundos” (expansão da Europa através das grandes navegações) trouxe a tona uma diversidade de informações que permitiram novas indagações e construção de instrumentos técnicos e métodos científicos, agora (meados do século XX) a fluidez da coleta e troca de informações que começava a ser estabelecida criava um cenário de ampla divulgação de uma infinidade de perspectivas baseadas em diferentes fundos conceituais, as quais trouxeram à tona novas e velhas discussões epistemológicas. Souza (2016, p.16-17), atenta para que

Quando muitos dos geógrafos já pensavam, nos anos 1980, que o demônio do neopositivismo havia sido exorcizado pelo poder da abordagem dita crítica ou radical, que empolgou e mudou boa parte da disciplina [...] a partir de meados da década de 1970, eis que uma nova onda de influência oriunda das ciências naturais (e, mais uma vez, sobretudo da Física) começou a se fazer presente entre os geógrafos a partir da última década do século XX. "Caos", "fractais", "sinérgica": era a chamada (um tanto impropriamente) "Teoria da Complexidade" (ou, menos inadequadamente, "Paradigma da Complexidade") que emergia como uma nova coqueluche. Depois de uma década e meia de ostracismo, voltou a se falar com entusiasmo em "sistemas" (só que, dessa vez, "dissipativos" e "longe do equilíbrio", e novos e enigmáticos termos (cujos conceitos nem sempre foram bem entendidos) [...] O curioso é que muitos geógrafos parecem não ter compreendido que, no frígido dos ovos, isso ia e vai pouco além de mais um capítulo da longa história de *importações de conceitos e enfoques das ciências naturais pelas sociais* - ou seja, "mais do mesmo"... Como não poderia deixar de ser, sempre que se apreende algo pela rama e termos técnicos são capturados quase que apenas como metáforas, de maneira pouco coerente fora de seu contexto original, algum tempo depois o entusiasmo (mais restrito que aquele dos

anos 1960 e 1970 com os modelos e técnicas estatísticos e matemáticos) já começava a diminuir. (Grifo meu)

Percebe-se que os fundamentos do discurso moderno apresentado se mantiveram presentes ao longo do século XX: uma hierarquização e fragmentação do conhecimento geográfico. Assim, esse “exorcismo” que Souza (2016) se refere está intimamente conectado à tudo que foi exposto até aqui, especialmente sobre o discurso da modernidade e o que é o “conhecimento verdadeiro”, pois se relaciona com concepções sobre *pontos de perspectiva* e conceitos/relações do ser humano e natureza. Explicando melhor, o neopositivismo é uma escola que inicia suas formulações já em meados do século XX, com o pano de fundo de pulverização do conhecimento em que se distancia ciências humanas e ciências naturais. O “conhecimento verdadeiro” na perspectiva neopositivista não poderia ter qualquer elemento “metafísico”, adotando, assim, a matemática como linguagem fundamental. O novo em relação ao positivismo é a aceitação do paradigma apriorista, dando relevância para a existência de conhecimentos prévios do sujeito com relação ao objeto, alterando a “posição de perspectiva” antes indiscutível na escola positivista (em que “o conhecimento” viria apenas do objeto e da observação do mesmo).

Ademais, a aparente “superação” do neopositivismo que Souza (2016) menciona é um movimento largamente difundido no pensamento geográfico: o impacto do paradigma materialista dialético na Geografia. Esse movimento teórico influenciou largamente produções teóricas na Geografia Acadêmica, se difundindo também em discussões sobre Ensino de Geografia, após 1970 (CAVALCANTI, 2019), questionando tanto os métodos estabelecidos para observar o real como a própria estrutura político-social que se instaurava globalmente.

O paradigma materialista dialético altera tanto a relação do observador com o objeto como as perspectivas de observador e de objeto. O real é tido como algo em movimento e o observador tem lentes que permitem ver não o real em si, e, sim, o que lhe é possível naquelas condições materiais. Daí decorrem concepções que *questionam* conceitos, as leis “universalmente válidas” para compreender a realidade, ou a ideia de que o “conhecimento verdadeiro” se atinge somente através de uma linguagem puramente lógico-matemática e empirista, porque se o observador não é neutro e o objeto não é estático é necessário envolver uma teoria

social e histórica para compreender como o externo nos transforma e como “pontos de perspectiva” alteram a visão sobre esse real. Assim, o *movimento crítico* na Geografia, em especial no campo da Geografia Humana e no Ensino de Geografia, foi pautado no método dialético¹⁶ e é um dos momentos de ruptura mais “clássicos” em relação a “Geografia Clássica” na história do pensamento geográfico.

Moreira (2008, p. 111-115)¹⁷ ao exemplificar os modos de ver e pensar a Geografia traz duas representações que concebem de formas distintas a relação entre “Homem” e “Meio”, a qual é o próprio “eixo epistemológico da Geografia”: o modo clássico e o modo histórico-materialista (fundamentado no método dialético). Em resumo, no modo clássico se dicotomiza a Geografia Humana e a Geografia Física, o “Homem” é excluído da natureza e da sociedade (veja a semelhança com o que foi apontado sobre o discurso da modernidade), e é “reduzido à categoria da população”. No modo histórico-materialista se rompe a estrutura clássica pois “a relação homem-meio é metabólica”, na qual, em tese, não existiria a separação entre Geografia Humana e Geografia Física. Assim, quando Souza (2016) se refere ao movimento dos anos 1970 o enfoque é para esse impacto dos questionamentos das estruturas de pensamento vigentes (neopositivistas), especialmente a partir do método dialético, com discussões, também, a partir do método hermênutico-fenomenológico.

Retornando à Souza (2016) quando ele fala do “mais do mesmo”, o autor se refere à utilização de conceitos extraídos de outras ciências sem um necessário aporte epistemológico e filosófico que fundamente o conhecimento geográfico em si, que atente para a fragmentação do conhecimento e as dicotomizações dentro da ciência geográfica, concordando com as críticas de Santos (2005). Ou seja, a

¹⁶ Método que se caracteriza pelo movimento dialético de tese, antítese e síntese, num processo de “refutação” do senso comum/aparência para chegar à “verdade”/“essência”. Além do método neopositivista e do método dialético também se encontra no pensamento geográfico científico o método hermênutico-fenomenológico nas discussões epistemológicas em Geografia, para maiores aprofundamentos ver Sposito (2001). A propósito, no extenso estudo Suertegaray (2016, p. 72) sobre o que tem sido pesquisado na Geografia dentro de suas sub-áreas entre 2000 e 2015, ela afirma que, dentro dos temas abordados em Teoria e Método e História do Pensamento em Geografia, “podemos dizer que na atualidade quatro grandes constructos teóricos estão presentes, e compõem as diferentes geografias: o neopositivismo, materialismo histórico e dialético, a fenomenologia hermênutica e pensamento libertário”. Ou seja, mantém-se esses paradigmas e métodos para pensar cientificamente a Geografia, com a adição do pensamento libertário.

¹⁷ Importante ressaltar que esse texto foi originalmente publicado em 1987, capítulo do livro intitulado “Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino da Geografia”.

falta de “unidade orgânica” na Geografia expressa pela falta de uma “explicitude do par teoria-método” revela um problema que

aceitando a metodologia de ver e arrumar as coisas como partes de convivência externa, o discurso fragmentário tornou-se uma reunião de dicotomias, de que não ficou infensa a própria definição clássica de estudo da relação homem-meio. Há, antes de tudo, um grande problema de método. Um problema que se não é exclusivo e mesmo de invenção da Geografia, porque é atributo de toda ciência neokantiana moderna, esta tomou-o acriticamente para si como da sua essencialidade. Nesse mimetismo edificou-se como uma estrutura de linhas de rupturas (as linhas de contato ds dicotomias), um discurso que se alimenta numa dicotomia que leva a outra, que leva a outra, e leva a outra, a dicotomia homem-meio levando à dicotomia Geografia Humana-Geografia Física, que leva à dicotomia Geografia Geral-Geografia Regional, numa metafísica viciosa do ovo e da galinha. (MOREIRA, 2016, p. 37).

Tal panorama, centrado na histórica fragmentação do pensamento geográfico, é uma discussão que perpassa várias obras que visam estudar e compreender a história do pensamento geográfico e a construção das categorias e princípios lógicos dessa ciência. A questão da *hierarquização* de conhecimentos em prol de necessidades econômico-políticas é parte desse processo, principalmente se se considerando que a produção do conhecimento científico decorre de demandas e objetivos pautados dentro da instituição universitária em consonância com o período histórico e social da sociedade. Sobre essa intrínseca relação, Moreira (2016, p. 159) apontara que está sendo engendrado novos paradigmas institucionais de universidade na virada do século XX para o século XXI, e "com ela virá certamente uma forma de geografia universitária nova. É uma geografia escolar que lhe seja correlata".

A propósito, o contexto atual das demandas e objetivos da universidade e do conhecimento científico se conectam com o quadro econômico que se delineia: o período-técnico-científico-informacional com o tempo acelerado entre disputas sobre a hegemonia discursiva sobre o ser humano/consumidor. Cada vez mais o discurso científico, alimentado pelas políticas institucionais dentro das universidades, caminha para a produtividade técnica, buscando responder demandas dos sistemas produtivos em escala mundial, privilegiando ciências diretamente relacionadas à produção de tecnologias e produtos que respondam à esses sistemas (como engenharias, tecnologias de ponta, biotecnologia e ciências

da terra e naturais), o que resulta em uma redução nos investimentos na área de ciências humanas (SUERTEGARAY, 2016). Ou seja, para além de uma histórica fragmentação epistemológica, há uma pressão externo-social que fragmenta o conhecimento entre o que é próprio do ser humano (“social”) e o que não é humano (“natural”), processo que se aprofunda em uma hiper especialização do conhecimento (o que não ocorre somente na Geografia).

O próprio processo de avaliação da produção de conhecimento científico têm seguido parâmetros relacionados à *quantidade* de material produzido, artigos publicados, tecnologias para uso econômico (seu potencial institucional de servir às demandas do mercado, de consumo e produção de técnicas que permitam “alavancar” a economia). Trata-se de uma visão organizacional/empresarial da universidade que começa a ser implementada após a última década do século XX, que se relaciona com a significação atribuída à ciência ao longo das últimas décadas, período de hipermodernidade que

promoveu a desvalorização das grandes teorias de explicação da sociedade, a valorização das diferentes leituras do real, a valorização das diferenças, a emergência das sociedades, dos tempos e espaços como simultaneidade. Socialmente ocorreu a valorização do presentismo, do consumismo, do individualismo, do mercado, da contemplação do mundo em lugar da crítica, da permanência em relação à mudança, do conservadoreismo, enfim, do capitalismo como naturalidade social. (SUERTEGARAY, 2016, p. 59).

Por mais revolucionário que tenha sido a crítica dentro do pensamento geográfico, para questionar as bases do pensamento e buscar novos caminhos perceptivos, é inegável uma relação com o mundo que se produz externamente à essa produção intelectual. Se houve essa discussão no âmbito acadêmico, em especial dentro das Ciências Humanas, o pensamento crítico e o método dialético não chegaram a sensibilizar estruturas institucionais da sociedade, movimento esse que, talvez de qualquer forma, fosse utópico. E hoje algumas características do ambiente universitário correm justamente para um caminho contrário da crítica e da dialética: o processo avaliativo dentro das universidades sobre a produção de conhecimento é relativo à *resultados concretos e com potencial lucrativo*, semelhante à hierarquização do conhecimento apontada ao longo dos séculos XIX e XX sobre a *previsibilidade* que o conhecimento científico pode oferecer bem como

uma *mercadoria* rentável e passível de ser visualizada em resultados “materiais/concretos”.

Neto (2016, p. 85) cita movimentos estratégicos frente à crise do capital que se aprofundava nas últimas décadas do século XX, como o Consenso de Washinton, em vias de “queimar” “aquelas heranças intelectuais que tivessem alguma coloração metanarrativa, metateórica ou de vinculação com a teoria crítica”, semeando “temas que fundavam uma diversidade mercantil e de escala fragmentária, alicerçada na negação de qualquer outro projeto intelectual de mundo que não aquele baseado na manutenção da sociabilidade fetichizada do valor”. E, conseqüentemente, instaurando a ideia da “*business science* como recomenda o mercado”. Esse “novo mundo” é marcado pelo ranqueamento e métricas a fim de classificar a produção científica sob a cultura mercantil. Analisando diversos rankings, os “oráculos sagrados da irracionalidade neoliberal pós-moderna” (NETO, 2016, p. 88), Neto (2016, p. 89) coloca que

O trabalho intelectual fica submetido a atender uma razão que é própria da produção por demanda, tão bem expressos na máxima *publish or perish*, tendo em vista que aquilo que não pode ser publicado em periódicos de algo impacto, não tem valor. Depois que aqueles que devem administrar os negócios da ciência obtiverem maiores financiamentos para pesquisa e determinar políticas, serão qualificados por terem se adequadado à essa lógica de produção do conhecimento.

Publique ou pereça: um pano de fundo cosmológico que coloca o *sentido do conhecimento* diretamente ancorado na sua potencialidade lucrativa, uma produtividade que independe de um valor filosófico questionado de maneira crítica, que desconsidera (ou que torna invisível) a base ontoepistemológica que sustenta o conhecimento e sua produção. Lembrando que os significados de “verdadeiro, certo e bom” são perspectivas historicamente construídas, continuamente em processos de mutação. Cabe ao pensamento científico, se se fiel ao seu caráter de sistematicamente questionar a si próprio, investigar tal imagem sobre o real e ponderar suas conseqüências materiais e simbólicas no “real”. O que nos defrontamos hoje é uma virtualidade tomada como substrato material (SANTOS, 2001): pontos de abstração que constróem um panorâma sobre o que é a realidade, criando um produto personalizado capaz de capturar a subjetividade de um consumidor em potencial e seduzi-lo através de estratégias de marketing. E

paralelamente ocorre a mercantilização do conhecimento por entre corredores universitários: incapaz de colocar seu produto em uma vitrine, o pesquisador sucumbe aos confins da existência científica, incapaz de adentrar nos índices de qualidade aos poucos instaurados por rankings cada vez mais globais. Sem um devido financiamento que suporte pesquisas de grande escala, resta aos pesquisadores um tipo de motivação individual, carente de um estímulo institucional estruturado que garanta a continuidade de pesquisas sociais¹⁸.

E esses “processos avaliativos” para servir às exigências mercadológicas do conhecimento conferiram “à pós-graduação maior acesso aos recursos” (com especiais ressalvas à conhecimentos que não contribuíssem à essa produção fragmentária e instrumental do conhecimento, como as ciências humanas e da educação), expansão que “chega, em muitos casos, ao produtivismo esvaziado de sentido acadêmico e social” (SUERTEGARAY, 2016, p. 58). É uma pressão que ocorre dentro das instituições universitárias de produtivismo que é calcado numa especialização, um “formalismo técnico dos expertises” que “se torne competitivo e tenda ao poder proporcionado pelo Estado ou mercado” (NETO, 2016, p. 89). Tem-se, cada vez mais, rankings que operam para limpar o campo de qualquer validade que não esteja “vinculada ao pragmatismo produtivista”. (NETO, 2016, p. 92). Expressando, assim, os valores de mercado da individualização e fragmentação da produção científica, defendida pela objetiva apresentação de “resultados” (identificados a partir de valores de marketing), contrária à narrativas que questionem o status quo do sistema econômico-político em vigência. É a imposição de uma narrativa do próprio mercado sob os caminhos da produção científica do conhecimento, propondo que “devemos administrar a crise estrutural do capitalismo fazendo aquilo que o mercado manda que pensemos” (NETO, 2016, p. 90). E “o preço da internacionalização é essa universalização de uma subjetividade do valor no trabalho intelectual e o fim até mesmo de certos princípios da democracia burguesa (ibdem)”.

Ainda segundo Neto (2016, p. 93), diante desse cenário,

A produção do conhecimento geográfico no século XXI, embora pareça uma conclusão simplista, segue os mesmos preceitos epistemológicos propostos pela Thomson Reuters e Fortune [rankeadores de produção científica]. Os grandes temas,

¹⁸ Até mesmo de instituições preteritamente respeitadas como o IBGE.

problemas de investigação, quadros teóricos são aqueles que podem angariar financiamento; o que nos faz pensar ser bem possível que um certo Deus dinheiro exista, Marx deva ser enterrado ainda mais fundo e nós nunca tenhamos nos sentido tão bem.

Ainda que diante desse contexto na universidade e de perspectiva sobre a produção do conhecimento científico, Suertegaray (2016, p. 81) fala que “avaliando a diversidade e, também, as permanências na produção, o que se conclui é que a Geografia brasileira, ainda que diversa, mantém, em sua construção, o legado da crítica”. A autora identifica reminiscências do pensamento crítico em “toda temática, dependendo da abordagem”. Sendo que ela analisara a produção da ciência geográfica no Brasil ao longo de 15 anos (de 2000 a 2015) – e esta análise ocorre a partir de artigos publicados em grandes revistas de circulação nacional. Ademais, a autora pontua um detalhe de *posição de perspectiva* que remete à conceitos para o pensamento geográfico:

Nesta caminhada, os processos são relevantes e parecem indicar um deslocamento da preocupação com a categoria forma, centralidade da análise geográfica clássica, para a compreensão dos processos, o que não é necessariamente novo na Geografia, mas tende a se ampliar e incorpora, seguramente, uma outra dimensão, aquela das representações sociais, do imaginário, como constituinte da análise geográfica.

Dois pontos a partir dessa discussão de Suertegaray (2016) chamam a atenção: primeiro, o que é *forma* e *processo* e por que isso é importante; segundo, a paradoxal reminiscência do pensamento crítico nas produções científicas em Geografia; pontos que, inclusive, se entrelaçam.

Milton Santos teve uma larga produção científica dedicada a pensar e construir uma Geografia Nova, com especial dedicação à aprofundar e fundamentar discussões epistemológicas. Santos (2014) desenvolve conceitos que fossem capazes de "reproduzir na inteligência" o que é percebido do real a partir do pensamento geográfico. Dentre suas contribuições para esse pensar constrói as categorias de forma, função, estrutura e processo, no objetivo de analisar o espaço geográfico a partir de relações que podem ser extraídas do mesmo. O movimento que Suertegaray (2016) identifica é um deslocamento de um olhar voltado para os aspectos visíveis e a descrição voltada ao momento presente (forma) sem respectivo olhar para finalidades e funções do que é observado, para um olhar que

percebe e reconhece um movimento entre tempos, para além da experiência imediata do presente (processo).

Ademais, identifica-se um algo paradoxal, nesse entremeio de discussões de Neto (2016) e Suertegaray (2016): se o contexto da produção científica em universidades está cada vez mais orientado por demandas do capital (como previamente aprofundado), como pode a pesquisa científica em Geografia seguir com a presença do pensamento crítico (avesso, necessariamente, à contiguidade do sistema produtivo em vigência)? Pergunta que, em detrimento do tempo disponível e da necessidade de consultar outros referenciais, permanece em aberta.

Em conclusão, a Geografia é um pensamento científico oriundo das nascentes cosmológicas do discurso moderno, semeada por entre as condições ideológico-políticas do século XX. Desaguando hoje num paradoxal limiar entre *reproduzir* e *questionar* a produção do espaço social, bem como em afluentes epistemológicos que reproduzem as fragmentações gestadas no discurso moderno, pautadas na análise de uma imagem criada a partir de um ponto abstrato de observação – necessariamente espacial. A questão que encaminha a discussão a partir daqui é: e o que tem a ver a Geografia Acadêmica com ensino de Geografia e formação de professores?

3.3 Do macro ao microcosmos: tornar-se professor de Geografia

“Dirige teu olhar para dentro de ti,
E mil regiões encontrarás ali,
Ainda ignotas. Percorre tal via
E mestre serás em tua cosmografia.”
(THOREAU, 2010)

Cavalcanti (2019, p. 17) é pontual ao dizer que “o conhecimento é situado no tempo e no espaço”. Nesse sentido, inundados de conhecimentos pedagógicos e disciplinares, os docentes são continuamente permeados pelo tempo e espaço que se encontram: cenários que constituem os palcos de vivências e atuações que os auxiliam a construir sua identidade, seus itinerários, suas trajetórias. Quando e onde começam a crescer dentro de um sujeito ideias de docência, de ensino, de educação? Onde e quando essas tessituras criam (ou transformam) raízes que passam a orientar pensamentos e ações? Diante da complexidade, multiplicidade

e heterogeneidade dos elementos que surgem para realizar discussões a respeito dessa temática esse subcapítulo será dividido em três partes. A primeira parte trata do ensino de Geografia, com um breve histórico de sua constituição no Brasil, tópicos sobre formação de professores de Geografia e questões sobre epistemologia da Geografia e seus entrelaces com o ensino. Na segunda parte serão abordadas categorias para compreender os saberes docentes e a profissionalização docente. Por último, a terceira parte tem como foco a docência universitária, trazendo as especificidades e desafios que a literatura especializada discute.

3.2.1 Sobre Geografias e docência

O professor de Geografia nasce no Brasil com a Geografia Escolar. Os percursos da Geografia Escolar brasileira acompanharam o ritmo dos interesses políticos e ideológicos da educação formal, como já registrava Lacoste (1988)¹⁹. O ensino de Geografia começa a permear salas de aula e livros didáticos por volta de 1830²⁰, tendo a Geografia científica brasileira apenas sido inserida no ambiente acadêmico quase um século depois, em 1934²¹.

¹⁹ Lacoste (1988) diferencia a Geografia dos Professores, aquela presente nas escolas, e a Geografia dos Estados Maiores, instrumento de poder político. A primeira é caracterizada pela descrição e enumeração de elementos, sem articulação com contexto, sem compreensão de processos. A segunda é utilizada para servir de fundamento para estratégia, tendo as análises espaciais e as representações cartográficas para controlar o território. Essa referência decorre dos processos históricos vividos no âmbito da Geografia enquanto disciplina escolar, que podem ser esmiuçados em Pontuschka (2009, p. 33-104).

²⁰ Em 1837 a disciplina “Geografia” é incluída no currículo do Colégio Imperial Dom Pedro II, já que, na época, havia pressão para inclusão da mesma para exames de ingresso em Faculdades de Direito e de Medicina (fato esse comumente atrelado à institucionalização da geografia como disciplina escolar, embora já estivesse presente em currículos de outras instituições escolares da época). As publicações sobre ensino de Geografia ao longo do século XIX têm grande influência do primeiro livro de Geografia do Brasil – ainda que não fosse a única referência –, o “Corographia Brasilica”, de autoria do Padre Manuel Aires de Casal, escrito em 1817. A obra trazia um levantamento sobre as províncias, limites territoriais e nomenclaturas diversas. De modo que os livros didáticos, em geral, traziam uma Geografia do Brasil que se resumia a dados estatísticos e nomenclatura de províncias. Além disso, a maioria das publicações eram estrangeiras traduzidas e adaptadas ao Brasil – o que se altera em meados de 1870, com as críticas aos livros didáticos e as discussões sobre nacionalismo. Com a ampliação do número de escolas primárias as editoras passaram a reelaborar os materiais que publicavam. (ALBUQUERQUE, 2011).

²¹ Ano referente à fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) - onde é criado o Departamento de Geografia em 1946; da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB); e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), momentos históricos cruciais para a Geografia enquanto ciência acadêmica no Brasil (PONTUSCHKA, 2009).

Nesse período preambular a “memória” (no sentido de conhecimento catalográfico) era de suma relevância enquanto recurso didático, tendo em vista a tradição descritiva da concepção de aprendizagem da época, “que via como um bom professor e bom aluno de Geografia aquele que memorizava uma nomenclatura infindável, especialmente referente aos países da Europa” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 31). Ao analisar as publicações didáticas de fins do século XIX e início do século XX, Albuquerque (2011, p. 35), conclui que “podemos afirmar que a produção geográfica escolar brasileira desse período pouco se aproximou da produção da sua ciência de referência, visto que essa estava ainda em processo de construção”, ainda que houvesse uma “relação explícita com aquilo que era visto como saber geográfico, produzido fora da sala de aula”. Assim, o saber geográfico até então (e até os dias de hoje) se constituía entre propostas das escolas (professores e alunos), pelas publicações dos livros didáticos e por influências diretas ou indiretas da sociedade e da academia (ALBUQUERQUE, 2011). É um complexo entrelace de sujeitos e contextos que acabam por estabelecer significados, limites e perspectivas à ação docente.

Dentre os autores que trabalham o histórico da geografia escolar e da geografia acadêmica é destacado o período pós 1950, considerando as mudanças a nível global e o questionamento das “estruturas tradicionais de pensamento” que vigoravam até ali (PONTUSCHKA, 2009; ALMEIDA et. al, 2019; CAVALCANTI, 2019). Durante esses debates teóricos sobre a Geografia e seu cerne epistemológico, realizados na década de 80 do século XX, Almeida et. al (2019, p. 11) evidencia que a “discordância quanto ao seu entendimento [da geografia]” levou a *não dizer o que ela é*, tendo a tentativa de renovação teórica colocado fora a forma de pensamento de “entendermos a geografia da realidade”.

Isso particularmente atingiu o ensino de geografia. Aquilo que era inconsistente na formação do geógrafo ganhou traços de esquizofrenia, numa miríade de fragmentos temáticos, sem conexão entre si, que formam na atualidade quase todas as graduações de geografia na universidade. É essa formação que tem o futuro professor. O que se produziu perde a geografia da realidade, descaracteriza epistemologicamente a disciplina e, por fim, desampara o ensino de geografia na definição dos conteúdos e no propósito de se ensinar geografia (ALMEIDA et. al, 2019, p. 11).

Ou seja: diante de uma fragmentação ontoepistemológica o ensino de Geografia se amparava em enfoques temáticos, fundamentado na aquisição de elementos descritivos em relação ao espaço sem discernimento ou reflexão quanto à função social da Geografia – sem um contexto sócio-histórico que fundamentasse o olhar específico que a Geografia teria enquanto ciência.

A ampliação de pesquisas no decorrer da próxima década (1990²²), junto de políticas públicas educacionais, geraram “saudáveis turbulências” nas discussões sobre ensino de Geografia, ampliando os assuntos tratados em aula e as discussões sobre saber geográfico e questões pedagógicas. Almeida et. al (2019, p. 13), colocam que, paralelamente, “no entanto, também constatamos adoção de modelos formação de professores de geografia ainda calcados em transmitir de forma linear o conhecimento”. Isso por conta de “insuficiências pretéritas”, de esvaziamento de fundamentação epistemológica tanto sobre geografia como sobre pedagogia, as quais não foram superadas, com, segundo os autores, a fuga da contornada pergunta “o que é geografia”. Subjacente à fuga perdura a insuficiência teórica, tornando impossível “a compreensão da base que identifique o fundamento filosófico geográfico da realidade” que consiga dar suporte à questões teórico-metodológicas (ibdem).

Diante do esvaziamento teórico surgem variadas críticas e construções teóricas para dar conta dos questionamentos levantados. Começa a se contornar, na passagem do século XX para o XXI, perspectivas mais “abertas, dinâmicas e flexíveis”, alimentadas pelas discussões epistemológicas. Cavalcanti (2019, p. 35), caracteriza esse período pela “preocupação com a potência pedagógica-didática para o ensino dos conteúdos de Geografia”, enquanto que no período anterior a principal preocupação era especificamente com conteúdos. É “um processo inicial de reconhecimento da legitimidade e relevância social da pesquisa no ensino de Geografia pela comunidade acadêmica”, em que também se avança em debates sobre propostas pedagógico-didáticas, com perguntas como “o que ensinar? Como ensinar? Para que e para quem ensinar Geografia?” (CAVALCANTI, 2019, p. 36).

²² O novo quadro político de reabertura política, com superação de normas educativas do regime militar e do movimento de anistia política levam à mudanças no ensino de Geografia e à novas orientações em projetos de formação do Ensino Superior. Esse movimento de renovação da Geografia brasileira é acompanhado por um aumento significativo de obras, autores e discussões no âmbito acadêmico (CAVALCANTI, 2019).

Assim como coloca Almeida et. al (2019), Cavalcanti (2019, p. 40) também indica que propostas avançam, principalmente em âmbito teórico, mas, na prática, “não são transformadas em realidade de forma absoluta”. No caso da Geografia escolar as demandas que surgem no cotidiano se mesclam e trazem as discussões para esse eixo, e, ainda, por vezes tais demandas “são abafadas” por conta dos esforços para conseguirem melhores condições de trabalho. A Geografia acadêmica, diante de outro contexto, tem a possibilidade de construir discussões teóricas sobre propostas didáticas para o ensino com maior “maturidade, robustez e autonomia”. Dessa maneira, “Em certo sentido, pode-se dizer que há um deslocamento maior da discussão da Geografia Acadêmica em relação à prática da Geografia escolar” (CAVALCANTI, 2019, p. 39).

De forma que é diferente falar de Geografia escolar e Geografia universitária, ainda que sejam profundamente conectadas. São realidades distintas de muitas formas. Além do aspecto da discussão teórica, Moreira (2014, p. 153-154) sintetiza alguns dos pontos que expressam essas diferenças também no ensino dentro dessas instituições: na Geografia universitária ocorre uma “atomização”, onde “o ensino é exercício de uma diversidade de especialistas em geografia física setorial e em geografia humana setorial”, o que se relaciona com os apontamentos previamente abordados de Almeida et. al (2019, p. 11), sobre a formação do geógrafo acontecer por uma “miríade de fragmentos temáticos”. Enquanto que na Geografia escolar a prática docente é “necessariamente integrada”, já que “o ensino é exercício de um único professor”. O que acaba por criar “uma dinâmica de concepção e de formulação prática de geografia e de vida inteiramente distinta”. Ainda com Moreira (2014, p. 154), é válido pontuar que

É forte a tendência de se *abstrair dos fundamentos* epistemológicos na geografia universitária e forte o sentido de sempre *acendê-la* na geografia escolar. Perguntar se a Geografia tem sentido não é algo com que a geografia universitária se ocupe com frequência, mas é praticamente o cotidiano de vida da geografia escolar. A sociedade está ali, dentro da escola, indagando ao professor sobre isso. *O que reserva papéis diferentes a uma geografia e outra na tarefa da observância dos fundamentos.* O fato de a geografia escolar ter de passar em suas aulas todo o conteúdo do conhecimento geográfico aos membros da sociedade com os quais convive e lhe indagam sobre questões de sentido e significado faz a diferença da prática fragmentária e quase distante dessas cobranças societárias da geografia universitária. Isso faz da geografia escolar um fundo de memória de conteúdos e fundamentos ontoepistemológicos da

ciência geográfica que o cotidiano da geografia universitária há tempo dissolveu e diariamente oblitera em sua cultura de currículos de especialistas setoriais. (Grifo meu)

Em outras palavras, há um sentido que é encontrado na prática escolar que exala da própria prática cotidiana, onde há uma necessidade inerente à prática. Trata-se do discernimento acerca da função social que se exerce naquele contexto enquanto profissional docente, que parte das premissas construídas (e continuamente reconstruídas) sobre mundo, ensino e Geografia que os docentes carregam, além do contato recíproco com a sociedade, por estar diante dos conflitos e desafios da vida cotidiana ali presente. A realidade posta no contexto escolar faz emergir continuamente relações de sentido e significado da ciência geográfica, já que integra em um profissional a demanda por ensinar “todos” os “conteúdos” historicamente produzidos pela Geografia.

Na esteira dos entrecruzamentos entre Geografia escolar e Geografia acadêmica, Moreira (2008) tece um arcabouço teórico que une a necessidade de discernimento e profundidade sobre epistemologia da Geografia e o ensino dessa ciência. Segundo o autor a Geografia e a educação formal “concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele” (MOREIRA, 2008, p. 105), e, para tal, necessita-se de meios lógicos para sistematizar tanto a percepção para o real quanto para interpretar as imagens que se formam a partir dessa percepção. No caso da Geografia científica as bases são os princípios lógicos (como distribuição, localização, extensão, distância, posição e escala), os quais se encontram nas categorias da Geografia (espaço, território e paisagem). E, ainda segundo Moreira (2008, p. 118) através dos princípios lógicos da Geografia que é possível construir esquemas metodológicos fundados na representação geográfica, “que é das primeiras que se apreende na vida”, os quais têm sido mantidos e praticados, ainda que com suas vicissitudes, no ambiente escolar.

Castellar e Juliasz (2017) conceituam a mobilização desses princípios lógicos e categorias da ciência geográfica como o desenvolvimento do raciocínio geográfico, com a defesa de que se integre no ensino de Geografia do Ensino Básico as bases para a aprendizagem desse tipo de raciocínio. Concluem que “a educação geográfica é capaz de superar uma concepção tradicional do ensino de

cartografia, recuperando os princípios lógicos como forma para termos conteúdos mais críticos e próximos da realidade” (CASTELLAR, JULIASZ, 2017, p. 176). Os conceitos historicamente construídos para pensar a Geografia, isto é; seu método e demais especificidades epistemológicas, são aqui defendidos como *caminhos para pensar o ensino de Geografia*, em vias de se aproximar às reflexões de Libâneo (2015) sobre a necessária proximidade entre os métodos investigativos da ciência e seu ensino.

Embora o foco de Castellar e Juliasz (2017, p. 173) seja em práticas didáticas no Ensino Básico suas reflexões não se exaurem nesse contexto, tendo em vista que notam “fragilidade conceitual nos estudantes [futuros professores de Geografia]”, em análises sobre estágios supervisionados, no sentido de não relacionarem discussões teóricas com explicações conceituais e não conseguirem elaborar, a partir disso, as atividades em sala de aula. O que, novamente, é correlacionado com Libâneo (2015, p. 647), quando coloca que

Um sistema de formação de professores precisa buscar uma unidade no processo formativo que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos.

Para além da característica fragmentária que a Geografia assume no ambiente acadêmico, como é citado por Moreira (2008) e Almeida et. al (2019), há, portanto, outro distanciamento que pode costurar tensões na prática docente: entre conhecimentos didáticos, a respeito da Geografia; e os conhecimentos pedagógico-didáticos, sobre o ensino da Geografia. Diante do enfoque proposto na presente seção – sobre ensino de Geografia e formação de professores, encaminhando para o referencial sobre docência universitária – a seguir inicia-se alguns apontamentos sobre esse tópico buscando relacionar com essa discussão de conhecimentos disciplinares e conhecimentos didáticos.

Callai (2013, p. 47), ao escrever sobre formação de professores de Geografia, ressalta a importância do professor construir uma “intimidade com a sua disciplina”, da qual resulte o discernimento sobre as bases fundamentais da ciência que se ensina e a habilitação para trabalhar com as dimensões técnica (sobre a organização do conhecimento) e social (sobre a função pedagógica e o contexto

de ensino) da mesma. Assim, seria necessário durante a formação inicial “pontes” entre “conhecimentos distintos”, que se referem à ciência e ao seu ensino, para habilitar o profissional que estará futuramente em uma escola. Considerando que as perspectivas sobre educação e sobre mundo são construídas e lapidadas ao longo da vida – incluindo momentos anteriores e posteriores à formação inicial – talvez seja a rememoração e o exercício de auto-conhecer-se um caminho metodológico para exercer tais reflexões epistemológicas.

Diante da multiplicidade de fatores relacionados à formação de professores de Geografia, em vias de pensar o a formação inicial de professores, Callai (2013) dispõe alguns horizontes conceituais. Primeiro, ela caracteriza dois pontos associados à formação de professores: 1. A habilitação formal: que é restrita a duração do curso de licenciatura; e 2. A formação como processo: que é permanente, constituída pelo “pensar e teorizar a própria prática”. Dentre suas considerações sobre o Ensino Superior, defende que é necessário pensar que se trata de um profissional que vai trabalhar com educação, logo, cabe perguntar, sobre a graduação desses profissionais: qual o tipo de ensino? Qual o tipo de aula? Tendo em vista que é imprescindível atentar a conhecimentos que “vão além do conteúdo de Geografia”, como processos de construção dos conhecimentos e aspectos da pedagogia e psicologia da aprendizagem (CALLAI, 2013, p. 116). A autora coloca que

Nos desgastamos em discussões teóricas e no dia a dia da sala de aula a prática é a amais tradicional e conservadora possível. No *Ensino Superior esse fenômeno é mais velado* e só assume contornos de problema quando o profissional passa a exercer sua profissão (CALLAI, 2013, p. 119). (grifo meu)

O que leva à muitas perguntas, que no momento não são respaldadas pelo referencial pesquisado, como: por que tal prática acontece de maneira velada e por que apenas se considera como algo conflituoso após o período de habilitação formal?

Voltando ao que as leituras embasam, nesse quadro de formação enquanto processo há horizontes que mudam continuamente. Diante de diferentes experiências, contextos e desafios o profissional docente pode refletir sobre si e sobre a sua prática, moldando novas formas de atuação através da sua percepção epistemológica acerca de Geografia e seu ensino. Mas atuar não é sinônimo de

refletir. Segundo Castellar (2019, p.5) a tarefa de ser professor é complexa e para compreendê-la é necessário uma “*tomada de consciência* da necessidade de se apropriar dos conhecimentos e mudar quando preciso” (grifo meu). Processo esse que é anterior a própria noção do que é Geografia ou do que é ensinar Geografia: por que é importante saber profundamente as bases epistemológicas da ciência? E por que é importante manter em movimento os questionamentos e as problemáticas diante do real?

Como Develay sintetiza (apud LIBÂNEO, 2015, p. 637), “o professor precisa dominar os conteúdos que ensina, mas, especialmente, precisa desenvolver uma competência epistemológica para compreender a natureza do conhecimento, sua gênese e sua estrutura”. Ao conhecer a ciência, ao se apropriar dos *modos de investigar* a realidade sob determinado viés, o professor torna-se investigador. A mobilização dos conhecimentos ocorre através de questões mobilizadoras (CASTELLAR, 2019), o que interconecta o “saber questionar” com as potencialidades do “ensinar”. Castellar (2019, p.10) assinala, concordando com Libâneo (2015), que “há a necessidade do futuro professor ter clareza do corpo conceitual e científico da geografia”.

Sobre tal aspecto (a importância das reflexões epistemológicas), direcionando a discussão para a formação do professor de Geografia, Callai (2013) reconhece que é fundamental promover (durante a formação inicial) a discussão sobre a epistemologia da ciência: as bases em que se assentam o conhecimento para a técnica poder ser usada para encaminhar a compreensão da realidade, referindo-se nesse texto (CALLAI, 2013) ao aluno de graduação que irá atuar como professor. Isso porque diante dos constantes conflitos e das constantes alterações na sociedade é necessário que o docente consiga “pensar, refletir e analisar a realidade do espaço com base em critérios que tenham sustentação filosófica” (CALLAI, 2013, p. 128). Ademais,

[...] trabalhar para que aconteça uma aprendizagem significativa requer que existam pressupostos que estejam sendo considerados. E, mais que isso, estes pressupostos devem conter a clareza da postura teórica adotada, seja da Geografia, seja da Didática, devendo também haver a conexão com o contexto. (CALLAI, 2013, p. 80).

Nesse caminho, Cavalcanti (2019, p. 54), ao reconhecer reflexão teórico-metodológica como fundamento para o ensino de Geografia concorda com Callai (2013) e Castellar e Juliasz (2017), e, ademais, indica que têm ocorrido “indicativos da maturidade teórica na produção do campo de ensino de Geografia”, pela preocupação que tem sido evidenciada nas pesquisas sobre a discussão epistemológica. Essa preocupação é explicada pela autora (CAVALCANTI, 2019, p. 54) pela compreensão de que “os estudos sobre o ensino não podem se orientar meramente pela tônica da prática e de modos e procedimentos a serem escolhidos para essa prática, uma vez que essas escolhas têm relação com os pressupostos teóricos sobre a sociedade, sobre o mundo, sobre a ciência”, bem como sobre a educação e os processos de aprender e de ensinar relativos à sujeitos sociais e contextos sociais. Continua argumentando que

São esses pressupostos que orientam escolhas sobre como atuar no campo do ensino, e é a *consciência dessa orientação* que possibilita que as propostas se tornem mais consistentes e mais coerentes com o movimento social e político no contexto em que se está estudando. [...] Assim, as discussões voltam-se aos processos de conhecimento geográfico e suas filiações teóricas, às teorias geográficas e aos debates em torno das categorias de análise, e aos processos de formação do pensamento, dos conceitos. (CAVALCANTI, 2019, p. 53) (grifo meu).

Quando e como que ocorre a construção desses pressupostos? Quando que o futuro professor ou o professor que já está atuando percebe, transforma e aprofunda sua postura teórica? Até porque, a relevância do mesmo aparece em várias pesquisas no campo de ensino de Geografia, como em Kaercher (2004); Albuquerque (2011); Castellar e Juliasz (2017); Castellar (2019); Callai (2013); Kaercher e Bohrer (2020), Menezes (2021), dentre outros. Souza e Juliasz (2020, p. 9) reiteram que “a mudança das formas de mediação cognitiva de aprendizagem requer a mudança formativa do professor e suas práticas”. Assim, a constante reflexão quanto aos pressupostos teóricos passa por um processo formativo. Souza e Juliasz (2020) apontam distintas dimensões de formação as quais interagem entre si dialeticamente, sendo elas: a formação teórica da educação; a dimensão prática dos processos formativos; e a interação concreta do trabalho docente. Dessa forma a mudança formativa do professor necessita passar por todas essas dimensões, que perpassam desde a prática cotidiana até a revisão

teórica dos fundamentos científicos sobre Geografia e didática. Aprofundando a temática os autores colocam que

A ausência de domínio de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que se apresentam na condição de estudante estão presentes na condição de professor. E a não resolução dessas dificuldades/deficiências se inscreve sob a justificativa de suas incapacidades individuais/subjetivas, destituindo de explicação e exposição das condições objetivas que não o formaram. (SOUZA; JULIASZ, 2020, p. 23).

À vista disso, esses processos formativos em relação a conceitos e a formas de pensar têm relação com as bases conceituais e de percepção da realidade que o docente construiu ao longo de sua trajetória. Segundo Menezes (2016, p. 59), as concepções epistemológicas “apresentadas pelo professor são provenientes da sua afinidade com determinada orientação teórico-metodológica tanto da Geografia quanto da Educação”. Apoiada em Becker²³, coloca que esses dois eixos de concepção epistemológica (sobre Geografia e sobre educação) “tendem a seguir uma mesma linha”, já que se associam à perspectivas de mundo, à valores e ideais que construiu ao longo de sua vida. “Desse modo, todo educador está apoiado em uma epistemologia, mesmo que de forma subjacente, isto é, mesmo que não tenha clara consciência disso”. (MENEZES, 2016, p. 59).

Consequentemente, os professores podem adotar uma prática pedagógica que é o que conheceram enquanto alunos como, também, as representações de docência que entraram em contato durante a sua vida. A *tomada de consciência* que Castellar (2019) indica reverbera diretamente nessa construção identitária que se entrelaça com concepções epistemológicas: o desenvolvimento da capacidade de raciocinar geograficamente se associa diretamente com a prática profissional docente. E esse desenvolvimento está ligado à uma *vida intelectual* do professor.

Discutindo principalmente sobre a formação inicial de professores, Castellar (2019) reitera que os desafios hoje apresentados na educação escolar demandam professores com formação sólida, o que se reflete no que se é requerido de um curso superior em licenciatura. Nesse entremeio de demandas ela coloca a relevância do papel que a didática possui no processo de aprendizagem, do professor compreender com clareza qual é esse papel, de como, efetivamente, se

²³ BECKER, F. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

constrói o conhecimento geográfico. Afinal, “o processo de aprendizagem é complexo, necessita, portanto, que haja, por parte dos futuros professores, compreensão do campo conceitual científico da Geografia para que possam ter êxito” (CASTELLAR, 2019, p. 3-4). Assim, a vida intelectual do docente seria justamente a construção desse arcabouço teórico que dê conta de compreender os princípios lógicos e as categorias fundantes do raciocínio geográfico atrelados aos processos de aprendizagem dos mesmos.

Com o intuito de investigar o que leva o docente a ser um professor Costella (2021) abarca algumas questões que auxiliam nessas dúvidas quanto à constituição dos pressupostos teóricos do profissional docente em Geografia. A professora-pesquisadora trabalha com questionamentos que sempre fizera à si mesma, referente à constituição desse profundo e complexo *ser docente* que entrelaça tempos e lugares já vividos. Ao questionar a si, ao revisitar memórias com o olhar presente, relata: “revivi momentos que me fizeram tomar consciência de fatos que foram aos poucos lapidando o que me tornei” (COSTELLA, 2021, p. 190). Essa (re)visita à si através da rememoração constitui o cerne da metamemória. Diante dessa possibilidade de repensar posicionamentos e a própria trajetória para a construção da identidade docente, ao refletir sobre os desafios da prática docente, Costella (2021, p. 194-195) relata:

A minha fragilidade verbalizada na entrevista me faz pensar que os licenciados ao entrarem nas salas de aula salas sentem a mesma angústia, do ensinar pelo que aprenderam e, nem sempre, pelo o que o aluno precisa aprender. Agora entra o papel da *formação a partir da metamemória* – pois devemos rever a forma como os cursos preparam seus licenciados, para que esses atalhem situações memoriadas, pouco bem-vindas, presentes e enraizadas em suas histórias de vida, que servirão de reflexão sobre suas próprias formações.

É plausível colocar, portanto – baseado nos autores e pesquisas citados previamente –, que o constructo dos pressupostos teóricos que orientam a prática e fundamentam a identidade profissional estão assentados nas representações que o docente tem quanto as suas experiências de vida. Não se trata meramente de o *vivido em si*, mas o *significado que foi internalizado* em relação ao vivido. Alicerçado nesse argumento, o visitar-se é instrumento investigativo, reflexivo e formativo

quanto às concepções epistemológicas da ciência e seu ensino, isto é; pressupostos teóricos que fundamentam a prática.

Retomando o exposto no início das discussões sobre ser professor, há que se ponderar, no entanto, que o constructo identitário não se trata de algo meramente individual e concernente somente às visões de mundo de um sujeito em si. Estando imerso em um meio cultural, objetivamente circunscrito por um substrato material externo ao si mesmo, o docente depende do contexto em que vive para construir sua subjetividade. Por conseguinte, as visões de mundo dependem do mundo em que se está. É como Souza e Juliasz (2020, p. 20) fundamentam: os elementos subjetivos e particulares dos docentes “são demarcados pela condição objetiva de existência”, ainda que não a descrevam em sua totalidade. Compreender o contexto em que se construíram os pressupostos dos docentes podem indicar caminhos para reflexão e (re)significação das concepções epistemológicas, as quais, pela sua relação simbiótica com a prática, podem modificar a sua atuação enquanto docente. Os autores explicam que:

Nossa perspectiva parte do princípio de que o professor se constitui como ser social, sua forma de ser é historicamente determinada e **quanto maior o nível de compreensão** deste todo complexo em que vive, que o constitui, **maior será sua capacidade de realização** enquanto ser e de desenvolvimento de suas capacidades de trabalho formativo. Em outras palavras, os níveis de consciência histórica e de leitura do real, de sua percepção mediata, de memória, de atenção voluntária e de pensamento relativo à realidade e suas contradições, *determinam a forma de intervenção e de realização do trabalho pedagógico e, dessa maneira, seu processo formativo.* (SOUZA; JULIASZ, 2020, p. 20) (grifo meu).

A tomada de consciência, então, não é apenas sobre “si”. É sobre onde se está, sobre o entorno, sobre o contexto, sobre espaço, território, lugar. O tornar-se consciente de si está dialeticamente imbricado com o tornar-se consciente da realidade circundante. E é nesse sentido que o método (auto)biográfico, o estudo das histórias de vida e as potencialidades da metamemória podem ser um dispositivo formativo tanto para investigar essas possíveis raízes epistemológicas calcadas em significações de experiências pretéritas, como para refletir sobre a prática atual e as escolhas de direcionamento no mundo. Trata-se de aprofundar dimensões da identidade docente, considerando que “indubitavelmente, memória e identidade são indissociáveis. A memória é geradora de identidade, uma vez que

atua na sua constituição. Da mesma forma, a identidade em questão implica em determinadas escolhas memoriais” (MENEZES, 2021, p. 84). Assim, lembrar é possibilidade de (re)territorializar-se. Narrar a si é caminho para se tornar mais consciente da identidade que se quer construir e projetar nesse mundo.

3.3.1 Sobre identidade docente

Afinal, que é o homem dentro da natureza? Nada, em relação ao infinito; tudo, em relação ao nada; um ponto intermediário entre o tudo e o nada. Infinitamente incapaz de compreender os extremos, tanto o fim das coisas quanto o seu princípio permanecem ocultos num segredo impenetrável, e é-lhe igualmente impossível ver o nada de onde saiu e o infinito que o envolve. (PASCAL, 1973)

Uma vez Ofélia errou. Geografia – disse sentada defronte a mim com os dedos cruzados no colo – é um modo de estudar. Não chegava a ser erro, era mais um leve estrabismo de pensamento – mas para mim teve a graça de uma queda, e antes que o instante passasse, eu por dentro lhe disse: é assim mesmo que se faz, isso! vá devagar assim, e um dia vai ser bem mais fácil ou mais difícil pra você, mas é assim, vá errando, bem, bem devagar. (LISPECTOR, 2014)

Os saberes que envolvem a identidade docente podem ser originados de várias fontes; podem ser transformados ao longo do tempo, diante de diferentes contextos – tendo o docente o discernimento quanto essas mudanças ou não. Trata-se de modificações que perpassam a identidade e profissional e pessoal, visto que o trabalho (para além de transformar um algo) transforma o próprio trabalhador (TARDIF, 2014). Nesse sentido, a formação docente é um processo contínuo, permeado por relações com outras pessoas, lugares e conhecimentos, constituindo saberes docentes.

Tardif (2014, p. 54) diz que os saberes docentes são um "saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo." Encontram-se nesses dizeres alguns conceitos para começar a orientar o olhar: são vários saberes, de distintas fontes, que de alguma forma se relacionam com a constituição da identidade profissional construída ao longo da vida. Diante dessa pluralidade e heterogeneidade, buscase, a seguir, alguns elementos conceituais para trazer à luz o fenômeno da formação docente e da construção da identidade docente.

Os saberes docentes, se se transformados ao longo da vida, fundamentam o argumento de que essa identidade profissional não é um objeto estático, com conhecimentos e comportamentos imóveis que podem ser apreendidos por si mesmos e permanecem iguais com o caminhar da vida. Em outras palavras, identidade docente é complexa e tecida (continuamente) através de variados espaço-tempos, representações e significações de sujeitos docentes, por isso há que se atentar para os conceitos discutidos aqui como caminhos reflexivos - e não como caixas fechadas que definem o ser professor. Nas palavras de Pimenta (1999, p. 19-20)

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. [...] É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

Tardif (2014, p. 63) concorda com essa perspectiva, fundamentando que o saber profissional dos professores não são em “sua totalidade” construídos pelos docentes em si, mas provêm de fontes diversas no percurso história de vida pessoal. Fontes como a família, o ambiente de vida, a educação; escolas primária e secundária, estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem; programas, livros didáticos; a própria prática do ofício. Os profissionais docentes adotam, portanto, perspectivas epistemológicas que se encaixam nas possibilidades culturais, técnicas e políticas de determinada situação geográfica. Uma identidade profissional que é intrinsecamente relacionada a um *ser social* (SOUZA; JULIASZ, 2020).

Assim, uma primeira conceituação se refere ao caráter histórico e cultural que permeia essa profissão, haja vista que pensamos e agimos em direção à docência conforme as *construções simbólicas* que temos sobre ela: existem tradições e representações sociais que a todo tempo e lugar, diante de suas especificidades, inundam a atividade docente de significado e orientações sociais, culturais e políticas. Isso quer dizer que a identidade profissional do professor tem um elo fundamental com o período histórico em que se situa. Pimenta (1999) fala da *significação social da profissão*, isto é: significados sociais, tradições e práticas

culturais que, em determinados momentos, através do trabalho reflexivo, podem ser revisadas e transformadas, indicando pontos nevrálgicos que enraízam saberes e práticas pedagógicas. Essas significações sociais permeiam a prática docente, logo, relacionam-se com o constructo identitário do professor. E ambas partes estão em contínuo movimento: tanto a identidade do professor; quanto as significações sociais da profissão.

Cada indivíduo, porém, defronte dessas significações, constrói suas próprias representações. É envolto de sua própria subjetividade que irá interagir com seu entorno de maneira única, idiossincrática, ainda que dentro de um universo limitado de símbolos e conceitos para agir e se expressar (como a linguagem e a cultura). As representações são também alimentadas durante o contato com o cotidiano, no intermédio entre teoria e prática que ocorre no dia a dia profissional (como as fontes do ambiente de vida e a fonte de práticas do ofício na escola). Assim, *o modo de se situar* no mundo individualmente transforma as relações que estabelece com o seu meio: seja com os contatos com outros professores, alunos, sindicatos ou outros grupos (TARDIF, 2014); seja, inclusive, com os contínuos processos de rever suas próprias representações sobre a docência enquanto produz o espaço e compreende essa produção (PIMENTA; 1999).

Diferente de muitas outras profissões, a docência é uma com a qual temos contato desde muito jovens. Nessa vivência, ainda que não saibamos no momento, construímos horizontes conceituais com base em representações (baseadas em tradições) sobre educação e ensino já construídas socialmente, sobre o que é ser aluno, e, essencialmente, o que é “ser professor”. Ali iniciam os sentidos sobre o que é ser um “bom professor”, – pautados nas experiências enquanto alunos, o que é específico, inclusive, num tempo espaço, numa situação geográfica específica, onde se encontram valores e crenças específicos daquele grupo naquele tempo.

À esse conjunto de fontes sociais a Pimenta (1999) conceitua os saberes da experiência. Numa escala mais global somos inseridos em arranjos sociais, econômicos e culturais dos quais decorrem significações basilares quanto à profissão docente. Imagens produzidas sob determinado viés de interpretação do real. O que é ser um professor na segunda década do século XXI, no Brasil? E temos, diante de nós, representações sociais que geram posicionamentos sobre os objetivos da educação formal (com diferenças entre o público e o privado); notícias

falsas sendo amplamente difundidas ao lado de estereotipação da relação ensino-aprendizagem; e, ainda, quais as condições de trabalho, a remuneração e a (des)legitimação social do professor. Todos esses fatores se relacionam à compreensão da construção da identidade docente e se encontram numa foz comum: a sociabilidade que existe na prática docente. Nossa condição de existência “não se estabelece individualmente, mas na relação com o outro, em nossa existência (histórica) no mundo social” (SOUZA; JULIASZ, 2020, p 26).

Outro aspecto que Pimenta (1999) inclui nos saberes da experiência são aqueles produzidos na prática profissional, em que, diante do contexto cotidiano, são alvo de reflexões. Lembrando que: a prática quando desacompanhada de um processo intencional de questionamento – isto é; de reflexão – pode repetir padrões sem consciência do mesmo e, portanto, perder sentido frente às idiosincrasias que a realidade material apresenta. Atuar sem refletir significa dessensibilizar o olhar frente ao real, o contrário do proposto em vias de contribuir para a formação de professores e o ensino de Geografia na presente pesquisa. Alagar o olhar (KAERCHER; BOHRER, 2020) para tornar-se mais sensível e, quiçá, passar a perceber de forma diferente as facetas do espaço geográfico que antes estavam invisibilizadas pela falta de consciência (por vezes epistemológica). Tendo novos horizontes para vislumbrar novas são as possibilidades de escolha de direcionamento. Daí a importância de discutir e compreender o que é a reflexão sobre a prática durante a formação inicial e incentivá-la em processos de formação contínua.

Voltando aos saberes docentes, com os conceitos de Pimenta (1999, p. 21), os saberes do conhecimento que a autora define são fundamentados em Edgar Morin²⁴, em que “conhecimento não se reduz a informação”. Trata-se de um estágio seguinte à informação em si: o conhecimento trabalha *com* as informações, classificando, analisando e contextualizando elas. Um estágio após esses processos é a consciência (ou inteligência, ou sabedoria), que seria a “*arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente*” (PIMENTA, 1999, p. 22) o qual envolve necessariamente o processo reflexivo e que pode produzir novas formas de existência e de humanização.

²⁴ MORIN. E. Toffler e Morin debatem a sociedade pós-industrial. World Media - Suplemento do Jornal Folha de S. Paulo, 12/12/1993.

Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão que àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 1999, p. 22).

Isto é: ter consciência a respeito do conhecimento orienta a prática docente no sentido que situa o conhecimento num todo histórico-geográfico, em que o discernimento acerca de *como, onde e por que* o conhecimento é produzido direciona a prática. Produzir condições de produção de conhecimento vai muito além de uma transmissão de informações: envolve conhecer e agir sobre as estruturas que constituem a vida humana no que tange a prática profissional docente.

O que retoma a relevância de conhecer as bases filosóficas que põem em cheque concepções de “conhecimento verdadeiro” – e como sabemos, com base nas discussões sobre a ciência geográfica, buscar compreender o fenômeno da produção do espaço constrói ferramentas de análise que se vinculam ao encontro e reconhecimento de formas diversas de o produzir (SANTOS, 2014; HARVEY, 2015). Assim, a “*arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente*” (PIMENTA, 1999, p. 22) é abrir novas formas de perceber e atuar no real, numa relação dialética em que se amplie a sensibilidade, orientando formas de perceber e produzir o espaço em que se vive. Tal saber – o do conhecimento – tem impacto direto nas ações que serão realizadas no cotidiano profissional, tendo em vista que a adoção de uma finalidade ou outra da educação modifica a forma do profissional atuar. No âmbito da formação de professores, mobilizar reflexões nesse sentido incluem: questionar o significado que os conhecimentos têm para si; que significado esses conhecimentos têm na sociedade atual; relações entre a ciência e a produção dessa sociedade; por que ensinar esses conhecimentos e que significados eles têm na vida daqueles para quem se está ensinado, etc. (PIMENTA, 1999).

A autora descreve o saber do conhecimento como “o trabalho com as informações”, incluindo conhecimentos específicos da ciência que se ensina. No

caso da Geografia, caminhos teóricos para construir esses saberes do conhecimento podem começar abordando o papel do método para o ensino de Geografia e o raciocínio geográfico. Considerando que “aquilo que instrumenta teoricamente uma ciência em suas representações é o arcabouço lógico-metodológico que ela emprega”, na ciência geográfica são os princípios lógicos construídos historicamente (MOREIRA, 2008). Concordando com esse caminho, Castellar e Juliasz (2017, p. 170-171) abordam a necessidade da profundidade epistemológica da ciência geográfica por parte dos docentes, a qual torne possível a compreensão de estudantes futuros professores de geografia para com o “processo de alfabetização cartográfica, cientes dos objetivos das estratégias didáticas, cientes da importância de se ter nas atividades de sala de aula práticas que permitam pensar espacialmente”. Isso significa que os professores incluem no seu ensinar as bases epistemológicas do conhecimento no seu olhar para o real, que guiam também suas investigações científicas e escolhas profissionais. Não é possível dissociar posicionamentos epistemológicos frente o real da própria prática docente em Geografia e, portanto, da própria identidade docente.

Por último, Pimenta (1999) conceitua “os saberes pedagógicos” que se referem ao “saber ensinar”, o que, de longe, é uma densa e extensa discussão conceitual e, necessariamente, sobre a prática docente em si. Concordando com estudos de Libâneo (2014) sobre o distanciamento entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos didáticos, Pimenta (1999, p. 24) aborda a fragmentação que existe na formação docente, em que “na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados”. Existe em meio à docentes “ilusões” sobre esse saber ensinar, que podem estar relacionados com a certeza quanto aos conhecimentos específicos da ciência que se ensina; pela capacidade de pesquisa e profundidade teórica sobre métodos de investigação; pelo arcabouço teórico acerca das ciências da educação; ou, ainda, pela certeza de que sabe pois faz há muito tempo. Em direção distinta à tais ilusões, Pimenta (1999, p. 25) provoca que a construção dos saberes pedagógicos ocorre “a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real”, o que significa ter *a prática social da educação como ponto de referência e de chegada da prática pedagógica*. Trata-se de realizar uma leitura crítica sobre o contexto educacional em que se está: articular conhecimento, métodos de ensino-

aprendizagem e lógicas de organização curricular com a realidade das escolas e com os processos formativos docentes.

A autora conclui que "o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer" (PIMENTA, 1999, p. 26). Tal consideração inclui, no seu escopo teórico, a concepção de reflexão sobre a prática. Não tem como refletir sobre a prática sem praticar; assim como a prática sem reflexão não articula conhecimento e realidade, acabando por repetir padrões resultando em práticas dissociadas dos desafios e possibilidades impostas pelo entorno – um olhar sem *sensibilidade* para os complexos cenários do dia a dia profissional, minando horizontes de transformação. Ou seja: não bastam leituras e pesquisas teóricas sobre educação e pedagogia; nem somente profundo conhecimento sobre a ciência específica que se ensina; nem, como já fundamentado, práticas contínuas sem reflexão. A constituição dos saberes pedagógicos é um entrelace entre a prática e reflexão contínuas, que necessita, portanto, intrinsecamente, da ação reflexiva.

Assim, através da análise e reflexão das representações de memórias se pode elaborar discussões teóricas e produzir novas práticas pedagógicas – e, essencialmente, orientar o processo de construção identitária num sentido mais *sensível e consciente*.

Então o profissional docente só se faz com o próprio saber ao mesmo tempo em que “o professor só se faz fazendo, desde que construa consciência sobre sua realidade” (SOUZA; JULIASZ, p. 28). O mesmo pode ser observado na pesquisa de Andrade e Costella (2020), que, com o objetivo de analisar a formação identitária de professores no Ensino Básico, olham para trajetórias pessoais e profissionais de docentes desse nível de ensino²⁵. Com base em Tardif (2014) colocam que esses saberes que são construídos “têm vinculação direta com o trabalho que ele exerce na docência através da experiência e do sentido que se atribui a essa mesma experiência, pois é na experiência que acontece a resignificação e a reorganização dos saberes.” (ANDRADE; COSTELLA, 2020, p. 349). O que se relaciona com o que é apontado por Pimenta (1999), sobre o fazer-

²⁵ Como foi discutido brevemente no subcapítulo anterior e será aprofundado no seguinte, o olhar para a docência no Ensino Básico e para a docência universitária não é o mesmo, tendo em vista as diferenças substanciais entre um ambiente e outro. Porém, as reflexões das autoras são frutíferas para pensar a construção identitária do profissional docente.

professor acontecer por meio da experiência, ao mesmo tempo em que se entrelaça com o saber do conhecimento.

Como já mencionado, os saberes com base em Tardif (2014) não necessariamente e em sua totalidade advém do docente em si, mas, por vezes, provêm de fontes sociais pelos quais são adquiridos, internalizados, transformados. É uma interação com um “outro” que não está dentro do sujeito em si, mas lhe é externo. Retomando Souza e Juliasz (2020, p. 26), é na relação com o outro que ocorre nossa condição de existência. Um existir num mundo social. Diante do desafio de articular os conceitos às práticas pedagógicas surge a relevância de um projeto societal – sem o qual a prática condiz com um praticismo que apenas supre a demanda utilitária de um conhecimento para alguma manutenção social. Se nos encontramos e nos transformamos na relação com o outro, como poderíamos ignorar o mundo social para pensar quem somos? Enfim,

[...] a *busca de si* é inseparável de uma relação com outrem, mesmo quando, durante um tempo, se privilegia uma exploração de si, em relação a si mesmo, a partir de autopercepções e de auto-observações, sustentadas, ou não, por um quadro terapêutico ou de desenvolvimento pessoal. [...] Nas narrativas de vida, a *busca de nós* começa muitas vezes pela escolha das amizades na infância, passa pela escolha de grupos de afinidades, pela busca de uma companheira ou de um companheiro, pela criação de uma família, pelo ingresso em associações de interesses de toda a espécie, por uma mudança de nacionalidade, pela busca de um país de acolhimento, pela escolha de um partido político no qual podemos atuar como militantes ou como cidadãos que exercem direito de voto etc. (JOSSO, 2004), p. 95).

Tratam-se de realidades sociais experimentadas durante a trajetória de vida, que sustentam crenças, valores, atitudes. O estudo das experiências vividas e das representações sobre essas vivências contribuem para uma compreensão profunda sobre a profissão docente. “Os professores são pessoas com histórias, memórias, trajetórias e experiências, e o exercício da docência é reflexo dos saberes docentes que foram se constituindo nesse percurso.” (ANDRADE; COSTELLA, 2020, p. 351). Memórias sobre as quais se pode buscar um olhar reflexivo, que pode revelar conhecimentos outrora ocultados frente a itinerância das experiências cotidianas.

Reitera-se, assim, que as representações da própria história de vida de um professor caminham com a sua construção identitária enquanto profissional. O que

novamente traz o potencial das histórias de vida por meio das narrativas (auto)biográficas contribuírem para o fazer docente enquanto instrumento formativo. Se a *docência é reflexo dos saberes docentes construídos*, a construção intencional de processos formativos que se interliguem às fontes de aquisição desses saberes (bem como a (re)territorialização dos mesmos) podem projetar profundas mudanças na prática profissional cotidiana. Afinal, se o professor produz a si e é também produto cultural da materialidade concreta, ao *tomar consciência* da sua existência enquanto sujeito social e histórico pode *orientar* sua relação com esse mundo social. Nesse sentido, fundamentando um olhar sobre a formação de professores, Souza e Juliasz (2020, p. 24), discorrem:

Esse processo [de apreender as condições reais de existência e a sua própria capacidade crítica] implica compreender fundamentalmente como o conteúdo, o conhecimento científico – objeto de mediação metabólica, como assinalamos uma consciência que reflete sobre si, transforma a si e seu mundo material, a construção de uma “realidade” para si, como ser social histórico – é o elemento de ruptura de seu grau de alienação e dos sujeitos sociais com quem trabalha cotidianamente.

O conhecimento científico como “elemento de ruptura” com o véu ideológico que naturaliza relações de produção e exploração do atual momento da sociedade ocidental é uma forma de *alargar o olhar*, de *sensibilizar*: apreender mais elementos do real por meio de instrumentos técnico-conceituais, por meio de caminhos lógico-filosóficos que *desacortinam* traços antes despercebidos da materialidade. Que, lembrando, de uma forma ou de outra atuam sobre a construção identitária do professor. Tal sensibilização decorre de dimensões para além do lógico-racional. A *tomada de consciência* envolve dimensões subjetivas ligadas ao emocional. Com permissão de trazer mais algumas palavras de Josso (2004), pois carregam em si sinteticamente muito dos complexos raciocínios que se busca compreender aqui,

A *busca de conhecimento* pode ocasionar uma transformação radical da nossa visão das coisas, que se pensava ser “verdadeira” porque fundamentada numa crença qualquer nunca antes posta à prova. Ora, à Universidade, se se lhe pode reconhecer uma utilidade, cabe ajuntar um certo número de alunos à tomar consciência, não apenas da necessidade de pôr em questão as crenças do senso comum, como também a fragilidade das teorias científicas. [...] Fica-se extremamente surpreendido ao constatar que não há processo científico ou escolha de objeto teórico que não seja sustentado por uma *dimensão afetiva*, na maioria dos casos associada uma lógica biográfica articulada a um contexto

sociocultural e histórico. (JOSSO, 2004, p. 98)

Enquanto ambiente formativo a universidade teria esse caráter de *alargar o olhar*, em detrimento do potencial de filtrar as formas de encarar a materialidade. Assim, a transformação da percepção poderia ser um próprio encadeamento gerado pela investigação científica do real. *Podéria*. Por vezes é. Mas não necessariamente. Como é amplamente discutido no capítulo sobre cosmologias, o discurso que se assume frente o real é sempre parcial e político – sejam por constructos culturais-ideológicos ou pelo instrumentário técnico disponível. Tal parcialidade ocorre também no ponto de vista científico da apreensão do real. A utilidade prática do sistema produtivo capitalista infere sobre o conhecimento determinada hierarquia – o que influencia diretamente, ainda que não defina, as escolhas epistemológicas *possíveis* sobre a profissão docente. Os direcionamentos das pesquisas realizadas em educação sempre servem a um propósito, sempre respondem à posicionamentos epistemológicos de percepção do real, seja no sentido de realizar a manutenção das ideias já construídas, questioná-las ou propor mudanças.

O que Josso (2004) evidencia é que não é possível separar um posicionamento científico de uma dimensão afetiva. Então ainda que investigado o contexto externo da trajetória docente há elementos que se evidenciam na subjetividade, num padrão que, ainda que tenha efeitos observáveis na materialidade, ocupa um território simbólico. É uma intimidade delicada e complexa. Abrir-se para entrar em contato com essas dimensões envolvem questionamentos que provocam, movimentam, trazem a tona representações talvez de tempos passados já quase “esquecidos”.

A associação entre essa dimensão afetiva e a dimensão da prática profissional pode ser encontrada por entre questionamentos epistemológicos, sejam eles sobre si ou sobre a ciência. É um passo filosófico de se olhar para o conhecimento e questioná-lo. Um questionar epistemológico. Não necessariamente toda investigação científica se apropria desses questionamentos e se reflete nos objetivos de uma pesquisa ou de uma prática, o que seria uma *busca de si* atrelada à *busca de conhecimento* que resulta em novos *agenciamentos de si* nos espaços vividos, formas de *(re)territorialização*. Sobre a

ciência, por exemplo, poderia-se indagar:

Quais as razões por que uma sociedade abre um espaço institucional para a pesquisa científica? Qual a relação entre o conhecimento que produz e interesses econômicos e políticos? A quem está servindo a ciência? De que maneira as opções sobre pesquisas, no âmbito da Universidade, são determinadas pelos arranjos institucionais da própria Universidade? Há bases empíricas para se afirmar que a expansão do conhecimento é uma coisa boa? (ALVES, 1980, p. 77)

Um questionar epistemológico voltado a si, de maneira ampla, poderiam incluir: por que o professor-pesquisador escolhe determinados métodos de análise e recortes do real? Quais crenças estão ligadas à essas práticas? Onde surgem e por que se enraizam tais significações?

Afunilando para a formação docente, correlacionando a *busca de si* e a *busca de conhecimento* à uma *busca por sentido* (JOSSO, 2004), a dimensão afetiva também revela *buscas* encontradas na própria história de vida, com momentos-chave de construções perceptivas – de aberturas de novos caminhos de escolhas possíveis através das novas representações encontradas. O que é um bom professor? Por que tornar-se professor? Por que continuar professor? “Por que formar professores de Geografia?” (KAERCHER; BOHRER, 2020, p. 325), são exemplos de questionamentos possíveis. Não há como separar as crenças (que, indubitavelmente se associam com a realidade social/material, com maior ou menor grau de consciência sobre) da raiz que sustenta o início da jornada docente bem como as ramificações que dela irradiam. “Afim, de onde eu vim?” (COSTELLA, 2021, p. 190) é uma questão substancialmente fundamental para compreender tanto o constructo identitário do profissional docente como, também, sua prática.

É como Alves (1980, p. 83) provoca: “não é a idéia que gera o comportamento mas sim o interesse. As idéias nada mais são que trilhos nos quais o interesse ocorre”. A ação é ligada à uma arquitetura de mundo essencialmente alimentada por laços afetivos. Por respostas emocionais do indivíduo que, ainda se passadas por um filtro de “lógico-razionalidade”, estão à mercê da personalidade do sujeito, das *ideias de mundo* já internalizadas que foram entrelaçadas com vínculos afetivos sobre valores e crenças. A ação não é influenciada diretamente ou fundamentalmente por uma escolha lógica que tenha razão prática: ela depende de uma internalização que é afetiva, emocional. A formação docente, portanto,

deve levar em conta esse eco afetivo que se interliga à prática profissional.

No movimento de trabalhar perguntas que sempre fez à si mesma, sobre ser e docenciar, Costella (2020, p. 194-195) ressignifica suas escolhas de direção nas encruzilhadas da vida (como já exposto no subcapítulo anterior). O que indica, talvez, um dos caminhos para se aproximar de compreensões dessa dimensão afetiva e a interconexão com o *ser profissional* enquanto sujeito social. O que incluiria, portanto, incentivar a prática auto-reflexiva para compreender as relações entre suas ações e suas representações, entre suas crenças e suas escolhas, seus interesses e suas práticas, inseridas num plano material que é o espaço social em que se está. Bem como a compreensão das visões de mundo que produziu e a relação entre o ser social e a produção do espaço social. Dentre suas reflexões sobre os desafios de professores em sua prática cotidiana, com base em entrevistas (de histórias de vida) realizadas com outros professores, Costella (2021, p. 208) conta:

Contudo, sabemos que todos esses professores, nas suas adolescências, estiveram nas escolas e vivenciaram estes conflitos com os seus próprios professores. Não há reflexão de como esses conflitos eram discutidos quando tinham 18 anos, não há memória quanto à isso. Isso significa que vivenciaram por quase duas décadas os conflitos, formaram-se professores e não conseguiram superar essas contradições²⁶.

Então, conceitualmente, pode-se inferir que a identidade docente tem um laço epistemológico com o constructo da própria narrativa, com a representação da própria história de vida, aliado à dimensões afetivas que permeiam as escolhas conceituais e de ser-no-mundo. Significa que existe um íntimo processo afetivo que corre junto à construção da identidade profissional; junto à construção de perspectivas frente as variadas fontes dos saberes pedagógicos, haja consciência sobre isso ou não. E, também, pode-se concluir que ao exercer um movimento de mirar a própria história, de pôr as representações do vivido em uma estrutura lógica através da narrativa, transforma-se o próprio ser que observa (ABRAHÃO, 2018).

²⁶ O que retorna à questão: como as representações sobre educação, ensino e Geografia internalizadas pelos futuros professores até o momento da formação são trabalhados, colocados sob a luz da reflexão, durante a formação inicial? Os professores formadores de futuros professores têm consciência a respeito desse processo e da sua importância para a construção identitária do profissional docente? E as próprias relações entre identidade e prática profissionais? (Questionamentos que, infelizmente, não couberam por entre as discussões teóricas da presente proposta de pesquisa, ao menos em sua complitude).

O professor formador de professores que realiza esse olhar para si potencializa sua prática, no sentido que pode *(re)territorializar-se* no devir que se apresenta na materialidade com a qual se defronta. Como discutem Menezes e Costella (2019, p. 201):

Não se pode questionar a postura dos licenciandos e futuros professores do Ensino Básico sem voltar o olhar aos professores formadores. Se há dificuldade de desenvolver um ensino de Geografia crítico-humanista e construtivista nas instituições escolares e as tradições pedagógicas permanecem enraizadas nas ações educativas isso se deve, entre outros fatores, a falta de exemplos de outros fazeres pedagógicos distintos a esse hegemônico. Quando se refere a esta falta de exemplos que possam inspirar os professores da educação básica a renovarem suas práticas está se apontando não somente a responsabilidade da escola, mas, sobretudo, a responsabilidade dos professores formadores da universidade.

Bom, se o conhecimento científico pode ser um elemento de ruptura para com o véu da alienação para com a realidade social e com a própria percepção de si – o espírito científico de Bachelard (2002): sempre em movimento, sempre em posição de questionar –, o fazer docente *consciente* (PIMENTA, 1999) através do método científico de análise do real pode se apropriar conscientemente de suas construções cognitivas dentro das quais estão imersas em representações concretas do mundo, podendo, através dessa tomada de consciência, agir intencionalmente frente aos desafios da realidade social que se encontra (SOUZA; JULIASZ, 2020). De forma que a fonte da formação inicial poderia ser rico espaço para construção desse olhar reflexivo “para dentro” e “para fora”, em sua dialética inter-conexão, desde que o docente desse nível de ensino se propusesse à realizar tal prática de auto-reflexão com seus alunos.

Essa “dimensão de poder sobre sua realidade social” é um fazer que permite uma “produção territorial” no viver cotidiano. “Produzir o território é (nesse caso) produzir a consciência sobre sua dimensão histórica e de seu trabalho formativo – o que condiz ao domínio conceitual – enquanto professor”. (SOUZA; JULIASZ, 2020 p. 29). Assim, consciente de si e das formas de produzir o espaço o professor no seu trabalho educativo se preenche de movimentos de busca, interrogação, de transformação – a *busca de sentido* reverberando na *busca de conhecimento* e na *busca de si*. De, necessariamente, *territorializar-se* a partir de *sensibilizações* quanto à sua realidade enquanto sujeito social. Tal aspecto se entrecruza com a

potencialidade da rememoração, como é elucidado por Costella (2021, p. 213):

A voz dada a professores de diferentes lugares, separados pelo oceano, por concepções de vida, por valorizações salariais, por estruturas diversas das escolas, culminou com uma intrigante semelhança. *O professor é produto de si mesmo e das constantes interseções com os demais.* O professor se forma pela escola que estudou, pela escola que trabalhou, pela universidade, pelo curso de licenciatura que fez e pela existência. As mais de cinquenta horas de escuta desses professores comprovaram isso. O que fazer com tudo isso? Refletir sobre a formação de professores e compreender dois elementos fundamentais: a) olhar para dentro de nós mesmos, tendo a certeza de que nos(auto)formaremos e b) ouvir a narrativa de quem olhou para dentro de si, compreendendo que isso também nos forma. Se utilizarmos estas histórias de vida como parâmetros para qualificar o professor poderemos, mesmo que de forma tímida, dizer: **a universidade deve proporcionar aos estudantes a troca e o desenvolvimento da empatia.** As inter-relações com a diversidade e o respeito pelos outros.

Dois pontos ficam evidentes nesse fragmento das palavras de Costella (2021), além da (auto)formação que o olhar para si pode gerar: primeiro que não é possível pensar o ser professor sem considerar o *outro* e o ambiente que o cerca; e, segundo, que esse olhar para o outro coincide com uma *tomada de atitude*. Ao conhecer histórias de vida de outros professores não apenas conseguimos encontrar caminhos reflexivos dentro de nós mesmos como, também, investimos em uma perspectiva que é mais empática intrinsecamente – pois permite *olhar com outros olhos*. Olhar que reverbera em todas as direções, incluindo a si e a própria prática.

Então, aprofundando um pouco essa existência de um “outro/ambiente circundante”, considera-se que o constructo da identidade docente é, sim, idiossincrático e submerso numa subjetividade que é própria de um sujeito único; não obstante, sem o *outro* como pode haver um *si*? Sem as referências materiais como existem significações simbólicas? Arquetamos quem somos no limiar das condições materiais de existência, por isso olhar para narrativas de quem olhou para dentro de si também nos formará: pois são imagens do real que revelam percepções, crenças, relações entre dimensão afetiva e posicionamentos epistemológicos. Talvez esse olhar para imagens revelem categorias que auxiliem, inclusive, no posterior olhar para si.

Olhando para as reflexões narrativas de Kaercher e Bohrer (2020), por exemplo, encontra-se alguns horizontes que constroem imagens desse diálogo

existencial da *busca de si* e da *busca de sentido*:

Enfim, movemo-nos na direção (crença, utopia, miragem) de que podemos fazer melhor do que as gerações que nos antecederam. cremos que as instituições universitárias detêm um conhecimento acumulado que é rico e necessário irradiar. (KAERCHER; BOHRER, 2021, p. 328)

Por meio de um diálogo entre professores, os professores-pesquisadores refletem sobre questões essenciais nas discussões dentro do campo de ensino de Geografia: motivações, lentes culturais, construção de novos olhares mais sensíveis ao nosso entorno. Com toda a profundidade conceitual que *sensibilizar o olhar* carrega. Os autores associam seu trabalho docente com um algo inerente à prática: uma dimensão simbólica que *orienta* escolhas. Um ser-no-mundo que carrega em si formas de pensar intrinsecamente conectadas com memórias afetivas, com representações que justificam motivações e tomadas de escolha: direcionamentos. Qual é a crença que move sua prática? Qual é o fundamento epistemológico que emoldura essa crença?

Nas palavras de Kaercher e Bohrer (2020, p. 330) “creio, logo, me movo”. O *sentido* da prática docente no dia a dia, nas salas de aulas, nos planejamentos de aulas, na auto- formação; na pesquisa científica e vida intelectual do professor, é construído *pari passu* ao *desvelamento* que realiza sobre si e seu entorno. Compreender o constructo identitário de um professor passa pela compreensão de seus referentes simbólicos; de suas bases epistemológicas mais íntimas, associadas profundamente com uma dimensão afetiva do ser. Refazendo as perguntas anteriormente lançadas: qual crença está por detrás de uma escolha metodológica? Quais constructos epistemológicos se associam a essa crença?

Para concluir, outro fundamento quanto à identidade docente se imbrica no que está sendo dito: docência não é uma vocação. Aprende-se. Forma-se. Pressupõe-se “que o professor não nasce professor, que se constitui e se constrói professor” (ANDRADE; COSTELLA, 2020, 346). Por isso “formar professores é preciso” (KAERCHER, BOHRER, 2020, p. 327), por que professores *são formados*. E, dependendo da direção dessa formação, abre-se um leque diverso de possibilidades futuras. Possibilidades de construção de dúvidas, de provocações, de problemáticas das quais emergem processos de ensino-aprendizagem, em processos de produção de novas territorialidades na materialidade social. O

enfoque proposto para essa *tomada de consciência* a respeito das representações sobre docência se justifica no impacto que tais representações têm na prática profissional – tendo em vista que se defende a busca pelo conhecimento que permita uma construção societária mais consciente, sensível e atenta para o espaço e sua produção. Será que isso já ocorre nos centros de Ensino Superior?

3.3.2 Sobre a docência na universidade

Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (BACHELARD, 1996)

O que importa não é chegar. A rigor, nunca se chega. O que importa é partir, e para isso precisamos de perguntas. É nesse gesto que está o melhor da universidade e de cada um de nós. (NÓVOA, 2019).

No presente subcapítulo busca-se compreender algumas das discussões sobre a pedagogia universitária; isto é, a prática docente de professores dentro de cursos superiores para a formação de futuros professores.

Dentre as funções da Universidade Pimenta et. al (2003, p. 270) pontuam: “a criação, desenvolvimento, transmissão crítica da ciência, da técnica e da cultura”; bem como um “apoio científico e teórico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades”. Tem-se, portanto, uma estreita relação entre sociedade e universidade, laço esse que é reiterado na sociedade atual em especial pelo período técnico-científico-informacional que vivemos (SANTOS, 2014). Assim, o profissional que atua nesse nível de Ensino têm a sua frente objetivos sociais e políticos, dado a relevância da produção científica para os caminhos que a sociedade pode vir a tomar. É um desafio multifacetário, tendo em vista que requer: compreensão do contexto; posicionamento político; articulação entre ensino-pesquisa-extensão; construção de saberes pedagógicos.

Sobre a compreensão do contexto, vale ponderar algumas questões sobre a própria universidade (com enfoque para formação de professores). Considerando que se trata de uma instituição construída historicamente e que é transformada pelos processos sociais, culturais e históricos, a Universidade perpassa pelo constructo epistemológico no qual foi fundada, junto da própria construção do

pensamento científico em meados do século XVIII na Europa. Nesse sentido, segundo Soares e Cunha (2010, n. p.) a universidade adota um modelo de docente universitário calcado nas remanscências da ciência moderna positivista²⁷. Como características desse modelo, cita a natureza causal do conhecimento em vias de prever comportamentos futuros dos fenômenos, bem como

a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, que se expressa no determinismo mecanicista e, conseqüentemente, na concepção de conhecimento funcional, mais interessado em dominar e transformar do que em compreender os fenômenos; a neutralidade do cientista; a racionalidade técnica.

Como é abordado no capítulo 3.1, sobre cosmologias e pensamento científico, a necessidade de prever acontecimentos é uma situação que alavancou muitos processos de investigação científica. Primeiramente correlata à eventos de ordem “natural” (como dominar o plantio e conhecer a sazonalidade de eventos atmosféricos, ou até terremotos e afins), recebe novos direcionamentos conforme a sociedade urbana intensificava suas trocas e aumentava a necessidade de regulamentações sociais, culturais e políticas para lidar com (e tentar controlar) as aceleradas mudanças a nível regional – e, eventualmente, a nível global. Calcada nos princípios de um olhar racional e técnico, por muito tempo (e talvez, de muitas formas, ainda presente) absteve a influência do olhar do observador para com suas interpretações sobre o que observava – o que gerou (e ainda gera) muitas distorções no campo dos modos de pensar e de considerar aspectos subjetivos da identidade humana, o que interfere nas formas de agir no mundo e, conseqüentemente, de construí-lo.

Essa racionalidade técnica possui muitas possibilidades de discussão, como a deslegitimação das “social sciences” (SOUZA, 2016), ou a concepção do aluno como receptáculo de conhecimento frente ao professor que possui tal

²⁷ Retomando Souza (2016), a busca pelo “conhecimento rigoroso” durante o século XVIII ao século XIX foi marcada por correntes filosóficas que buscaram “formas rigorosas” de se chegar ao “conhecimento verdadeiro”. Dentro dos princípios hegemônicos da época, circunscreve-se o pensamento científico em torno de uma *hierarquização do conhecimento*, em que aquele resultoso em leis universalmente válidas, de capacidade preditiva (e portanto útil a algum propósito), era idealizado como “verdadeiro”, sobrepondo-se à conhecimentos que escapassem desse viés epistemológico. A própria distinção entre “sciences” e “humanities” (ou “social sciences”) por Francis Bacon retrata esse olhar que *recorta* do pensamento científico o “social”, dando sentido às características da concepção moderno-positivista na cultura científica identificados por Soares e Cunha (2010).

conhecimento. Esse fundo epistemológico produz espacialidades. Pinta um quadro onde o se classifica *hierarquicamente* aqueles que "detém" o "conhecimento" face àqueles que estariam ali para "vir a deter" tal conhecimento. A figura do *ser professor universitário*, portanto, assumiu por muito tempo uma imagem a qual hoje chamamos de "tradicional" – termo esse polissêmico, diante da diversidade de autores e correntes que a usam para diferentes fins de conceituação, que, porém, carregam consigo o contexto sócio-histórico do pensamento moderno-científico.

É uma ideia de conhecimento verdadeiro ocultando pelo viés de conhecimento "necessário", adotando funcionalidades específicas para pôr em prática projetos políticos através do incentivo à pesquisa. Isso significa assumir o conhecimento conforme sua utilidade prática face ao "necessário", que é justificado na presente sociedade conforme sua contribuição para produção e consumo da ideia hegemônica de mundo. É um pano de fundo ideológico que é propício ao incentivo da busca por conhecimento *em detrimento de* uma utilidade prática. Material. Mercadológica. Na qual essencialmente se realize a manutenção de um constructo societário.

É diante desse contexto de utilidade e hierarquização que o professor universitário é confrontado no ambiente em que trabalha, onde, por um lado, tem de se adaptar dentre as estruturas avaliativas que definem o que é um conhecimento "útil" e o que não é (o que resulta em diversas territorialidades no espaço universitário); e, por outro, tem de se metamorfosear por entre o que é cobrado institucionalmente do profissional enquanto um pesquisador científico. Como mencionado anteriormente (nas discussões sobre epistemologia da Geografia e a paradoxal relação encontrada entre a reprodução e questionamento do status quo) o pensamento científico é perpassado por esse cenário global de demandas específicas para a produção de conhecimento, pautada sob o viés da propriedade e ganhos materiais "concretos".

Diante das críticas e da pressão de que tem sido alvo, a universidade é compelida a uma ação essencialmente instrumental, determinada pela lógica de competitividade, eficácia e produtividade própria da empresa capitalista. As disciplinas da área das humanidades, cuja natureza está voltada para a reflexão, o questionamento filosófico e social, são vistas como dispensáveis. Nesse contexto, as expectativas e condições dos estudantes diversificam e colocam novos desafios para o docente universitário. (SOARES; CUNHA, 2010, n.p.)

Há o desafio, por conseguinte, de aliar a produção científica à tendência instrumental ainda que questionando e investigando tal orientação. Assim que: a formação voltada para esse profissional deve passar pelo estudo não apenas do histórico da Universidade e sua representação na sociedade moderna, mas, também, da própria construção do conhecimento ao longo do tempo e a marca dos entrecruzamentos entre cultura, possibilidades técnicas e intenções políticas envoltas na produção do conhecimento científico.

Desde as últimas décadas do século XX, com a expansão da educação superior, o debate em torno da docência universitária e em especial a formação desse profissional tem ganho mais força, inclusive com iniciativas na busca de melhoria da qualidade de atuação do profissional docente, que, porém, segue enfrentando diversos desafios por entre questões financeiras, culturais e políticas, que engendram a superestrutura das instituições universitárias brasileiras (SIGNOR; VIEIRA, 2016). Esse debate com o qual se inicia essa seção é uma tônica que perpassa os referenciais estudados sobre a temática da docência universitária nesse cenário técnico-científico-informacional: é necessário (re)pensar o direcionamento ontoepistemológico da Universidade para abrir novos caminhos de produção do espaço a nível global e local.

Em suma, há reverberações do pensamento da ciência positivista na docência universitária, "exponencialmente arraigada na cultura do país", que representam práticas específicas de tratar o ensino-aprendizagem na instituição universitária – práticas que foram transformadas ao longo do tempo de maneira superficial, mantendo, em contraponto, o fundo da utilidade e hierarquização do conhecimento que foi sendo lapidada ao longo das transformações no século XX. Essas reverberações são identificadas na "condição estratificada do conhecimento escolarizado e da sustentação de um modelo transmissivo e repetitivo de ensinar e aprender" (CUNHA, 2018, p. 7), que se alastram por entre questões como metodologias e currículo; funcionalidades e propósitos da educação, através da imperiosidade do princípio da produtividade e lucratividade, aliados à ideia de progresso e de individualização.

Para a análise e transformação desse cenário Cunha (2018) provoca a compreensão da profissionalidade docente: a aprendizagem cultural (de saberes construídos no contato social com práticas escolarizadas) deve ser valorizada e

considerada como integrante do processo formativo de docentes, porém, se carente do significado justificado e fundamentado, esse conhecimento "prático" não se constitui enquanto *saber profissional*²⁸.

É fácil compreender a fragilidade da profissão docente quando se entende que uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente fundamentado. Não são muitas as justificativas teóricas dadas pelos professores sobre suas decisões e práticas; portanto, é um fazer com escassos saberes profissionais, ainda que haja uma base empírica de ação que lhes permita o exercício da profissão. (CUNHA, 2018, p. 8).

Não se trata de desvalorizar a prática, é o caso de alia-la à teoria, para o "saber fazer" estar teoricamente fundamentado – e sempre diante da lente criteriosa da auto-observação. Essa lente é o movimento crítico gerado pela *busca de conhecimento*, tendo em vista que ao apreender um novo *lugar de observação* a visão sobre o fenômeno ganha novas dimensões. São *novos modos de agir* aliando-se a *novos modos de pensar*, que requerem uma humilde observação de si e um constante reconhecimento do contexto que vive. Ao apreender novas categorias para compreender a própria prática no contexto que vive o profissional atribui ao fazer pedagógico novas dimensões de perceber e de atuar na realidade material, encontrando detalhes da imagem através da nitidez que algumas lentes podem proporcionar. Por isso que a formação é indissociável de uma questão existencial: ao proporcionar a si novas lentes abre-se espaço para novas interpretações, opiniões, encantamentos, desacortinamentos. E esses movimentos internos gerados pela nova imagem que se vê reverberam nas tomadas de atitude enquanto professor.

Esse raciocínio se alia com a valorização de saberes pedagógicos, de reflexões e práticas que profissionalizam o docente. Essa concepção é contrastada perante as representações acadêmicas ainda presentes nas instituições de nível superior sobre a docência universitária, em que há um alicerce na exclusividade da competência científica (CUNHA, 2018). Cunha (2018, p. 8), salienta que “não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores.” Isso implica refletir sobre quais são os lugares de formação desses docentes, incentivar práticas formativas que

²⁸ A autora trabalha aqui com os saberes profissionais da prática docente com referência à: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

contribuam nesse entrelace teórico-prático, em vias de valorizar a docência entendendo-a enquanto campo profissional.

A competência científica é certamente uma dimensão necessária e relevante para a construção da identidade do docente universitário. Porém, a competência pedagógica não deve ficar subjacente ou oculta à ela. A profissão, ainda que sob o viés de alguma ciência específica, é a *profissão docente*, com conhecimentos, métodos, desafios e objetivos específicos. Logo, as diversas dimensões da professoralidade deveriam ter seu lugar na prática, na teoria e na formação desses profissionais durante sua trajetória. Como mencionado no capítulo anterior, os professores universitários se munidos da prática reflexiva bem como do referencial que substancia um olhar crítico para o real *poderiam* auxiliar intencionalmente na construção do olhar reflexivo de futuros professores. De forma que a fonte da formação inicial poderia ser rico espaço para construção desse olhar reflexivo “para dentro” e “para fora”, em sua dialética inter-conexão, desde que o docente desse nível de ensino se propusesse à realizar tal prática de auto-reflexão. O desenvolvimento das habilidades de pensar e aprender é complexo e requer um arcabouço científico específico: uma habilitação quanto à conhecimentos do campo da educação, no presente caso envolvendo conhecimentos específicos quanto à ensinar e aprender Geografia.

Porém, alguns elementos que se entrecruzam inibem essa possibilidade: a) a lógica tradicional de ensino; b) a sobrevalorização de conhecimentos técnicos sobre conhecimentos pedagógicos (senão, inclusive, sua supressão), aliado a uma solidão pedagógica; e c) a falta de requisitos específicos para o professor do Ensino Superior.

A lógica tradicional de ensino se refere ao cenário em que o professor é detentor do conhecimento e seu aluno o receptáculo (SIGNOR; VIEIRA, 2016). A transmissão de conhecimento é o objetivo último da aprendizagem e a mesma ocorre de forma linear – semelhante às ideias de “progresso” no mundo moderno-colonial, em que se mecaniza o tempo, se especializa a técnica (que se torna objeto instrumental utilitarista) e se perde a dimensão dialético-afetiva do ser-no-mundo (SANTOS, 2014). O sujeito, nesse contexto, é mero reproduzidor da produção espacial já engendrada no mundo, descaracterizado-o enquanto sujeito ativo e participante da sociedade.

E o “conhecimento” dessa “transmissão” não se torna objeto de interrogação em uma conjuntura mercantil da Educação Superior. Apenas repete-se a cada semestre o que já está mais ou menos instituído, com revisões que centram-se em conteúdos e não necessariamente em metodologias e princípios epistemológicos sobre ensino-aprendizagem. Repetindo, para além do conteúdo em si, as próprias escolhas epistemológicas que foram incorporadas ao longo do último século, reproduzem ao mesmo tempo um modelo político, econômico e filosófico de produzir o espaço. Segundo Cunha (2018, p. 8) são poucos os programas de pós-graduação que “incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor”. Ora, se o trabalho docente tem necessariamente no seu cerne *processos de ensino e aprendizagem*, como poderia não haver um foco de estudo nesse âmbito durante cursos que habilitam um profissional a docenciar? Se o foco do ambiente educativo da universidade é *habilitar* o profissional docente para *ser professor*, não seria esse tópico de suma relevância no campo de formação e pesquisa desses professores?

Signor e Vieira (2016, p. 101) evidenciam que essa lacuna – da escassez acreca do conhecimento da ciência da educação na formação e prática do professor universitário – “tem feito de muitos docentes, verdadeiros ‘mestres do improviso’, apoiados apenas no conhecimento da disciplina que ministram e na prática profissional que exercem”. Gera-se, assim, um cenário que reproduz crenças e comportamentos de profissionais técnicos que, embora preparados para construir em si conhecimentos específicos do seu campo de pesquisa, não *percebem, refletem* ou *agem* de forma consciente frente aos desafios impostos pela profissão docente.

Dois aspectos se entrecruzam nesse ponto: requisitos e formação. Requisitos se referem ao que é cobrado do profissional para ingressar como professor em uma instituição de nível superior; formação, referente aos lugares formativos que atendem à esses requisitos, nesse caso, mestrados e doutorados²⁹. Segundo a legislação, as universidades se caracterizam por ter “um terço do corpo

²⁹ A formação do docente do professor universitário envolve muitos outros lugares e tempos, para além de pós-graduações strictu sensu. O enfoque proposto visa discutir as premissas relacionadas aos requisitos, legais e legitimados, que permitem a prática desse profissional em uma instituição de nível superior, sem desconsiderar que existe um processo de formação contínua que ocorre com o professor durante o exercício de sua profissão docente.

docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e por ter “um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (BRASIL, 1996, Art. 52, inciso II e III), tendo as instituições autonomia para firmar contratos. Formação reiterada no Art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”³⁰, sem nenhum tipo de especificação sobre a formação docente, tendo em vista que pesquisas de mestrado e doutorado não necessariamente trabalham a temática da educação. O Art. 65, inclusive, delimita que “a formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Ou seja, além de não precisar ter nenhum tipo de vínculo teórico com saberes pedagógicos, define que, diferente da formação docente para nível básico, não precisa conter práticas de ensino. Isso significa que a legislação brasileira não reconhece o professor universitário enquanto profissional docente ou que a formação docente é desnecessária para sua prática? E por que isso ocorre?³¹

Essa inexistência de (pré-requisitos específicos de) formação do professor universitário, no que tange conhecimentos científicos específicos da educação, acaba por suscitar práticas vazias de fundamentação pedagógico-teórica, por vezes não atendendo às demandas e desafios apresentadas pelos alunos que chegam. Diante do esvaziamento resta ao docente lidar com sua prática cotidiana de forma *individual* – característica essa inclusa no imaginário mercantil de sociedade e de educação. Essa busca individual é identificada em uma *solidão pedagógica*³². É uma desvalorização da professoralidade, em que seu caráter de especificidade prático-teórica é anulado frente ao peso do conhecimento técnico da ciência. Mesmo com extensa investigação científica frente à um objeto,

Grande parte desses cursos [de pós-graduação] não contempla conhecimentos, reflexões e práticas ligadas ao ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre as ciências, em outras palavras, aos saberes pedagógicos que configuram a identidade do professor desse nível de ensino.

³⁰ Interessante notar que o Artigo possui um parágrafo único: “O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (BRASIL, 1996, Art. 66).

³¹ Sobre profissionalização docente, ver: CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

³² Ausência de lugares formativos, antes e durante a prática enquanto docente, para aprender, refletir e aprofundar conhecimentos pedagógicos (SOARES, 2009).

(SOARES, 2009, p. 97)

Essa inexistência de requisição da formação específica para a docência universitária (no contexto da formação de futuros professores) pode ser associada à um “descompasso” entre a expansão do Ensino Superior no Brasil³³ (nos últimos 30 anos) e o contexto formativo para profissionais atuarem nesse nível de Ensino (CUNHA, 2018), e tem consequências na prática profissional do professor universitário. Nesse sentido, Fávero e Tonieto (2016, p. 35), ao discutirem o lugar da teoria na pesquisa sobre a temática, indicam que a ausência da teoria em educação na docência superior

limita o trabalho do pesquisador, já que a leitura de mundo deste fica restrita a preconceções ingênuas, tanto ontológica quanto epistemologicamente, o que comprometeria de forma significativa a produção do conhecimento científico no campo educacional.

O que leva ao questionamento: Como o professor universitário, diante de uma realidade educacional que exala especificidades das quais não necessariamente se investigou nem tampouco se reflete sobre, direciona sua prática e transforma seu arcabouço teórico no tocante à conhecimentos específicos da educação? Os saberes pedagógicos são inegavelmente participantes da prática pedagógica e a forma como o docente orienta sua prática profissional. Então, “se ao ingressar na docência o professor não possui formação para tal, seria coerente proporcionar-lhe esta oportunidade antes mesmo de assumir a sala de aula”³⁴ (SIGNOR; VIEIRA, 2016, p. 101). Significa pensar em políticas de formação continuada, que poderiam (deveriam) ser articuladas à pesquisas científicas sobre políticas públicas em formação de professores de nível superior, assim como seria necessário uma estruturação institucional dessas políticas.

Afinal, como concluem Pimenta et. al (2003, p. 277),

o avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, pela preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: esse é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência

³³ Atrelada, em grande parte, à universalização da Educação Básica, gerando a demanda de professores para trabalharem nas escolas.

³⁴ Aqui poderiam ser realizadas pesquisas específicas quanto à políticas voltadas à formação pedagógica do docente universitário, seu planejamento, execução e impactos. Políticas as quais já contam com diversas atividades inclusive dentro da Universidade Federal de Pelotas, através da Coordenação de Pedagogia Universitária (o qual infelizmente não foi possível abarcar durante a presente pesquisa).

no Ensino Superior.

Diante dos desafios expostos, é importante salientar que: identificar desafios na pedagogia universitária não *responsabiliza* o profissional sobre eles. O fato de se identificar lacunas no que tange a teoria educacional e a reflexão crítica da prática docente imprime uma *situação* construída e entalhada ao longo de complexas e diversas interações entre sujeitos e espaços, compondo uma imagem da educação formal que, imprescindivelmente, é um projeto político. Atrelar ao profissional docente a *fonte* e *resultado* de um fenômeno social seria desconsiderar o contexto. A consciência a respeito dessa situação por parte do docente poderia levar a novos contornos nesse mosaico educacional (que, por fim, é também societário).

Os sussurros epistemológicos que inundam a prática pedagógica de sentido podem não ser visualizados por docentes (ou, de alguma forma, postos em segundo plano) repercutem na prática do docente – o que deságua na formação de um futuro profissional que também será professor. A consciência do *impacto* da prática docente é essencial para a escolha de um caminho teórico, pois não é possível desvincular o *ser professor* de um *ser político* (SOUZA; JULIASZ, 2020). O que ocorre é que “os professores, preocupados com a execução de suas disciplinas, permanecem distanciados do objetivo principal do curso no qual lecionam: a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior” (PIMENTA et. al, 2003, p. 274). Se não há um aprofundamento formativo no sentido de vislumbrar e se posicionar politicamente acerca da função social da educação a prática se desconecta da realidade, criando sulcos entre a materialidade concreta (com os desafios, sempre renovados, do contexto em que se vive) e a prática profissional. Processo erosivo que, com o tempo, separa com grandes distâncias a prática pedagógica da reflexão e teoria científica pedagógica.

Um dos impactos gerados por essa erosão é uma reprodução do contexto educacional que se teve contato, de uma forma ou de outra, traduzindo na prática conteúdos e metodologias que pouco tem a ver com a realidade material em que se encontra. E, em muitos casos, provavelmente uma prática voltada à reprodução do paradigma tradicional da educação (SIGNOR; VIEIRA, 2016). Não se incentiva, dessa forma, a criatividade e a reflexividade crítica com futuros professores de

Geografia – propulsores esses do *pensamento alargado* e da *sensibilização da percepção* densamente fundamentados no subcapítulo anterior.

Argumentar que “a pedagogia universitária é um campo de prática educativa, portanto, social e política de formação do docente que atua no Ensino Superior” (SOARES, 2009, p. 105) leva ao questionamento da racionalidade técnica positivista sobreposta aos conhecimentos pedagógicos, o que inclui uma discussão política sobre a função social da educação e a especificidade desse campo profissional. Nesse sentido, Signor e Vieira (2016, p. 100) trazem questionamentos que auxiliam na compreensão da relevância dessa especificidade: “Então, se um administrador de empresas não pode clinicar, porque deveria atuar como professor? Se o mau uso dos conhecimentos pode causar danos, o que poderia causar a falta deles?”. Compreende-se aqui que os autores se referem à falta de conhecimentos específicos da educação num campo de investigação científica, o que não direciona para a premissa de que não existam saberes pedagógicos construídos e transformados por esses docentes³⁵. Diante das escassas situações de formação continuada, colocam que “a formação oferecida pelas instituições quando acontece é feita, na maioria das vezes, através de palestras ou atividades de curta duração porém, no final de tudo, pouco do que foi passado é traduzido na prática de sala de aula” (SIGNOR; VIEIRA, 2016, p. 103).

Em vias de contribuir nesse processo de pensar a formação docente do professor universitário pode-se revisitar Pimenta (1999) e o conceito de significação social da profissão. Não se trataria, nesse exemplo de palestras e atividades pontuais para formação de professores, de uma transmissão de conhecimento pautada ainda numa racionalidade técnica? Em momentos breves onde se repassa uma teoria? O *ser* e *tornar-se* professor envolve saberes heterogêneos, numa prática complexa, dialética e *contínua*. Seria possível realizar reflexões científicas

³⁵ Como é explicado por Moreira (2008, p. 106), formamos imagens dentro de nós sobre o mundo, as quais são postas sobre processos mentais de comparação e separação, até chegar à produção de conceitos que utilizaremos para interpretar o real. Passamos a ter ideia das coisas sempre que percebendo os fenômenos pelo campo sensível e pelo campo intelectual. *Ou seja, não é porque o professor não reflete conscientemente sobre saberes pedagógicos que eles não estejam envolvidos em sua prática e em sua identidade*. Significa que possivelmente não haverá consciência dos mesmos e, portanto, torna-se difícil intencionalmente direcionar sua prática em uma ou outra direção conforme necessário. As *imagens de mundo* formadas se refletem nas representações sobre ensinar e aprender; sobre “bom” professor e “bom” aluno; sobre o que e como é importante ensinar; essencialmente, sobre o que é conhecimento, o que conhecer, por que conhecer.

no âmbito da construção de saberes pedagógicos através de curtos encontros onde se permanece como ouvinte de uma informação? Pimenta et. al (2003, p. 276) dizem que “o alargamento intencional da compreensão do processo de construir-se continuamente como professor, de perceber o processo coletivo e o aluno como parceiro, são elementos essenciais à reflexão dos docentes”. Significa que há uma necessidade de *abertura* do docente. Tanto sobre a percepção da docência e da realidade material como a percepção de si como docente e ser político. Um movimento do indivíduo em si que, porém, é intrinsecamente conectado ao contexto, aos pares, ao ambiente de trabalho, ao momento histórico do país, etc.

Um refletir sobre si que é coletivo. Que demanda um “colocar-se na roda, deixar-se conhecer, é se expor” (PIMENTA et. al, 2003, p. 277), movimento esse não muito habitual para professores universitários, reflexo da racionalidade instrumental e individualista ainda remanescente no ambiente universitário. Até porque, um dos principais desafios da pedagogia universitária é justamente o entrelace entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos envoltos na mesma; e essa *tomada de consciência* sobre si e sobre a própria profissão poderia modificar tal cenário.

É importante ressaltar, concordando com Pimenta (1999), que o uso da teoria “pode atender a diferentes interesses” (FÁVERO; TONIETO, 2016, p. 35). Sendo esses de *manutenção* de um olhar frente ao real ou de *transformação* desse olhar, resultando, conseqüentemente, em diferentes atitudes frente à ideia de mundo que se construiu. O aqui exposto quanto à conhecimentos e saberes pedagógicos específicos da teoria educacional não se reduz à uma busca acrítica de apreender conceitos e categorias. A possibilidade formativa da pesquisa em educação é proposta num sentido além: *desacortinar* a realidade social e educativa em que se está para alavancar reflexões e práticas que incentivem novas formas de perceber e atuar no mundo. Porém, a teoria por si só não é ferramenta de sensibilização, a qual pode simplesmente repetir crenças já estabelecidas conforme o uso que se faz da mesma.

Ou seja, enquanto repetimos os velhos mantras teóricos, nos dedicamos a um aperfeiçoamento apenas da repetição, e não do desafio intelectual de repensar o já pensado com vistas à criação. Com isso, se estabelecem as práticas de teorização avarentas, fechadas e convencidas de sua validade, revelando mais certezas do que dúvidas, mais ambição do que modéstia. No entanto, as

teorizações que buscam ancoragem em certa dose de dúvida, na incerteza, no reconhecimento da complexidade, abrem espaço para o acontecer da reflexividade sobre a sua própria produção e pretensões de conhecimento social³⁶ (FÁVERO; TONIETO, 2016, p. 36)

Seria possível realizar essa ancoragem com professores formadores de professores? Como abrir espaço para o acontecer da reflexividade, para o *nutrir a sensibilidade* no meio acadêmico, diante da complexidade e singularidade do fazer docente de cada professor e das próprias diferenças entre lugares? Nesse ponto da discussão é evidente que a reflexividade é necessária e requer propósito, direção, sentido para que se alie com os propósitos de uma educação mais humanizada, sustentável e coerente com as condições materiais que se apresentam hoje. Mas quais seriam os caminhos possíveis para nos dirigirmos em direção a essa auto-transformação profissional socialmente situada?

Como Menezes e Costella vêm atestando através de suas pesquisas³⁷ ao narrar a própria história o sujeito passa por um processo auto-formativo, reconhecendo, conscientemente ou não, suas visões de mundo, seus sentidos, suas significações; peças-chaves para adentrar nos reinos subjetivos-abstratos ao redor do conceito de Identidade. Assim que, de encontro com a ideia de “pensamento alargado” (KAERCHER; BOHRER, 2020) para potencializar transformações no cenário educativo (em especial aqui se tratando da formação de professores), as histórias de vida podem ser pontes para acessar essa *práxis*, esse movimento transformador entre modos de pensar e modos de agir. Ou seja: a sensibilização aliada à uma profunda *busca de si*, embebidos na *busca de sentido* e necessariamente na *busca do conhecimento*. Tal sensibilização poderia ser gerada pelo movimento de revisitar suas memórias, encontrando representações há muito guardadas e que se materializam em ações cotidianas – em escolhas políticas, teóricas e metodológicas. E, para além desse contato, quando o professor propõe a si mesmo um caminhar na direção de ampliar seus horizontes perceptivos ele possibilita novos olhares sobre si próprio e sobre o próprio mundo: um movimento dialético entre agir e pensar; prática e teoria; entre questionar, estudar,

³⁶ Discussões realizadas pelos autores com base em BALL, S. Intelectuais ou teóricos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs) **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

³⁷ Menezes (2016; 2021); Costella (2021); Menezes e Costella (2019; 2020; 2021).

refletir, aprender e ressignificar, traduzidos no rizoma constante do *vir a ser* que constitui e direciona a prática profissional.

Um caminho intencionalmente direcionado poderia ser pautado na formação para a cidadania, contribuindo para tanto a compreensão da realidade atual quanto numa escolha consciente de atuar na mesma, especialmente em se tratando de princípios de empatia, respeito e autonomia. Num contexto em que não há essa preocupação entre o si e o outro; o questionamento constante de si e do seu entorno, uma “auto-formação” acaba por arraigar ainda mais as fissuras entre a prática e a materialidade concreta com que se depara. E, em se tratando da prática pedagógica de professores universitários, a formação contínua adquire um individualismo (perceptível a partir do conceito de “solidão pedagógica”) em que cada um faz o que considera ideal no campo pedagógico-didático, sem um respaldo científico que o sustente. Fávero e Tonieto (2015) ressaltam que quando um professor não tem as habilidades pedagógicas necessárias, acaba reproduzindo modelos tradicionais experienciados nos diversos níveis de ensino pelos quais passou e às ações de professores que lhe causaram admiração. Nesta mesma direção Pimenta (1999) diz que é esta experiência (em realidade, as representações guardadas das experiências que tivera) que lhes possibilita dizer quais foram bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, quais geraram laços de afetividade ou de repulsão, etc.

Então se deve considerar que “auto-formação” é um conceito amplo e requer afinamentos para condizer com os fundamentos políticos que envolvem o fazer docente no viés de uma formação humana. Uma proposta investigativa e formativa de reflexão da profissionalização docente desassociada de um olhar para o contexto social ao invés de promover a *práxis* acima colocada poderia gerar um movimento contrário, no sentido de não alargar o pensamento, e, talvez, acentuar individualismos e práticas desprovidas de discernimento filosófico e político.

Importante lembrar que a individualidade que fragmenta o ser do seu entorno se reflete na própria fragmentação do conhecimento/percepção do real e é intrinsecamente relacionada com o pensamento moderno e a cisão entre “homem” e “natureza”. Portanto, o “auto-formar-se” sem aprofundamento teórico no que tange os fundamentos para a percepção do olhar e para as formas de expressar tais percepções poderia recair na catalogação de informações sem conceitos e

reflexões que vislumbassem uma análise do que é construído cotidianamente. A contínua formação do profissional docente deveria sempre ser amparada nessa dialética relação que existe na essência do docenciar: a relação com o outro. Retirar o professor do contexto e ocultar a dimensão pedagógica esvazia a prática e reforça os desafios já evidenciados na prática docente universitária.

Em síntese, a realidade da prevalência do conhecimento técnico e de uma racionalidade instrumental é constituinte de uma forma de pensar, ecos da perspectivas da ciência moderna de encarar a realidade. Ecos de uma construção cultural que é alimentada (e cerceada) pelos princípios da organização política, econômica e social que vem se consolidando nas últimas décadas. Não é possível dissociar, assim, o professor universitário de todo o contexto já discutido: do macro (das cosmologias, da sociedade, das instituições) ao micro (das significações obre as memórias, da construção identitária, da subjetividade). Encerro o capítulo com os dizeres de Fávero e Tonieto (2016, p. 43-44), uma vez que conseguem apontar de forma lúcida e direta o que foi exposto durante todo esse referencial teórico:

Tem razão Moraes (2009, p. 47) quando diz que “são as formas mais sofisticadas de conhecimento e o alargamento teórico que permitem a ampliação do escopo da *práxis* humana, possibilitando um aprofundamento da ontologia do cotidiano”. Não se consegue produzir uma “*práxis* transformadora” e uma compreensão ampliada da prática sem uma mediação teórica que nos possibilita “descortinar”, “desvelar”, “desembaçar” as estruturas das experiências educativas do mundo cotidiano. Abrir mão dessa compreensão significa naturalizar e eternizar as próprias estruturas das experiências cotidianas, muitas vezes injustas, autoritárias e empobrecedoras, como nos mostrou Becker (1993), a vinte e três anos, a respeito da epistemologia do professor. Tanto a ação docente como a pesquisa não podem estar desvinculada de suas compreensões epistemológicas caso queiram ser espaço de efetiva “reflexividade crítica”.

4 NO CAMINHO DE HABITAR A SI MESMO: CENÁRIOS QUE COMPÕEM O(S) QUADRO(S) DO TORNAR-SE PROFESSORA DE GEOGRAFIA

Sonho que sou Alguém cá neste mundo...
Aquele de saber vasto e profundo,
Aos pés de quem a terra anda curvada!

E quando mais no céu eu vou sonhando,
E quando mais no alto ando voando,
Acordo do meu sonho... E não sou nada!
(ESPANCA, 2014)

Tão inescapável é a lentidão de nosso formar e desmanchar que
o próprio prazer nisso nos dá a graça.

Tão lentos somos no avançar que só a impaciência do desejo nos
deu a ilusão de que o tempo de uma vida é o bastante.
(LISPECTOR, 2014)

Aqui é o momento em que se entrelaçam analiticamente os referenciais teóricos estudados e o campo realizado. Conforme abordado no capítulo sobre a metodologia empregada, coletou-se os dados através de uma entrevista narrativa com a professora Yara, atentando para as orientações metodológicas de Jovchelovitch e Bauer (2002) e os horizontes conceituais do método (auto)biográfico, do Circuito Narrativo e da Compreensão Cênica para a sua análise. Assim, para analisar o que foi coletado buscou-se adotar a Compreensão Cênica (MARINAS, 2007; ABRAHÃO; FRISON, 2019; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2020), tendo respaldo também em Jovchelovitch e Bauer (2002) e nas teses de Portugal (2013) e Menezes (2021) para sistematizar, interpretar e escrever o que é exposto em seguida.

Esse caminhar analítico está assentado em discussões teóricas que orientam o olhar acerca do *ser professor*: a identidade docente enquanto *complexo corolário de saberes diversos* que heterogeneamente se entrecruzam, que são historicamente situados e entranhados com dimensões socio-histórico-culturais bem como uma dimensão afetiva do profissional docente; a *busca de si* como auto-formação essencial para a transformação das práticas, socialmente situado; a potencial (re)territorialização intencional do professor como campo fértil para desenvolver novas compreensões e possibilidades da prática educativa nas IES, em especial no que tange a reflexão crítica e a discussão científica no campo da

educação; e, enfim, a formação do professor de Geografia enquanto *processo*, e não como “vocação” ou “objeto imutável”.

A primeira frase enunciada pela professora assim que inicia sua narrativa é um tanto paradoxal com o que é apresentado até aqui. “*Sabe que eu sempre fui professora, né?*”, exclamou, com um leve sorriso. Espontânea e sincera, essa exclamação tem um sentido temporal vinculado à sua jornada com a profissão docente: ela *sempre exerceu* a docência no seu campo de atuação profissional de vida. A própria escolha pela docência tem um vínculo identitário explícito com dimensões afetivas ligadas à memórias de infância (como será abordado adiante), evidenciando um amálgama que permeia o *ser quem se é* e o *ser docente*. Já que, mesmo sendo possível olhar para cada aspecto e vislumbrar categorias e quadros distintos, ambos (identidade pessoal e identidade profissional), nessa narrativa, fazem parte de um todo que é a Yara enquanto ser humano em si. Afinal,

A narrativa do ser professor conduz a uma narrativa existencial mais ampla, onde o ser professor é assimilado pela narrativa do ser humano. A narrativa existencial conduz ao exame retrospectivo de tempos passados, reatualizados pelo olhar do tempo presente que, simultaneamente, ao olhar para o que passou, procura tornar conscientes dados pretéritos e projetar o por acontecer. (REGO, 2021, p. 25-26).

Os caminhos, as escolhas, as realizações ao longo de sua trajetória marcam encruzilhadas epistemológicas – momentos decisivos para direcionar sua forma de atuação no mundo e, portanto, na docência. Por que docência? Por que Geografia? Por que Ensino Superior? Por que licenciatura? Perguntas que pipocavam na minha cabeça ao ouvir aquelas palavras sendo narradas. E que, ao longo do desenrolar da trama, se tornavam mais coesos dentro do enredo por ela construído. De fato, muitas das perguntas que teriam sido feitas pela curiosidade enquanto ouvinte foram respondidas por entre os pequenos contos que surgiam na narrativa. De modo que a proposta metodológica de Jovchelovitch e Bauer (2002) de não interromper a locução central da narrativa se mostrou frutífera, bem como de não realizar questionamentos como “por que” na fase de perguntas.

A propósito, conforme o proposto pelos autores e exposto na metodologia, a entrevista ocorreu nas seguintes etapas: preparação; 1. Iniciação; 2. Narração Central; 3. Fase de Perguntas; 4. Fala conclusiva.

No tópico inicial formulado para a fase de *preparação* foi explicado para a

professora que se tratava de uma entrevista narrativa, onde o objetivo era acompanhar sua história. Foi pedido que contasse sobre a sua história com a docência, como: “me conta sobre você se tornando professora, suas trajetórias, suas histórias de vida relacionadas com o docenciar”. Alguns questionamentos iminentes foram compartilhados, como “quais lugares marcaram sua trajetória?” ou “tiveram pessoas das quais você se lembra nesse processo formativo?” Filtro esse que demonstrou estar fortemente presente em muitos momentos da narração central, onde se percebeu um esforço da professora em relacionar as histórias com questões relativas ao que ela poderia considerar que seriam os objetivos daquela entrevista, como lugares ou pessoas importantes na sua trajetória. Nesse momento pretérito ao início da narrativa se conversou brevemente sobre outras coisas também, sobre os humores e ânimos do momento, aproximando ouvinte e narrador.

A *iniciação* contou com o uso de palavras-chaves, previamente comunicadas que poderiam ocorrer durante sua narrativa. Após cerca de 10 minutos considerou-se que se adentrava a narração central, onde não houveram mais “atravessamentos” durante sua fala.

A *narração central* durou cerca de 40 minutos e contou com várias histórias que concorriam com uma perceptível intencionalidade de responder ao dialogado durante a iniciação, com momentos de intensidade diferentes entre as histórias narradas: as pausas, a animação, os detalhamentos. Por vezes eram narrados detalhes específicos de uma situação específica; em outros generalizava-se um grande período da vida buscando encontrar as datas que marcavam aquelas situações.

Pelo contexto EAD a *fase de perguntas* não procedeu como planejado. O proposto previamente era interagir de maneira branda para incentivar a narrativa em direção ao encadeamento das memórias narradas. Porém, pelos ruídos do ambiente e pela própria plataforma WebConf optou-se por manter o microfone mutado enquanto a professora narrava, com a câmera sempre ligada. De forma que para não interromper a narrativa de forma tão brusca enviou-se pelo chat questões como “e depois *daquilo?*”, “e antes disso...?” ou “e sobre aquilo que estava falando...?”, o que voltava a professora à focar o olhar no chat e, inevitavelmente, mudar o fluxo da narrativa.

Na *fase conclusiva* questionou-se: “O que a levou ao magistério?” e “Como tem sido ser docente no ambiente universitário?”, tendo em vista que foram tópicos sem relativo enfoque durante a narrativa.

Os primeiros passos para a análise iniciaram logo após a entrevista, com a anotação de impressões gerais, detalhes importantes que seria ótimo não serem esquecidos e encaminhamentos para refletir sobre durante a transcrição e a leitura posterior. Quais pausas abafaram memórias que não foram recordadas com tanta nitidez? Quais épocas foram suprimidas, esquecidas? O que foi descrito com maior riqueza de detalhes? Quando que a narrativa entrou em ritmos lentos ou acelerados? Em quais momentos os olhares ficaram mais distantes, mais alertas, mas emocionados? Como o que foi estudado até aqui se relaciona com o exposto? Quais referenciais estudados auxiliaram a interpretar determinado aspecto narrado? Enfim, anotações gerais sobre questões que não se resumem à palavras ditas, mas à perspectiva subjetiva do ouvinte sobre a palavra dada.

Após a transcrição completa começaram as leituras. Já com algumas categorias em mente – eixos temáticos relacionados ao referencial bibliográfico e ao que foi escutado e escrito sobre a entrevista – e tendo recapitulado a *Compreensão Cênica* (MARINAS, 2007) bem como algumas instruções de Jovchelovitch e Bauer (2002) para a análise temática, a leitura foi acompanhada de marcadores no documento e anotações gerais em outro documento. Cores para assinalar trechos que considerara importantes; associações com o referencial levantado; frases específicas que chamaram a atenção; sequência de ideias que se complementavam ao longo da narrativa ainda que aparecendo em momentos distintos (como: concepções de Geografia, de educação e de docência; ou momentos de tomada de consciência durante a trajetória, retornos ao momento presente, aceleração ou ritmo lento, etc.).

O trajeto percorrido durante a narrativa passou e retornou por diversos pontos de sua história bem como do referencial teórico. A forma de apresentação dos dados referente à análise realizada foi organizada com o objetivo de aproximar o leitor da experiência de conhecer uma história de vida, ainda que limitado ao que foi possível no presente trabalho – seja pelo recorte; pelo tempo disponível; pelo contexto global, o que se apresenta é parte de um olhar que vislumbra um filme em andamento: ou seja, uma imagem. A ideia é que os cenários do *vir a ser* docente

capturados sejam coloridos aos poucos, adicionando detalhamento e reflexões teóricas por entre cenas que se sobrepõem e se transformam.

Aliás, na edição de imagens existe um formato em que se pode mexer em diferentes camadas sem alterar outras (chamado de “raw” ou DNG”). Alterar uma camada, no entanto, altera o produto final que a imagem terá. A possibilidade de lidar com as camadas individualmente confere maior detalhamento à imagem final. Essa tentativa de visualização aqui exposta no exemplo da fotografia pretende compreender as *posições de enunciação* que Marinas (2007) evidencia a partir de Habermas: Às vezes, diante de um discurso, pode-se criar a ilusão de que é um “todo” em si e representa exatamente o que é dito. Independente de outros fatores, seria como considerar uma imagem como uma camada só, que representa a realidade tal qual ela “é”. A compreensão Cênica pressupõe uma *variedade de posições de enunciação*, tendo em vista a diversidade de fatores que se entrecruzam com o discurso. Não se pode apreender o real em si – uma situação em si – apenas *perspectivas* sobre um fenômeno que estará subjacente as possibilidades concretas de expressão (e de intencionalidade) (MARINAS, 2007; BACHELARD, 1996).

Buscou-se encontrar, através do circuito narrativo (MARINAS, 2007), as cenas e suas inter-relações que, quando conjugadas, revelaram algumas imagens do fenômeno em questão (relações entre identidade docente e concepções epistemológicas da ciência geográfica) – ao mesmo tempo em que, quando postas sob reflexão com enfoques específicos, buscando compreender o contexto envolvido e as sutis mudanças de tom de voz e ritmo, revelam mais detalhes que alteram a visão do todo. O objetivo ao longo da análise é observar o que foi iluminado ao mesmo tempo que se questiona e se volta o olhar para as sombras criadas pela iluminação (BACHELARD, 1996; MARINAS, 2007). As cenas são construídas ao longo de toda a entrevista e aparecem na análise em vários momentos. Relembrando, são três cenas, encontradas ao longo da análise da seguinte forma:

1. Cenas de enunciação (C1): são as aproximações entre a fala e a escuta. Significam o próprio momento de encontros que acontecem entre os participantes. São condições sociais e discursivas junto com dimensões afetivas pelas quais se comunica tais condições: dimensões envolvidas nas formas de compreender o

outro e a si que alteram a nós e ao nosso discurso. Na presente análise, a C1 retrata o clímax inicial e as aproximações com a entrevistadora durante a entrevista (como o retorno à afirmações do tempo presente ou interlocuções que colocavam o ouvinte como parte do que era dito: "O que será que falo primeiro?", "agora vou falar algo que acho que é importante pra ti", "não sei se tu já leu...")

2. Cenas do cotidiano (C2): são as situações vividas no cotidiano. Partilhando mais do íntimo agregam-se mais detalhes nas camadas para formar a imagem, realimentando, portanto, a compreensão do outro, num retorno ao momento presente para tecer pontos com a compreensão da cena narrada; e, assim, nessa transferência reencontra-se a C1 (onde se aproximam, novamente, o ouvinte e o que narra no momento da escuta). Na presente análise, as C2 são cenas do cotidiano narradas enquanto a professora concatenava o enredo da história que compartilhara – como, por exemplo, sobre momentos específicos do cotidiano contados como sequências de acontecimentos ao longo da narrativa.

3. Cenas reprimidas (C3): nesse caminhar entre narrar o que se vive, ao atualizar os elementos discursivos durante a narrativa e voltar para momentos pretéritos surgem repetições, omissões ou enganos, em que informações podem surgir ou desaparecer em meio à narrativa. São cenas que são reprimidas ou esquecidas, encontradas por entre esse entrelace entre C1 e C2.

Fundamentado nesse olhar de pluralidade de cenas – ao invés de uma ideia linear de história de vida – buscou-se encontrar sentidos e concepções por entre o que foi ouvido, transcrito, lido e relido, resultando na construção de dois eixos temáticos: *o outro como um si*; e segundo, *busca de conhecimento*. Cada eixo busca discutir elementos suscitados ao longo da narrativa que interagem entre si e convergem para com referenciais sobre formação e identidade docente. Dentro do subcapítulo *4.2 Sobre sementes e frutos: os entrelaces entre identidade, histórias de vida e concepções epistemológicas* se encontram as análises específicas de cada eixo.

O leitor enquanto acompanhando o desenrolar da análise aqui exposta pode ter em mente que essa leitura é uma forma de escuta. É como acompanhar um filme de um diretor: há uma rota pré-organizada e você, como um telespectador, se permite sentir-se percorrendo um caminho. Caminho que é *sentido* por quem assiste através da trilha sonora, das repetições, do ritmo; assim como com a

linguagem escrita, há percepções sentidas através da narrativa e suas minúcias. Por muitas vezes me sentia assim durante a escuta. Um vai e vem que me conduzia por entre pontos do trajeto, por vezes retornando à certos pontos, com algumas cenas tendo mais nitidez ao longo da entrevista, enriquecidas por detalhes que logo antes não haviam entrado na história. E agora (de uma forma talvez imprecisa na definição) busco trazer análises com base nas cenas descritas e, através dessa construção de um ponto abstrato de observação, perceber sentidos por entre o que foi iluminado – ou não (MARINAS, 2007).

Para tal primeiro foram discutidas as questões epistemológicas e metodológicas para realizar a análise (abordadas nesse preâmbulo), essenciais para compreender o percurso. Em seguida são compartilhadas as informações dos dados biográficos da professora, construindo um panorama geral sobre sua prática e formação profissional, a partir do questionário biográfico, de dados disponíveis no currículo Lattes e com a entrevista. Após essa primeira aproximação com dados objetivos são apresentados três análises sobre sobreposições de cenas encontradas que gravitaram em torno de tópicos em comum. Esses três momentos são apresentados em forma de contos que centralizam o enredo no tópico em específico, em vias de aproximar o leitor com os cenários que foram sendo construídos pela professora ao longo da narrativa. No subcapítulo seguinte são trabalhados os dois eixos temáticos construídos ao longo da análise e as discussões com o referencial teórico. Recordando que objetiva-se com essa pesquisa investigar a influência ou não de concepções epistemológicas em estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, a análise através dos eixos temáticos busca entrelaçar o que foi possível captar a respeito de posicionamentos epistemológicos (tanto sobre conhecimentos específicos da ciência geográfica como conhecimentos didáticos) e práticas pedagógicas por ela narradas.

4.1 Aproximações Iniciais: a materialidade

A vida real só é atingida pelo que há de sonho na vida real.

A imaginação antecede a realidade! [...]

A vida real entra em nós em câmara lenta, inclusive o raciocínio mais rigoroso – é sonho. (LISPECTOR, 2014a)

Aqui estão os dados biográficos da entrevistada, referentes à trajetória profissional, como: formação; lugares que atuou profissionalmente; produção

teórica; e projetos desenvolvidos. Após essa exposição inicial adentra-se nos eixos apresentados como “contos” narrados durante a entrevista, concatenados aos dados biográficos coletados. O objetivo é apresentar um pano de fundo geral sobre o que foi possível captar sobre a professora, sua história de vida com marcos profissionais e pessoais ao longo da sua trajetória.

Yara iniciara sua jornada docente no magistério, ingressando no curso de Geografia em 1986 na UFRGS. Em 1991 realizara uma especialização na mesma instituição em Ensino de Ciências da terra. Realizou seu mestrado em Geografia entre 1998 e 2000, sob orientação de Álvaro Luís Heidrich na UFRGS, com a temática em torno da globalização e gestão do território. Seu doutorado foi concluído em 2010, com o mesmo orientador e instituição, com o título “Organização do território sob a lógica do capitalismo atual: um estudo de caso sobre Caxias do Sul (RS)”.

Sua prática profissional passou por vários lugares dentro do Rio Grande do Sul. Como professora concursada de Geografia iniciou em Cachoeirinha, um ano após graduar-se, pela prefeitura municipal de Cachoeirinha. Em 1994 ingressa na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, atuando como professora de Geografia e posteriormente como supervisora/organizadora na Secretaria Municipal de Porto Alegre até 2002. Foi comentado durante a entrevista que esteve em outros municípios do estado, como em Bento Gonçalves, Canela, Caxias, entre outros, trabalhando como professora de Geografia.

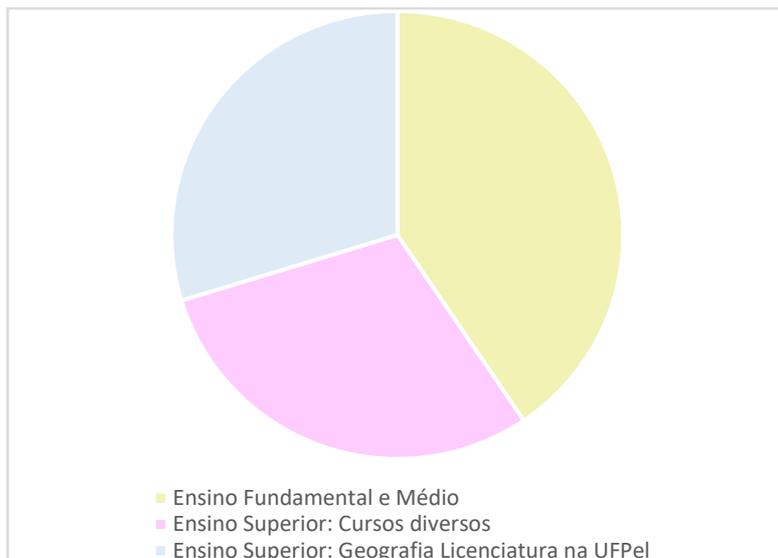
Sua prática no Ensino Superior começa já nos anos 2000, onde ao longo de 10 anos trabalhou como docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e a partir de 2007 até 2011 também como coordenadora de curso na mesma instituição. Lá lecionou disciplinas como Geografia Urbana; Geografia Econômica; Geopolítica; Geografia da População, entre outras; em cursos como Licenciatura em Geografia, Bacharelado em Turismo, Licenciatura em Pedagogia, Tecnologias na Educação, entre outros. Nesse meio tempo trabalhou também na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) no curso de Licenciatura em Geografia como professora contratada, lecionando Geografia da População e Geografia Regional entre 2001 e 2005; e na UFRGS, como professora substituta no curso de Geografia, entre 2002 e 2003, com Geografia da População e Geografia Econômica. De 2011 até os dias atuais trabalha na UFPel: na graduação com disciplinas como Epistemologia da

Geografia, Geografia Econômica, Geografia Urbana e Planejamento Urbano; na pós-graduação nas linhas de pesquisa de Geografia Urbana e Território; e Economia. Na UFPel também fez parte da coordenação do curso, como chefe de departamento e membro do colegiado dos cursos de Geografia.

Nesse percurso passara por várias cidades do Rio Grande do Sul, o que é evidenciado durante a entrevista como algo relevante para sua construção identitária: contando sobre o turbilhão acadêmico que ingressava em fins dos anos de 1990 menciona essa diversidade de lugares em que trabalhara. “*Todas essas realidades me ajudaram muito, Juliana*”. Tanto que declara: “*Eu digo que eu sou o Rio Grande do Sul*”. Ainda que não tenha tido exemplos específicos que identificassem essa construção identitária, ela relaciona esse contato diverso com a linha de pesquisa que iria vir a engajar-se: “*A cultura italiana, a cultura alemã, né, a cultura portuguesa que depois eu vim a conhecer melhor, isso me marcou muito, sabe? Nas discussões, que depois me levou a pensar um pouco na inovação*”.

Como a própria professora destaca ao iniciar sua narrativa, “sempre foi professora”. Atualmente, são 35 anos entre idas e vindas da sala de aula. Foram 15 anos no Ensino Básico e, no momento da entrevista (2022) estava para completar 22 anos no Ensino Superior – considerando que entre 2000 e 2002 trabalhara em ambos níveis. No Gráfico 1 é possível visualizar o tempo de atuação em cada nível de Ensino, com destaque para o período na UFPel, onde trabalhou especificamente como professora do curso de Licenciatura em Geografia em regime exclusivo. De forma que em sua trajetória se mesclam diferentes territórios da educação, que, mesclados à dimensão afetiva que evidencia ao longo da narrativa, se concretizam em experiências pedagógicas e reflexões sobre seus saberes pedagógicos construídos ao longo do tempo que divergem do quadro geral apontado sobre o contexto da docência universitária apontado no referencial teórico (da carência de teoria e prática reflexiva dos docentes em relação aos saberes pedagógicos).

Gráfico 1: Tempo de atuação em diferentes níveis de Ensino

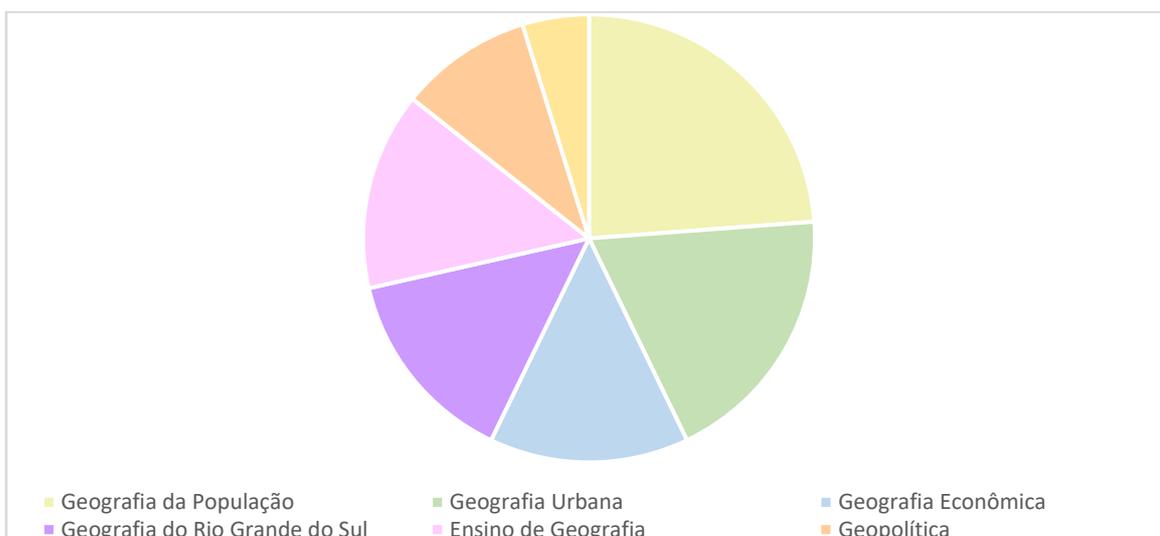


Fonte: elaborado pela autora (2022) com base no Currículo Lattes (Outubro de 2022)

É interessante notar que teve bastante tempo em cada nível de ensino, passando por instituições públicas e privadas de cidades distintas, evidenciando a pluralidade de contextos que ela destacou “ajudar” muito sua trajetória.

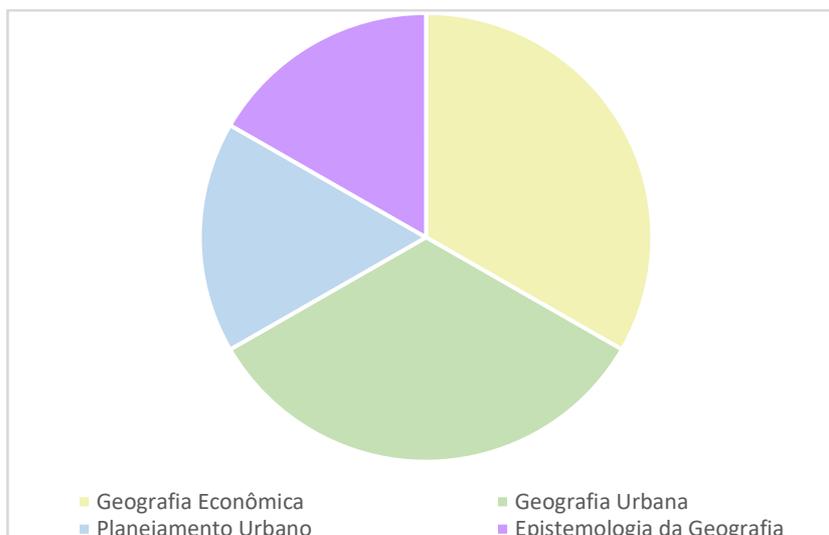
Os Gráficos a seguir ilustram as disciplinas ministradas ao longo de sua trajetória no Ensino Superior. O Gráfico 2 mostram as disciplinas ministradas na UNISC, UCS e UFRGS, enquanto que o Gráfico 3 é referente ao período na UFPel.

Gráfico 2: Disciplinas ministradas entre 2000 e 2011



Fonte: elaborado pela autora (2022) com base no Currículo Lattes (Outubro de 2022)

Gráfico 3: Disciplinas ministradas na UFPel



Fonte: elaborado pela autora (2022) com base no Currículo Lattes (Outubro de 2022)

Infere-se, assim, que a professora passou por distintos momentos de construção do conhecimento geográfico envolvidos em campos semelhantes dentro das sub-áreas da Geografia, desenhando um trajeto vinculado majoritariamente em torno da Geografia Humana, em especial com a Geografia Econômica e a Geografia Urbana. Além das disciplinas, ao longo dos anos no Ensino Superior desenvolveu vários projetos de pesquisa relacionados ao campo da Geografia Econômica e Geografia Urbana, com estudos voltados para a compreensão e discussão de dinâmicas territoriais, inclinações teóricas que se refletem em projetos de extensão e trabalhos publicados. São enfoques temáticos que, de maneira geral, perpassaram (na história da Geografia) por um posicionamento epistemológico associado ao paradigma materialista-dialético. Atualmente suas sub-áreas de atuação dentro da Geografia seguem em Geografia Urbana e Geografia Econômica, com enfoques para a inovação e sustentabilidade (enfoque esse que foi transformado ao longo do tempo, dependendo da análise que a professora realiza da materialidade que se encontrava).

Em seguida são compartilhados três pontos por onde gravitam representações da entrevistada narradas durante a entrevista que auxiliam na construção desse pano de fundo sobre o que foi possível captar quem ela tem se *tornado* enquanto docente universitária. Em cada dimensão se encontram as cenas que tornaram vívidas algumas características sobre inclinações epistemológicas e

o fazer docente da professora: “O muro” evidencia o posicionamento crítico sobre o *ser professor*; “A Palestra” ilustra seus posicionamentos epistêmicos com relação à ciência geográfica; e “A Saída de Campo” constrói alguns caminhos para identificar elementos de sua prática docente.

4.1.1 O Muro

Teve um algo que foi enriquecido de sentido ao longo da entrevista. Trata-se de uma *postura frente ao mundo*, questionadora; crítica; transformadora; engajada. Profundamente relacionada com o posicionamento epistemológico apresentado nas pesquisas que realizara ao longo dos anos – bem como um posicionamento quanto à função social da educação. E começa muito antes da prática profissional: aos 6 anos ela olhara para um muro que não podia ser olhado.

*Aí a professora não queria me deixar entrar na sala de aula porque eu tinha olhado o muro. Daí tu imagina o desespero que eu tive! Aí eu fiz o escarcéu, fui pra direção... Não foi legal pra professora, óbvio. Mas eu senti isso, poxa, que professora, eu tinha seis anos de idade né, mas que professora ruim né! Bom. Passou isso, me alfabetizei e tal. Então eu acho que sempre ficou pra mim essa coisa de **ser professora diferente do que eu vi**.*

É uma experiência difícil de digerir. Sentir-se punida frente à algo incompreensível, sem motivo aparente, sem justificativa. Há, porém, um sentido encontrado nessa experiência: “*ser professora diferente do que eu vi*”. Sentido esse também encontrado durante o sétimo ano, quando ela fez uma redação sobre a escola. Foi confrontada sobre o que escrevera. A chamaram na direção tratando como absurdo ela “reclamar da escola” – lembrando que se tratava do contexto da ditadura militar no Brasil. Nesse trecho coisas passam radiando sentidos: a reafirmação da crítica seguida pela mudança de direcionamento causada pela crítica. Um olhar sensibilizado seguido por uma atitude orientada. Ela diz: “*Aí eu sempre.. Ai que escola esquisita. Eu não gostava daquilo dali. Achava que tinha muita coisa errada. Então eu sempre quando eu fui professora eu tive essa **intenção de mudar**, de ser uma professora diferente*”.

Logo após rememorar essas situações, reflete:

Mas... quando eu era professora... [breve pausa] Eu sempre quis mudar. [...] Claro que tem muito essa influência da família mas eu sempre quis mudar. Tá. [breve suspiro] Então acho que essa questão de ser professora pra mim sempre teve uma ca... / Não ser

*professora./ Eu via muita coisa errada no ensino. Como eu vejo até hoje. **Queria mudar.***

Denota-se o quão relevante é esse momento: o ritmo de fala acelerado e rupturas breves buscando encontrar as palavras certas. O importante ali era significar a intenção de mudança afluída a partir da experiência. Durante sua trajetória enquanto docente essa *intenção* de mudança foi se metamorfoseando entre *tomadas de atitude*. Eram reflexões alimentadas por entre atividades pedagógicas (como é explicitado no subcapítulo “A Saída de Campo”); ela participara dos primórdios do sindicato de professores na Secretaria Municipal de Porto Alegre, em meados dos anos 90. “*E na época os sindicatos começaram a fazer/ poder existir no serviço público*”, ela citou brevemente esse período porém ficou visível uma significação importante: comentara que passou muito tempo lá e que o sindicato fora montado por ela e pessoas que “*são minhas amigas até hoje*”.

Essa dimensão afetiva— um *sentido* que perpassa um algo próprio da Yara, das suas *motivações* internas relacionadas à sua personalidade (JOSSO, 2004) — também é evidente nas discussões acadêmicas e suas materializações através de projetos, como o atual enfoque para proposições e a linhas de pesquisas voltadas para a compreensão da sociedade atual e formas de construir o mundo que ela chegou a concluir que é melhor, como é mostrado logo adiante. Impulsionada pelas discussões do mestrado e pelo contexto que começara a trabalhar, vincula suas pesquisas em economia solidária com a materialidade:

*Aí e, em noventa... Aí eu voltei pra escola. Terminei o mestrado em 2000 e eu voltei pra escola. Aí eu desenvolvi um projeto, que é o projeto que eu uso hoje, que é sobre hortas urbanas! Com as crianças do lombo do Pinheiro em parceria com o município de Porto Alegre, a Secretaria de Planejamento, eles queriam revolucionar lá, então eu usei toda a discussão do mestrado com a discussão da escola, a ideia veio do mestrado, que a gente falava da importância da economia solidária, já que o mundo tava indo pra um caminho que não era muito legal... Que era um caminho que era de muita exclusão, onde a tecnologia ia dominar, que é a verdade... E... Que muitas pessoas iam ficar a margem disso. Então a gente teria que **buscar soluções pra essas pessoas que iam ficar a margem disso**. E uma das soluções seria essa ideia da economia solidária e a ideia do plantio.*

É uma ideia de mundo orientando ações nele (MOREIRA, 2008). Uma motivação frente aos desafios impostos pela materialidade circundante que resulta

em transformações nessa materialidade. Com a permissão da alusão, uma *coragem* de *olhar* para o real e diante do encontrado *discernir* e *escolher* as melhores formas de propor e realizar ações. Essa dimensão de *motivação* e de *sentido* é reafirmada ao longo de outros momentos da narrativa. Inclusive relacionando ao momento presente, na contiguidade e diferenciação de “Yaras” que aparecem ao longo dos pontos no trajeto:

*Mas o fato é isso: mas de qualquer maneira eu ainda sou uma marxista [falou delicadamente, pausadamente] menos engajada, mas sou. Eu ainda acredito na desigualdade social, acredito que /acredito não né, porque não tem dúvida, mas eu acredito que a gente **pode construir uma sociedade mais igualitária, com justiça social, direito à cidade. Eu continuo sendo assim. Que são as ideias né. Essa ideia da desigualdade social: de denunciar a desigualdade social e fazer alguma coisa [...].***

Ideias que movem ações, num movimento dialético exposto sem dúvidas pela professora. Nesse momento [alguma coisa...] ela corta a narrativa e segue para outro caminho distinto. Seguindo o fio da meada costurado por ela faria sentido completar o dito com “fazer alguma coisa para mudar”. Verbo esse presente em muitos momentos da narrativa. Verbo esse, talvez, *essencial* para vislumbrar a construção da identidade docente dela e suas relações com as concepções epistemológicas identificadas: mudar. Seja a si, seja a forma de atuar, seja o próprio mundo.

4.1.2 A Palestra

“De 98 pra cá é a Yara Acadêmica. Eu fui pra esse campo porque eu ass.. Porque eu tava no estágio... O Marcelo nasceu em 92? [...]” Num ritmo acelerado, posiciona o ouvinte defronte à distintas Yaras: “de lá, pra cá”. Um momento-chave que divide o *quem se foi* do *quem se tornou* (JOSSO, 1988) e um confronto com *partes de si* (ABRAHÃO, 2018). E na ordem dos elementos expostos na narrativa esse “lá” se alterou logo após citar o mestrado, que é o que fizera em fins do milênio. Logo ao mencionar o mestrado outra memória se entrepôs. Eram os caminhos sendo ramificados na história, estradas que levavam aos caminhos trilhados, encarando a si mesma como um outro alguém (ABRAHÃO, 2018). *“Eu fui pra esse campo por que eu ass.. [corte na narrativa]”* foi uma frase que passou rápida. Quase despercebida. Ela se questionou o porquê daquele momento, daquele enfoque

temático, daquela situação que é um divisor de águas. Continuando, ela encontra as datas que queria relembrar:

93. Em 92 eu tava grávida, mas eu tava assim, em “stand by”, porque eu tive problema na gravidez e eu tinha que ficar meio parada. Em 92 o David Harvey veio dar uma palestra aqui. Aí ele falou daquele livro “condição pós-moderna”, ele foi explicar. Esse livro. E aquilo.. Me abriu... / E eu tava grávida, eu tava ali só escutei, não pude fazer muita coisa. Mas aquilo... me... me sufocou. Me incomodou. Me inquietou. Eu fui pra esse campo por causa de um livro chamado “A Condição Pós-Moderna” do David Harvey.

A forma que ela narrou esse momento foi com os olhos brilhando. Foi com emoção. Assim como a história do muro – mas de forma diferente. Sobre o muro tinha indignação, frustração, intenção de confrontar. Sobre a palestra era inspiração. Novamente uma dimensão afetiva que se reflete na sua prática enquanto professora-pesquisadora. E essa cena que atravessou o relato sobre “a Yara acadêmica” era necessária para entender a motivação (a ramificação) que levava ao início da jornada desse novo personagem.

*Aí eu fiz mestrado, né, sobre toda essa discussão da globalização, das transformações, do capitalismo de acumulação flexível, e eu queria **discutir o que que tava acontecendo**, quais são as transformações que estavam acontecendo. A partir dessa discussão.*

Além desse momento Harvey é citado em outros também. É um marco na representação que ela tem sobre a própria trajetória. E, como citara posteriormente na narrativa, ela continua sendo “*marxista*”, “*menos engajada, mas sou*”. Sua própria representação sobre engajamento fica à deriva, pois não se coletou detalhes para compreender essa comparação que compartilha de si mesma. Considerando as informações sobre sua atuação profissional atual, como as cadeiras que leciona na Universidade e os projetos em andamento; bem como seu posicionamento quanto à gestão na universidade (que será ilustrado adiante), seria apropriado adjectiva-la ainda, com certeza, como “engajada”³⁸. De qualquer forma não se tem dados suficientes para delinear essas imagens de Yara sobre si.

³⁸ Considerando “engajar” como “Abraçar um ideal filosófico, social, político etc. e lutar por ele” e “Empenhar-se, esforçar-se, lutar por.”

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/engajar/>, acesso em 22/09/2022.

Sobre os referenciais na pesquisa científica, logo após comentar sobre “fazer pesquisa científica” e como aprendeu isso com uma professora de sociologia na UCS (assim como o papel de extrema relevância do seu orientador de mestrado e doutorado), entra em um tópico sobre referenciais da Geografia brasileira nos tempos atuais. Diz que *“a gente não ta dando conta mais da realidade. Os nossos teóricos hoje não dão mais conta da realidade que a gente tá”*. Tópico esse que suscitou muita curiosidade, que, inclusive, não é respaldado no referencial construído na presente pesquisa (no sentido de compreender as limitações atuais da Geografia Brasileira com relação à discussões internacionais na área). O que foi possível apreender é que ainda que reconheça seus fundamentos e tenha uma dimensão afetiva que se conecta fundamentalmente com um posicionamento crítico frente à materialidade, respaldado no paradigma dialético-materialista, têm realizado pesquisa e encontrado desafios nos tempos atuais no sentido de pesquisas que dêem conta de apreender a realidade em que vivemos. Ela “ainda é marxista” mas “menos engajada”, o que fica mais compreensível quando fala sobre essa lacuna teórica dentro da Geografia. O “engajamento” que ela se refere poderia ser, talvez, associado necessariamente ao viés marxista, e não dela em relação a realidade em si.

“O mundo mudou e a gente continua agarrado numa coisa que nem os sociólogos tão agarrados mais, nem os historiadores. E a Geografia continua”. A ideia de mundo sob o recorte da desigualdade social e o almejo em transformar esse mundo permanecem, porém, ela não encontra um caminho eficiente através desses referenciais que, no passado, a auxiliaram a pesquisar a realidade social – motivo pelo qual inicia sua carreira acadêmica.

Um último exemplo para concluir esse desenho sobre concepções epistemológicas da ciência geográfica da Professora se encontra em meio à reflexões sobre o ser docente universitário. Ao comentar sobre desafios desse lugar em específico, diz que tem muito trabalho a ser feito e com isso acabou entrando em ponderações e posicionamentos sobre o fazer político do professor universitário (se referindo ao trabalho na UFPel). Comenta que a participação na gestão (como discussões do Departamento e Colegiado, NDEs e afins) é essencial e faz parte do trabalho profissional do professor. Um fazer político que gera resultados e consequências na própria realidade dos docentes e acaba por *refletir na realidade*

social como um todo. Explicando esse último ponto melhor, ela cita Cita Bruno Lateur dizendo que “os laboratórios de pesquisa estão cada vez mais cheios de *generais malvados do que de cientistas bem intencionados*”, buscando a interpretação de que a dimensão política é extremamente presente no fazer docente universitário e que “*vai ter cada vez mais. Porque os estudos de inovação mostram pra nós né: hoje a economia ela tá centrada na ciência*”. Evidenciando que “*a nossa profissão tá cada vez mais sendo estratégica dentro do conjunto econômico né, da sociedade*”. Relaciona, assim, suas bases epistemológicas crítico-dialéticas com o fazer docente; isto é, com a realidade em que vive.

Menos engajada, (numa comparação sobre representações de si) mas, de novas formas, certamente ainda engajada. Engajada por entre todas as histórias que contou sobre a docência, numa dimensão afetiva que perpassa todo seu caminhar docente desde acontecimentos na infância: *mudar*. E parece estar no presente momento justamente nesse processo pelo qual já passara outras vezes (ainda que de formas totalmente novas em muitos sentidos), atualizada pelas experiências que teve e, ao mesmo tempo, pelas reflexões, intencionais ou não, dessas experiências (um movimento crítico-dialético de *vir-a-ser* como a própria base epistemológica que conhecera intimamente propõe). Conforme ela menciona na motivação para a pesquisa de mestrado, “*discutir o que que tava acontecendo*” a movimentou. E ainda movimenta. Agora em busca de referenciais que a auxiliem a (re)construir novas e mais nítidas imagens da realidade que vivemos – *necessariamente* vinculadas a formas de pensar, gerando formas de construir novas possibilidades de produção do espaço.

4.1.3 A Saída de Campo

O primeiro conto que Yara enriqueceu de detalhes foi sobre uma saída de campo. E isso nos primeiros minutos da entrevista, ainda durante a iniciação. É sobre quando “começara a fazer geografia”, trabalhando no magistério, antes de sequer cursar Geografia. E esse personagem é quase reprimido, ela quase chama a si de “professora de Geografia” num momento que em realidade era professora do magistério, seguido de um auto-questionamento: “*Já faz muitos anos. Mas então minha história começa ali: com eu professora de geo-/ pré escola com as crianças. E quando é que eu me dei por conta da Geografia?*”. E ela responde:

Que eu sempre trabalhei muito com a vivência dos alunos e com o lugar dos alunos né. A gente saía. Nós tínhamos uma atividade, que eu acho muito interessante, que era só possível naquele momento, naquela escola, que era uma escola lá do interior, que eu ia na casa / uma vez por semana nós íamos todos os alunos pra casa de um aluno, e aí a mãe do aluno fazia um lanche e tal. E nesse momento, entre sair da escola e ir pra casa desse aluno a gente fazia todo o percurso da escola né. Então acho que ali tava a Geografia.

Após um breve retorno à aproximações com a ouvinte, retoma o conto:

*[...] quando a gente fez uma dessas viagens, dessas passagens, a gente passou por um valo, e os alunos/ a gente começou a conversar “bah, mas que é isso”, e que ele fedia, e começamos a conversar, e eu começando a puxar “bah mas isso é ruim” e tal, e aí eu não tinha consciência epistemológica. Não tinha. Eu tinha da realidade – do empírico, eram meus conhecimentos tácitos que estavam ali, aflorando. E aí eu me lembro de um aluno pequenininho me dizendo “professora! Nós temos que mandar uma carta pro prefeito gaiteiro, pra ele arrumar isso daí.” Então isso pra mim eu acho que foi meu começo assim. E acho que **de lá pra cá** é isso que me motivou né: eu demorei muito tempo até pra ... pra, depois disso, chegar na carreira acadêmica, na universidade.*

Foi um conto que passou rápido. A narrativa fluiu de forma que ela parecia extremamente à vontade. Há ali uma dimensão afetiva sobre sementes do *vir-a-ser* professora de Geografia. Ela percebe relações reflexivas com relação a produção do espaço associado à um momento pedagógico, uma reflexão realizada agora sobre a imagem do passado que trouxe à tona. E essa fluidez e detalhamento é esparsa durante a narrativa: na maior parte dos *pontos* por entre a *trajetória* ela buscava mostrar um panorama mais geral do período do que especificidades de situações. Uma coisa é narrar 5 anos em 5 minutos; outra, menos de 5 horas em 5 minutos. Fora esse momento, apenas acontecera esse “envolvimento” na narrativa com situações específicas mais duas vezes (usando como critério o nível de detalhamento da cena): ambos momentos durante o magistério; e, bem brevemente, sobre a experiência em Bento Gonçalves. São momentos que adentrara em um ponto específico e buscara descrevê-lo, adentrando naturalmente noutro tempo-espaço seguindo o rumo do significado que encontrava naquele conto.

As duas cenas narradas sobre o magistério delineiam a imagem da “Yara Professora”. A primeira, sobre seu primeiro semestre de estágio no magistério,

retrata a visão de outros sobre “a” Yara:

*Quando eu fui dar aula, eu tinha um jeito Yara de dar aula que é meu jeito até hoje! Na realidade acho até que mudou um pouco... Que é algo que minha amiga disse que um dia ela chegou na minha sala ela batia batia batia, ninguém escutava. Ela abriu a sala de aula / era uma balbúrdia! E tava eu lá no meio das crianças e não me via porque eu tava sentada.... Essa **era** a Yara. E aí quando pedia pra fazer alguma apresentação as crianças eram brilhantes. Então eu tive muito isso com os meus alunos. Eles eram muito ativos. [...] as professoras ficavam assim maravilhadas, “Yara mas como é que tu dá aula sem usar o quadro”, bah, e claro que eu nem tinha a menor.../ E eu acho até que **depois eu fui me formatando mais**, viu. Aquela Yara que era mais... Academia formada.*

Enquanto narrava esse trecho sorria: foi descontraído, leve. Um encontro caloroso consigo. Que foi concatenado logo em seguida com outro momento no mesmo período de vida: o aluno que não escrevia nada. Até que um dia escreveu duas páginas. Animada com o resultado, reconhecendo o progresso do aluno e motivando-o a continuar colocara um “muito bom” na atividade.

E aí a supervisora de estágio veio olhar. Tá, olhou, ele acabou pegando o caderno dele/ eu acho que eu dei o caderno dele pra mostrar pra ela “olha! Eu consegui que ele escrevesse!” E eu fui chamada. Sabe porque que eu fui chamada, Juliana? Porque como é que eu dava muito bom pra um texto que tava cheio de erro de ortografia?

Para ela foi indignante essa situação de ser repreendida por recompensar o trabalho de um aluno. Após esse relato que ela retoma delineados sobre o “fazer diferente”, orientação que é detalhada no trecho “O Muro”. Já indicando, portanto, seu posicionamento frente ao mundo, sendo contrária a posicionamentos vigentes que categorizam os alunos por comparações pré-estabelecidas. Aliando-se à perspectivas em que o crescimento (no sentido de práticas e aprendizagens em sala de aula) converge para um sentido mais amplo de humanidade e de ser-no-mundo.

Noutro momento narra mais uma experiência com alunos durante sua atuação como professora no Ensino Básico. Comentando sobre os lugares que trabalhara disse que sempre trabalhou “em vila”, especificamente Ensino Público em regiões periféricas. Para logo em seguida colocar uma única exceção: a escola em Bento Gonçalves. “*Em Caxias?.../ Lá em Bento Gonçalves, que eles não tinham professor de Geografia, e era um horror aquilo lá e eles me imploraram*”. Isso foi

logo no início da narrativa, enquanto ela buscava concatenar sua história enquanto docente. Ela adentrou nessa experiência no Ensino Particular – sem nenhum outro conto que ilustrasse uma situação de sala de aula enquanto professora de Geografia – dando o exemplo de uma atividade feita com uma turma, *“e até hoje alguns eu encontro, e eles ‘gente mas aquilo foi fundamental pra entender a Geografia’, e aí eles depois foram super bem no vestibular”*. Conta que foi uma boa experiência para os alunos, mas não para ela, por conta do contexto: *“porque era uma elite muito.. lá de Bento... Não gostei. Mas foi a única vez que eu trabalhei com elite”*.

Fora esses exemplos compartilhados, não há dados para pintar a imagem da Yara atuando em salas de aula, com alunos ou sobre planejamentos de atividades didáticas, especialmente no Ensino Superior. A propósito, sempre que surgiram momentos de narrativas sobre o fazer pedagógico as representações se voltavam para o magistério e para o Ensino Básico, em nenhum momento relacionando contos do mesmo gênero enquanto docente universitária. Assim, permaneceu uma lacuna na presente pesquisa quanto à cenas de práticas pedagógicas no ambiente universitário. Seria talvez um indício de como os distintos lugares de atuação evocam diferentes enfoques sobre a prática pedagógica em si?

Ademais, em nenhum momento da narrativa ela comentou sobre referenciais de teoria da educação ou de ensino de Geografia, contrastado com vários autores citados no campo da Geografia Econômica e Epistemologia da Geografia. Talvez pelo enfoque encaminhado durante a preparação e fase inicial da entrevista, talvez pela força de significado que os referenciais remetem à ela, tendo o campo da educação e pedagogia assumido outros espaços que não houve tempo e oportunidade para compartilhar durante a narrativa (mas esses são apenas devaneios sobre o encontrado). De qualquer forma, as análises que seguem são costuradas com os sentidos encontrados nesses contos, agregando mais pontos pelos quais a narrativa passou e, enfim, entrelaçando a interpretação sobre a narrativa com o referencial teórico construído. Isso tudo considerando que a partir do que é exposto se busca perceber influências entre concepções epistemológicas da ciência geográfica e concepções de ensino-aprendizagem de Geografia, diante do(s) complexo(s) e heterogêneo(s) quadro(s) que compõem a imagem *“Yara como ser professora-pesquisadora de Geografia”*.

4.2 Sobre sementes e frutos: os entrelaces entre identidade, histórias de vida e concepções epistemológicas

Cadê eu? Perguntava-me. E quem respondia era uma estranha que me dizia fria e categoricamente: tu és tu mesma.
(LISPECTOR, 2014a)

No presente sub-capítulo se encontram os dois eixos-temáticos construídos ao longo da análise e entrecruzamentos com o referencial teórico abordado. Algumas ressalvas são necessárias antes de seguir: o que foi narrado pela professora são suas representações e significações acerca do que foi “iluminado” por ela. Os momentos recordados não são apenas “um dado em si”, são uma complexa relação entre dimensões afetivas; representações de docência e de Geografia; e, principalmente, representações dela com relação à ela própria e à suas memórias. Portanto não revelam uma imagem do passado, mas a imagem que ela constrói no presente momento do que foi vivido e como isso foi internalizado. Assim, “há a seleção de memórias no momento narrativo, bem como são atribuídos significados e sentidos às mesmas, o que produz sua reconfiguração” (MENEZES, 2021, p. 249), reconfiguração essa que se encontra similarmente nos dizeres de Rego (2022, p. 37), a respeito da rememoração nunca ser a mesma em momentos distintos, porque no presente (o tempo da narrativa) o narrador “conta não apenas a correspondência entre o acontecido e a representação, mas também aquilo que deveria ter sido e deverá vir a ser segundo o juízo feito para si diante dos outros”.

Assim, enquanto um conjunto singular de várias cenas (que não são contadas por ela nem tratadas por essa análise de maneira “linear”, como seria uma linha do tempo) a presente análise considera que o rememorado são cenas que trazem sentidos do que pra ela foi relevante; do que pra ela *marca* a própria trajetória no momento da narrativa (talvez outros momentos de narrativa em momentos distintos da vida trariam outras ênfases) influenciado ao mesmo tempo pelo intuito de contribuir para a pesquisa – ainda que não tivesse conhecimento de quais pontos responderiam diretamente aos objetivos da mesma, o que ocorreu similarmente na pesquisa de Menezes (2021)³⁹.

³⁹ Nas palavras de Menezes (2021, p 138): “Foi visível, por exemplo, as tentativas de expor

A influência desse “agradar” com relação ao ouvinte é evidente em frases como: “*E aí eu quero te dar um detalhe que talvez seja importante pra ti [...] e “Depois eu já te conto”*. O olhar sempre atento, as reações – ainda que silenciosas – dialogavam com o ouvinte numa relação recíproca. Então atrelado ao conceito de metamemória se evidenciou a relevância e impacto da escuta, seja do ouvinte seja daquele que narra a si, fundamento em Marinas (2007), de que sem a palavra dada e a escuta ativa não se estabelece o *circuito narrativo*. O que se corroborou durante o campo, elemento esse crucial para a realização de uma entrevista narrativa (auto)biográfica (ABRAHÃO, 2018).

Outra questão se associa com a singularidade da representação das memórias. Rego (2021, p. 37) diz que “*o presente é onde um narrador exterioriza sua memória como metamemória*”. Isso ocorre porque a narrativa (auto)biográfica ocorre num tempo único, de produção de uma *identidade narrativa* (ABRAHÃO, 2018) num *tempo instantâneo da narrativa* (FRISON; VEIGA-SIMÃO, 2020), e é um relato *em movimento* assim como a própria identidade. De forma que o material no qual se debruça sobre é igualmente único, podendo não incluir diversos aspectos que no momento não foram recordados ou que em outras situações poderiam vir à tona de formas distintas e evidenciar outras representações.

Retomando esse conceito essencial para a análise do que segue, fundamenta-se que o olhar realizado é para um complexo grupo de *metamórias*: conjunto de representações do sujeito sobre o memorado. Esse conceito, de metamemória, basilar na tese de Menezes (2022) e também trabalhado nas pesquisas de Roselane (2021) e Rego (2021), delimita que o que é encontrado entre o dito (e o não-dito) é o conhecimento e interpretação que o narrador tem de sua memória atrelado as formas de dizê-lo, o que por si só já altera o conjunto de significantes escolhidos para tornar vívida uma imagem de momentos vividos no passado. Sentimentos de pertença e visões de mundo se misturam entre o que é narrado, revelando sentidos para além de “imagens em si” ou da “memória em si”.

afirmações que pudessem agradar a pesquisadora. Conforme Abrahão (2004, p. 216), algo do que é dito tem o intento de ‘no afã de nos agradar, desde que – e isso, muitas vezes ficou visível – o narrador tinha um pressuposto daquilo que, na sua perspectiva, gostaríamos de escutar’. A intenção de agradar, muitas vezes, não se restringe a ideia de que se pretende falar algo que não se acredita, **mas pensa que pode ser interessante de ser colocado na entrevista visando as análises futuras da pesquisadora. Entende-se que esta intenção de agradar, por vezes, está associada à preocupação dos sujeitos em contribuir para a pesquisa, no sentido de se porem vigilantes à sua fala a fim de não se distanciarem da temática proposta.**”

Ao tomar como ponto de partida que os dados coletados são *representações da memória* e não a própria “memória” atrela-se à análise os questionamentos de por que esse acontecimento foi narrado de determinada forma; com determinado detalhamento e emoção; bem como o encadeamento das mesmas – o que é dito antes e depois e como isso também constrói sentidos para entender a forma que a docente encara a si no momento da narrativa a sua história de vida com enfoque para a prática profissional.

Feitas as ressalvas, os eixos temáticos trabalhados a seguir foram construídos de maneira que permitissem identificar em momentos distintos da entrevista a ocorrência de informações/conceitos/caminhos semelhantes, que traziam nitidez quanto à determinado aspecto das relações entre concepções sobre pensamento científico e docência. São eles: primeiro, o outro como um si; e segundo, busca de conhecimento. Esses eixos são conjuntos de representações que entrelaçam concepções epistemológicas, tanto da ciência geográfica como do ensino de Geografia, tendo em cada um enfoques distintos para compreender a trajetória da professora no que diz respeito a sua prática profissional.

O primeiro eixo é sobre os momentos de *confrontos/encontros de si*. Quando ela se refere à alguém, durante a narrativa, que não é ela no presente momento: é um alguém que foi alterado e ela comenta essa alteração ao longo do tempo. Ao resgatar partes de si acaba focando em determinados pontos – “estações” por entre sua trajetória – que, cabe repetir, são influenciados por intencionalidades além do conhecimento e reflexão de si, tendo em vista as expectativas de responder com o que fosse necessário à pesquisa (a influência da escuta, nas suas dimensões pessoais e conjunturais do todo espaço-tempo em que se situa o momento singular da narrativa). Muitos resgates aconteceram em meio à transições entre C2 e C1, revelando cenas reprimidas ou esquecidas (C3).

O segundo, *busca de conhecimento*, é sobre o que foi apreendido das lentes de percepção do real, das suas visões de mundo e posicionamentos epistemológicos da ciência, compartilhadas. Em muitos momentos da narrativa foi notável o entrelace com bases epistemológicas para compreender a realidade, principalmente sob a lente do pensamento crítico, de muitas formas (ainda que não necessariamente em sua integridade) consonante com o paradigma materialista-dialético dentro do pensamento científico em Geografia, como relatado em “O

Muro” e “A Palestra”. Esse detalhe costura muito do que foi contado em algumas histórias, das motivações que levavam à tomadas de atitudes e escolhas teóricas. Isto posto, no segundo eixo também se encontram os momentos em que relacionara teoria e prática ao longo de sua trajetória.

Visando os objetivos da presente pesquisa, ao longo dos eixos são identificados princípios lógicos fundantes do pensamento geográfico explorados ao longo da narrativa; as interconexões entre conhecimento específico de Geografia e conhecimentos pedagógicos da docente; e as diversas escalas presentes na caminhada formativa. E, necessariamente, no tocante ao objetivo geral, relações entre concepções epistemológicas da ciência geográfica e concepções de ensino-aprendizagem de Geografia que foram possíveis de serem observadas.

4.2.1 A arte do (re)encontro: a dialética existencial do outro “si”

O pré pensamento é o pré-instante.
 O pré-pensamento é o passado imediato do instante. (...)
 O pré-pensar é o que nos guia.
 Às vezes a sensação de pré-pensar é agônica: é a tortuosa criação que se debate nas trevas e que só se liberta depois de pensar – com palavras.
 (LISPECTOR, 2014a)

Ao narrar o vivenciado a narrativa é inundada das perspectivas atuais sobre o mundo e sobre si própria, num movimento único de autorreflexão – e, portanto, autogerador de uma identidade única daquele momento (ABRAHÃO, 2018; RICOEUR 2014). Em um dos contos sobre suas experiências como docente no magistério identifica uma diferença entre “eus”, contrastados pelo conhecimento epistemológico envolvido na análise da realidade. Ela questiona a si mesma, logo após introduzir que começara sua trajetória docente no magistério: “*E quando é que eu me dei por conta da Geografia?*”, e muda o rumo da narrativa de detalhes sobre atividades de campo para uma reflexão conectada à percepção desse tempo passado com o olhar do tempo presente (ABRAHÃO, 2004): “*E hoje eu vejo, ‘nossa!’, por que que eu não tinha condições?*”.

Comenta que “não tinha domínio epistemológico”, o que pressupõe que, agora, tem. Disse que, na época do magistério, tinha apenas seu “empirismo”, sem uma devida “codificação” teórico-conceitual do mesmo. É uma comparação com si que depende das concepções do momento presente bem como das

representações de si guardadas e transformadas ao longo do tempo. Encontra-se nesse diálogo existencial elementos discutidos sobre o construto identitário do professor: uma inter-subjetividade interpelada por impressões, sentimentos, motivações e impreterivelmente pelos contextos vividos e as representações a partir deles internalizadas (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014). Até porque, a *praxis* que ela comenta (relação dialética entre teoria e prática na sua trajetória, aprofundada no próximo sub-capítulo) é indissociável de uma representação do real, constituída a partir da síntese entre o que é captado pelo campo sensível e processado no campo intelectual (MOREIRA, 2008).

Tal colocação corrobora com apontamentos quanto ao constructo do “sujeito-social-histórico” enquanto professor, no sentido de que tem de ser vinculado à construção de uma consciência sobre a sua realidade (SOUZA; JULIASZ, 2020). Yara evidenciou que desde o início de sua “jornada acadêmica” foi impulsionada pelo anseio de captar o real, o que se reflete nas suas reflexões sobre o “antes” e o “depois” no seu processo formativo. Além disso, ratifica o que é defendido em Fávero e Tonieto (2016) quando reforçam relevância da teorização (com as especificidades da discussão em torno de teoria que os autores realizam). Segundo os autores

A experiência sensorial centrada em si mesma acaba produzindo uma visão pobre de mundo e incapaz de indagar-se. Como nos alerta Moraes (2009, p. 47)⁴⁰, “o incontornável limite do saber tácito, do saber-fazer, do aprender a aprender” não consegue ultrapassar as mistificações do cotidiano, muitas vezes produtoras de “categorias falsas ou ilusórias de si mesmas” (FÁVERO; TONIETO, 2016, p. 43).

Os autores continuam concluindo que a ação e a pesquisa do docente universitário tem de se vincular à concepções epistemológicas para produzir de fato a “racionalidade crítica”. Movimento esse identificado no percorrer da Yara confrontando a si mesma. Assim, quando ela olha para si e percebe esse alguém provido essencialmente de conhecimentos tácitos, sem um arcabouço epistemológico que codifique a experiência e seja capaz de refletir sobre o que faz, percorre um caminho de *tomada de consciência* do *ser professor* discutido em

⁴⁰ MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: ALMEIDA, M. L. P.; MENDES, V. H. (Orgs.). Educação e racionalidade: questões de ontologia e método em educação. Campinas: Mercado de Letras. 2009.

Josso (2004), Castellar (2019), Souza e Juliasz (2020) e Costella (2019; 2021).

Tal referencial reverbera também quando fala sobre as limitações de referenciais atuais no Brasil para apreender a realidade, como é compartilhado em “A Palestra”, e conta que essa perspectiva ocorre principalmente após o doutorado, em 2010. É o momento da narrativa em que compara a Yara “menos engajada” e “mais engajada”. Sobre essa reflexão, diz: *“Eu acho que até então eu era analítica – e hoje eu sou propositiva”*. O exemplo do projeto das hortas urbanas desenharam esse horizonte propositivo: é discussão política, atrelada à reitoria; à prefeitura, com objetivos claros e ações diretas. *“Hoje eu tenho propostas”*. Esse tópico é narrado por ela com emoção, com vontade, com precisão. Lhe parece ser cara essa percepção sobre si mesma pois tem muito impacto na sua vida cotidiana: a “girada de chave” entre “saber” e “conseguir operacionalizar o saber” é o que demarca, para ela, o momento presente. E pela vivacidade ao contar e pelo envolvimento com as pesquisas e projetos que tem realizado apresenta profunda motivação e sentido para fazer o que faz.

Esses pontos do percurso onde confronta-se consigo revelam reflexões muitas vezes contraditórias: é a mesma, mas mudou; acha que, mas não completamente; é, mas não é. Contradições que, por vezes, ocorriam logo depois de dizer algo sobre si, sobre posicionamento frente ao mundo ou sobre si mesma. É revelado, assim, o potencial reflexivo das narrativas (auto)biográficas, em que o sujeito consegue vislumbrar sua trajetória e pôr em reflexão os caminhos e as escolhas que tomara, os sentidos construídos e os impactos das representações do passado que reverberam até os dias atuais. Afinal, esse encontro consigo é rico momento de indagação sobre si, de (re)significação e (re)formação, possibilitando o encontro com um conhecimento produzido na *luminosidade* lançada nas *obscuras invisibilidades* das diferentes histórias (MARINAS, 2007; ABRAHÃO, 2018). Como diz Menezes (2021, p. 253):

As memórias povoam as mentes dos sujeitos e podem ser férteis para desencadear o exercício reflexivo sobre a constituição de si. A rememoração das experiências vividas no decorrer da trajetória de escolarização e de formação acadêmica auxilia no desvelamento do imaginário docente, o que ratifica a necessidade de que sejam consideradas nos esforços de compreensão sobre o processo de formar-se professor. Isso porque as memórias transformam-se em conhecimento, de modo que todo saber pode orientar o fazer.

Todo saber pode orientar o fazer e tal fenômeno é revelado por Yara durante a entrevista. Ela reflete sobre a lacuna de estruturação conceitual identificada no seu “eu” de outrora que influenciara a forma que agiu no passado: “*Talvez não tivesse coragem de falar isso dentro de um grupo de mais colegas*”, se referindo à tranquilidade para falar sobre Geografia. Pode-se abstrair, desse curto relato, que associou *tomadas de atitude* com a construção do *raciocínio geográfico* em si, para si mesma. Associa um saber que é posterior ao início da trajetória docente e que acaba por reconfigurar a prática: ela mobilizava saberes geográficos ao questionar por que aquilo acontecia onde acontecia, com o elemento da localização desaguando em conversas e análises (isso ainda atuando no magistério), sem, porém, ter conhecimentos epistemológicos sobre a ciência geográfica que limitavam o limiar de percepção e atuação no momento. É um entrelace entre os tempos objetivo, subjetivo e da narrativa (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2020), já que compara a si cronologicamente (antes e depois) com um viés reflexivo e afetivo de si (mais/menos engajada, com/sem domínio) sendo realizado no momento instantâneo da entrevista. Também é uma interlocução de tempos passado, presente e futuro (ABRAHÃO, 2004), já que projeta a si nesse viés “propositivo” para os tempos que virão, comparando processos de construção identitária pelos quais já passara.

A Yara delineada atualmente, empoderada dos conceitos que investigara ao longo do tempo, tem discernimento não só sobre um escopo teórico mas principalmente sobre a realidade social e os horizontes possíveis de transformação do mesmo, discernimento esse encontrado na segurança e coerência que transmite em suas palavras. A provocação quanto ao vivido – de fazer diferente do que vira – se reflete nesse contorno identitário de proposição: mudar os rumos de uma sociedade desigual. O que confirma o que é postulado por Souza e Juliasz (2020) quando discorrem sobre o posicionamento crítico do professor ser elemento crucial para a formação e atuação docente, onde uma construção cognitiva mobiliza uma consciência social e histórica sem a qual o profissional se submeteria à uma reprodução vazia de conteúdos sem relação com o material-concreto. Trata-se de uma *tomada de consciência* atrelada à uma *busca de conhecimento e de sentido* que viabiliza uma forma de emancipação (JOSSO, 2004), na direção contrária de uma alienação sobre o trabalho educativo (SOUZA; JULIASZ, 2020). Quando Yara

deixa claro sua ideia de mundo e seu posicionamento frente à ele ela delimita territórios de atuação da sua prática, preocupada com a função social do seu trabalho e com o contexto que está inserida, coerente com as formulações de Callai (2013); Castellar e Juliasz (2017); Cavalcanti (2019); e Kaercher e Bohrer (2020), quando defendem que a peculiaridade do olhar geográfico para o real se mobiliza no professor de Geografia também na sua forma de atuar no mundo.

Voltando a apresentar momentos de confronto consigo, outro conto que ela delinea diferentes “Yaras” é sobre uma rápida cena de violência. Durante seu relato sobre a experiência no Ensino Básico fala rapidamente sobre um caso de agressão e assédio por parte de alunos, situação que “*eu era professora jovem. [breve pausa] Fui.*”. Conta com o olhar mais distante, capturando uma imagem que talvez instantaneamente não fosse tão nítida, e ia se formando conforme narrava. É como se algo nessa metamemória trouxesse uma outra professora que fora e que, talvez, hoje sentiria e lidaria com a situação de outras formas, ainda que isso esteja subjacente ao relato. A diferenciação aqui (entre a professora que se foi, no meio de uma cena de violência) não é descrita, aparece dentro de um relato mais amplo sobre experiências em sala de aula. Relato, inclusive, que reinterava como de maneira geral sempre trabalhou na periferia – falando isso de forma satisfatória – sendo esse breve relato parecer mais uma excessão do que qualquer coisa perto de algo corriqueiro. De qualquer forma, fica a indagação de que imagem é essa da professora que se “foi jovem” e as diferenças práticas para com a professora que é hoje defronte aos desafios em sala de aula; ou, ainda, representações internas sobre os contextos vividos e em paralelo uma visão de si para si correlata à essa diversidade de cenários.

Por fim, noutros momentos revela a “si” com correspondência aos outros “si” do passado: “*Eu via muita coisa errada no ensino. Como eu vejo até hoje*”, “*eu sempre quis mudar*”, “*eu sempre tive esse viés ambiental*”, “*eu continuo sendo assim*”. São encontros consigo que carregam sentidos por entre o lembrado, sendo congruentes entre si. Associações estas relacionadas sempre ao ponto nevrálgico de sua motivação para docenciar e pesquisar: compreensão, questionamento e transformação da realidade, sob um pano de fundo que critica a desigualdade social. Dimensão afetiva que deságua em suas pesquisas e posicionamentos frente a ideia de mundo que tem construído – uma *cosmologia*

concatenada à uma *perspectiva espacial da realidade* que reverbera em um *modo de agir* específico enquanto professora-pesquisadora.

4.2.2 Entre movimentos e assentamentos, a busca por conhecimento

Ela precisa de pelo menos por um minuto para pegar a si mesma em flagrante. Estranho-me como se uma câmera de cinema estivesse filmando meus passos e parasse de súbito, deixando-me imóvel no meio de um gesto. Parte de mim é mecânica e automática – é neurovegetativa, é o equilíbrio entre não querer e o querer, do não poder e de poder, tudo isso deslizando em plena rotina do mecanicismo. E esse encontro da vida com a minha identidade forma um minúsculo diamante inquebrável e radioso indivisível, um único átomo e eu toda sinto o corpo dormente como quando se fica muito tempo na mesma posição e a perna de repente fica “esquecida”.

(LISPECTOR, 2014a)

Em vários momentos durante sua narrativa a professora se remeteu à um discernimento conceitual do presente sob o qual observava suas representações do passado. Como já mencionado anteriormente, há uma cisão entre a Yara de antes e a Yara Acadêmica, que começa em fins do século XX. A discussão acadêmica que ela entra em contato, portanto, está inserida no cenário delineado no referencial, em que, aos fins do século XX, se apresentam medidas em detrimento do mercado para lidar com a crise estrutural do capital (NETO, 2016; SUERTEGARAY, 2016). Na Geografia há o período de renovação, marcado pelo método dialético com início em meados da década de 70, com o pensamento crítico que coloca o ponto de perspectiva central na própria produção do espaço social, buscando trazer a partir da análise geográfica um quadro da sociedade que se engendrava (SANTOS, 2014). Isso diante de uma materialidade multifacetária de uma interconexão global que se iniciava através das inovações nos meios de transporte e de comunicação, tornando acessível (ainda que em velocidades distintas do que presenciamos hoje) o contato com a teoria científica produzida em outros países. No Brasil temos o contexto da redemocratização e abertura política do país, com diversas alterações na legislação (em especial sobre a educação) e políticas para direcionar os rumos do país. É nessa efervescência que a “Yara Acadêmica” é retratada.

O ponto-chave para o ingresso nessa “nova Yara” é notadamente descrito

por ela pelo contato com a teoria crítica a partir de David Harvey (como é exposto em “A Palestra”), a qual permitiu a ela movimentar-se em direção à pesquisa científica fundamentada na possibilidade de captar o real e de transformá-lo. Esse momento, porém, é cronologicamente *precedido por vários outros*, em que seu posicionamento se desviava da “norma”, do socialmente e institucionalmente relevante na época: *mudar*. A redação que escrevera criticando a escola ou ainda sua forma de estar em sala de aula durante o magistério são dois exemplos narrados por ela com nitidez, que trazem consigo representações e significados do pensamento crítico envoltos em sua própria maneira de ser ou de perceber a si. *Mudar* as estruturas prévias que conhecera e discordara orientou seus passos, construindo, assim, um sentido existencial de ser professora-pesquisadora que questiona, que provoca: que transforma seu entorno. Ao mesmo tempo em que conhecer determinados contextos provocaram, também, uma transformação interna.⁴¹

Esses momentos que precedem o “ponto-chave” se transfiguram em modelos internalizados desde a infância sobre o que é ser professora e, em especial, exemplos tomados como referência do que mudar. Não reproduzir o que vivera é notadamente encontrado também na pesquisa de Menezes (2021), com outros professores universitários que citaram o que lhe desagradara e buscaram não reproduzir durante sua prática profissional. Fica visível – quase palpável – os saberes pedagógicos que Pimenta (1999) conceitua: a significação social da profissão docente tem diversos elementos edificados antes do ingresso profissional ou até mesmo formativo. Assim como nas fontes para compreender a identidade docente conceituadas por Tardif (2014) incluem tempos e espacialidades prévios à formação e prática docente.

Conhecemos a profissão docente enquanto alunos – e, conforme o que foi compartilhado pela professora Yara, como também outros professores na pesquisa

⁴¹ Aqui é possível identificar uma relação dialética entre identidade e materialidade, tópico que é aprofundado em Souza e Juliasz (2020). Assim como aponta o pensamento materialista dialético, a mudança da percepção da realidade ocorre e está associada à filtros entre aquele que observa e o real em si, chamados de ideologia. Perspectiva que, de muitas maneiras, pode ser encontrada no que seria proposto e discutido pelo pensamento materialista dialético, quadro que sinalizara as formas da relação entre grupos sociais de maneira, por si própria, dialética: os próprios agentes que produzem a materialidade se identificando como tal e *transformando* a realidade que se inseriam através dessa tomada de conhecimento – uma *busca de conhecimento* atrelada à *busca de sentido* reverberando no *vir-a-ser* (JOSSO, 2004).

de Menezes (2021), essas representações internalizadas enquanto aluno influenciam e orientam concepções de "bom professor" até o tempo presente. Claro que o olhar teórico sobre o que ocorrera (o "por que" a professora do magistério ou do Ensino Básico fez o que fez e como isso é significativo) é alterado ao longo do tempo, quando ressignificada no encontro com a teoria social e da educação, bem como com a reflexão da própria prática. O que fica, e é o que transparece nas palavras de Yara, é acima de tudo uma dimensão afetiva, uma motivação e um sentido encontrados na representação dessas memórias (JOSSO, 2004): aquele ponto por algum motivo até hoje é parte da imagem de si enquanto docente, faz parte da construção identitária, ainda que talvez décadas antes de sequer começar processos formativos formais.

É uma tessitura complexa entre saberes da experiência (sejam da representação da profissão enquanto aluna, seja da prática enquanto docente ao longo da vida), saberes do conhecimento (com mudanças de lentes para perceber o mundo e, conseqüentemente, a si) e saberes pedagógicos, que, infelizmente, não aparecem de forma tão expressiva quanto as outras dimensões na narrativa que foi compartilhada. A simbiose entre prática e teoria é marcada pelo período do mestrado, com projetos que são desenvolvidos e alimentados a partir de ideias desenvolvidas nesse período formativo.

Após a conclusão do mestrado retornara à escola, e junto com a Secretaria de Planejamento de Porto Alegre utilizara as discussões do mestrado junto com as discussões na escola. Retomando um relato já compartilhado, sobre como utilizara a discussão do mestrado e da escola para realizar o projeto de hortas urbanas com a prefeitura de Porto Alegre, tem-se ricos detalhes que se entrelaçam com ideias de mundo e formas de se orientar nele – certamente instigado tanto pelas experiências na infância/juventude quanto pelo contato com a teoria social crítica no pensamento geográfico –, inter-relacionando dimensões da prática profissional docente. O que reitera a heterogeneidade dos saberes docentes e também sua complexidade, ao passo de que os conceitos e dimensões discutidos no referencial não se tratavam de caixas separadas para pensar a docência: não se trata de um modo catalográfico de identificar saberes docentes, pois não são imóveis nem tampouco existem separadamente. Os saberes docentes podem coexistir e inclusive se encontram em contradição nas lembranças de um professor (TARDIF,

2014).

Voltando ao relato da professora, a percepção do momento presente (no caso, rememorando experiências do início do século XXI) identifica uma forma de produção do espaço que a desagrada, e não só a ela, mas aqueles no seu entorno, até o próprio governo que atuava na prefeitura da cidade. Por um lado sua percepção é embasada num todo teórico que a permite classificar fenômenos e descrever elementos a eles constitutivos; por outro, decide movimentar-se em consonância com essas noções do real, apoiada pelo contexto que a cercava. É um inspirador exemplo de *relações geográficas*, em que práticas e saberes espaciais se combinam dialeticamente numa *práxis* (MOREIRA, 2017).

Moreira (2017, p. 27) coloca as atividades humanas como *resultado de sequências de práticas e saberes espaciais*, até porque, “a vida humana é em resumo um conjunto de unidades de práxis de cunho espacial”. Há, portanto, uma reciprocidade interativa entre saberes e práticas na narrativa da professora. Yara atua como profissional docente, seja em salas de aula seja no planejamento de atividades educativas não-formais, instrumentalizada por saberes produzidos tanto pela prática como pela pesquisa e por vezes na sua relação dialética: imbuída de construir projetos coloca em movimento o que aprendera e orienta novas práticas, que levam a novas internalizações e saberes, que, conseqüentemente, constroem novas formas de realizar sua prática profissional. Uma reflexividade aliada ao embasamento teórico em específico no campo da Geografia científica, tornando evidente o que contorna Moreira (2017, p. 27):

O que chamamos espaço geográfico é o todo desse amálgama em que a geografia é a objetividade do real vivido e Geografia a subjetividade do vivido como real pensado, seja como senso comum e seja como abstratividade científica. Geograficidade e reflexividade. Tudo brotando da mesma relação de práxis do saber e da prática.

O que leva à reflexão de como essa dialética das relações geográficas é harmônica com os conceitos e categorias para pensar a práxis do ser professor – de autores que, inclusive, não estão inseridos na Geografia. É o exemplo da transformação de si na jornada de trabalho docente que Tardif (2014) conceitua; as relações entre saberes e práticas evidenciadas por Pimenta (1999) e também em Tardif (2014); o “aliar” a prática a teoria fundamentado em Cunha (2018); ou, ainda,

em Fávero e Tonieto (2016), quando discutem a importância de uma mediação teórica para construir uma práxis transformadora, já com o enfoque para a docência universitária. Na narrativa de Yara encontram-se elementos que permeiam os referenciais para refletir sobre o pensamento geográfico bem como para discutir a docência, revelando, portanto, um elo indissociável entre concepções epistemológicas de Geografia e de educação; entre pensamento científico e práticas pedagógicas.

Outro aspecto evidente no relato de Yara é a preocupação social, consonante com o saber do conhecimento em Pimenta et. al (2003, p. 269), em que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a vida material, social e existencial da humanidade”. Preocupação social vinculada a um discernimento quanto ao estatuto epistemológico da Geografia: Yara cita categorias e conceitos da Geografia científica para fundamentar o olhar geográfico sobre a realidade (espaço, território, lugar, paisagem; redes), os quais são elementos que auxiliam na percepção, descrição e interpretação da realidade, em vias de projetar imagens sobre o real e a partir destas construir análises que permitam além da compreensão de determinados fenômenos a projeção de possíveis transformações. É munir-se do arcabouço teórico do pensamento científico geográfico para compreender e atuar no mundo, com consciência sobre o conhecimento geográfico e sua função social. É um exemplo do que é apontado por Castellar (2019, p. 13):

Apresentado ao mundo que foi e ao mundo que está sendo, o indivíduo somente pode interpretá-lo geograficamente se contar com os códigos e o vocabulário da Geografia, que são suas categorias e princípios; suas linguagens e representações e formas de raciocínio ante ao problema, condições de enfrentamento que permeia a vida do sujeito.

Em outras palavras, a *busca de conhecimento* para entender como a realidade se apresenta e como essa representação faz sentido e se traduz pela Geografia através das categorias e princípios lógicos da ciência, condição sob a qual o docente em Geografia deve estar provido e preparado para utilizar e, para além disso, ser capaz de articular essa *forma de pensar* com o contexto educativo com o qual se defronta (modo de agir), em vias de possibilitar condições de aprendizagem. Fica evidente durante a narrativa de Yara que ela tem propriedade

acerca desses conceitos e princípios lógicos para pensar a realidade em que vive, bem como de construir projetos que viabilizem novas e diferentes formas de produzir o espaço, porém não há dados suficientes para conjecturar de que forma isso se materializa nas suas estratégias de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula da universidade.

Esse panorama de apropriação intelectual aliada à práticas direcionadas na materialidade reflete o que é discutido por Castellar (2019, p. 15), quando a autora defende que o professor de Geografia necessita de um “repertório indissociável entre estatuto epistemológico e metodologias/estratégias didáticas”, o que se torna um “desafio coletivo principalmente entre os professores universitários”. O movimento vivido por Yara e as representações que construíra formam um amálgama que permeia sua forma de ser professora-pesquisadora, uma caminhada teórica aliada à práticas educativas durante toda sua trajetória, ainda que com “pontos de discernimento epistemológico” distintos. A maturidade que hoje apresenta sobre si e sobre a ciência geográfica, como ela mesma conta, é fruto de muitos lugares, pessoas, estudos, processos, vivências; que consolidaram sua fundamentação epistemológica.

Há, assim, outra distinção feita por ela em relação à ela mesma que remete a *busca de conhecimento*: a acomodação do conhecimento. Ainda que já diferindo-se do seu eu do passado, em que pipocavam ideias sobre o real porém sem um fundamento epistemológico que pudesse orientar sua prática pedagógica, a Yara Acadêmica começa com muita pesquisa, muita discussão sem necessariamente operacionalizar ações relacionadas à esse rebuliço intelectual.

Como ela relata durante o conto da Saída de Campo, com atividades que realizara quando professora de magistério, seus “conhecimentos tácitos” estavam aflorando, seus conhecimentos relativos à experiência com o real. No mesmo trecho da narrativa ela comenta que tinha muita dificuldade quando aconteciam mudanças de currículo e ela tinha de alterar os conteúdos. Em ambas situações ela faz uma reflexão sobre falta de consciência e domínio epistemológico da ciência geográfica. *“Eu tinha conhecimentos tácitos. Mas eu não tinha codificado. E aí eu fui adquirir quando eu segui minha carreira na academia”*. O ponto que marca esse processo é sua atuação após a conclusão do mestrado, o que demonstra a construção de saberes docentes enquanto professora-pesquisadora durante sua

formação continuada – sem qualquer menção à iniciativas institucionais. Então dentro da representação de si que tem de “Yara Acadêmica” hoje ela se encontra em uma nova fase, em que consegue operacionalizar esses conhecimentos que foram internalizados ao longo do tempo.

*Eu mudei muito, eu acho. Assim ó, a gente **vai consolidando** os conceitos geográficos **dentro da gente**. **A gente vai se consolidando como profissional**. Por que quando a gente começa a carreira acadêmica a gente tem conceitos, as ideias, as teorias... todas na cabeça né. Mas a gente tem pouca consolidação interna. A gente não... Não pega.. Como eu digo, pega o boi pelo chifre. A gente não tem o domínio disso né. E a certeza/ não é certeza né, porque **a gente tá toda hora mudando**, mas eu acho que a certeza de que essas coisas elas vão... **Vão se organizando** né. Então eu confesso pra ti que eu... Isso eu me consolidei. Isso que eu to te falando com muita tranquilidade que é o espaço, que é isso, que é aquilo, talvez que quando eu comecei lá eu sabia mas eu não tinha... Não estruturava isso. **Talvez não tivesse** coragem de falar isso dentro de um grupo de mais colegas né. É... Então eu acho que isso se... Eu acho que outra coisa que mudou/ **na realidade não mudou**... Eu consegui organizar essas coisas.*

Aqui temos outra perspectiva sobre aquele curto trecho trazido anteriormente: sobre ela relatando que “talvez não tivesse coragem de falar” devido a falta de domínio sobre o assunto. Agora com mais elementos, recheados com detalhes que remetem ao referencial em torno da narrativa (auto)biográfica, da construção identitária na profissão docente e a conexão de tudo isso com a intimidade em relação à epistemologia da ciência.

É interessante notar como durante a narrativa ela volta à dúvidas sobre as próprias palavras que usa ou traz breves questionamentos sobre o que recém narrara, como “eu acho”, “E a certeza / não é certeza né”, “mudou / na realidade não mudou”. Revelando a dimensão reflexiva que o narrar-se permite bem como a *identidade narrativa* que se constrói (ABRAHÃO, 2004; ABRAHÃO, 2018). O circuito narrativo fica evidente também, tendo em vista que nesse trecho diversas vezes ela mostra que está escutando a si, escutando o que diz e interpretando logo em seguida, pondo, inclusive, sob reflexão (MARINAS, 2007).

Outro aspecto nesse trecho é associável com o conceito de formação de professores enquanto *processo* e não uma “vocação” (KAERCHER; BOHRER, 2020; MENEZES, 2021; COSTELLA, 2021). Ademais, como já mencionado anteriormente com autores como Moreira (2017); Cavalcanti (2019) e Costella

(2021), se percebe a simbiótica relação entre *formas de pensar* e *formas de atuar* durante o narrado, em que a singularidade do raciocínio geográfico leva Yara a se apropriar da Geografia como *modo de ver* o mundo (GOMES, 2017), tornando possível, em tese, o ensino dessa ciência ocorrer através dos métodos e princípios lógicos próprios dessa ciência (CASTELLAR; JULIASZ, 2017), tendo em vista a propriedade da docente em operacionalizar tal modo de pensar (o que não pôde ser verificável pela falta de dados em relação a sua prática dentro de sala de aula).

Além disso, Yara associa epistemologia e identidade profissional, quando diz que *“a gente vai se consolidando como profissional”* logo após refletir sobre como tem assentado seus conhecimentos. Não é apenas sobre saber ou não um conteúdo, saber ou não um conceito: é a capacidade de *operacionalizar*, de *mobilizar* o conhecimento para *agir* no real-concreto, e isso é posto por ela ao lado da formação profissional. Isto é: na trajetória dela ela identifica o *assentamento* do conhecimento geográfico como algo intrínseco à sua construção de identidade profissional e portanto de sua prática profissional. Então consegue comparar as “Yaras Acadêmicas”, quando diz que *“eu acomodei toda esse meu saber acadêmico, toda essa minha trajetória ela tá acomodada. E muito bem, muito tranquilo. Então isso que mudou eu acho.”* Delimita um paralelo entre uma Yara acadêmica que muito busca, muito estuda e fundamenta cientificamente sua abordagem; e uma Yara acadêmica que digeriu esse conhecimento (assentamento) a ponto de poder transfigurá-lo em práticas na materialidade concreta.

E voltando ao tópico da relevância da consciência epistemológica, discutido amplamente no referencial teórico, em alguns momentos Yara menciona outra dimensão que evidencia esse ponto: ela fala sobre a interface de trabalho em pesquisa científica em colaboração com outras áreas do conhecimento. Defende que o Geógrafo precisa compreender epistemologicamente seu campo (nas palavras dela: *“Mas não adianta tu trabalhar em grupo e não saber onde que tu te insere. Se tu não souber onde tu se inserir tu tá fora, porque qual é a contribuição que tu vai dar?”*), e é um momento que ela bruscamente rompe a narrativa estabelecendo um acordo: *“Eu vou te contar uma história. Tá. Que eu escutei de um colega que eu gosto muito”*. E conta sobre uma saída de campo da Agronomia em que os alunos foram para um assentamento para apreender os conhecimentos

dos agricultores. A partir desse conto traz reflexões sobre a trajetória profissional, onde define conhecimentos tácitos e quantificados:

*É troca entre as pessoas. Eu digo isso. Qual é.. O que eu posso contribuir enquanto professora de Geografia e com a análise espacial. Então eu tenho isso. **Como é que agente faz essa análise espacial? De onde é que vem? De onde se materializa?** Através dos nossos conceitos: lugar, território, paisagem e região. Escala, redes. Aí, bom, aí não é pra gente decorar esses conceitos e ficar toda hora falando pras pessoas. É pra gente aplicar. São conhecimentos aplicáveis. Então a gente sempre tá analisando o espaço por esse viés, e quando eu to olhando pra paisagem eu to olhando de um jeito, e território vai de outro, e isso que eu vejo né, a minha contribuição. E aí eu vou te dizer: **tanto pro bacharelado quanto para a licenciatura.***

Yara questiona para si e para quem a escuta. É um caminhar reflexivo, como tanto é explorado como potencialidade formativa das narrativas (auto)biográficas (MENEZES, 2021; ABRAHÃO, 2004). Mas aqui aparece um outro detalhe importante: é interessante notar que esse é o único momento em que menciona licenciatura e bacharelado. Durante sua narrativa a preocupação com a realidade social e a pesquisa científica é elucidada e defendida em vários momentos, ainda que as vezes de forma implícita. Porém, a sala de aula é somente citada em contos do magistério, histórias de três décadas de idade. Com representações que aludem aos dias atuais: “Quando eu fui dar aula, eu tinha um jeito Yara de dar aula que é meu jeito até hoje! Na realidade acho até que mudou um pouco...”. Aquele cenário retratado de quando outra professora entrou na sua sala de aula e “era uma balbúrdia”, “Essa era a Yara”. Essa “era”, e não é mais? No sentido de ter *ordem* em sala ou de atuar conforme a égide imposta pelas estruturas já definidas?⁴²

Em verdade que faltaram dados para construir a imagem da “Yara em sala de aula” e subjacentes concepções de ensino-aprendizagem que a sustentam. Essa ausência pode tanto ser resultado da falta de encaminhamento da entrevistadora para esse ponto (pelo tópico inicial apresentado e pelas palavras-

⁴² Questões que remetem ao que foi exposto no prólogo narrativo na introdução: a forma como a educação formal acontece é um projeto político que carrega em si valores e visões de mundo, as quais direcionam metodologias, formas de avaliação, conteúdos e até a forma de organizar a sala de aula. Qual é o critério para saber se algo é adequado ou não para o processo de aprendizagem dos alunos? Quais são os pressupostos que fundamentam a escolha de um ou outro conteúdo, uma ou outra abordagem, uma ou outra organização espacial? Tais reflexões não foram evidenciadas enquanto ela narrava, porém estão plasmadas nela para poder fazer essa comparação de *ter sido* uma professora diferente, em relação a sua prática de sala de aula – que, no entanto, não foi possível delimitar no escopo da presente pesquisa.

chaves mostradas). Ou, por outro viés, pode ser resultado do significado que ela tem conferido a sua prática enquanto professora universitária, que requer constante revisão do arcabouço teórico para realizar pesquisas e projetos e, em contraponto, não há requisitos para que o mesmo processo de investigação científica ocorra no âmbito pedagógico. Novamente, nenhuma das hipóteses pode ser verificada com os dados coletadas.

Porém, é fato que ela colocou durante essa narrativa o discernimento e domínio epistemológico da ciência geográfica em pé de igualdade entre licenciatura e bacharelado. Sendo professora de ambos, comentou dar importância e sempre trazer a temática para *ambos* os cursos, sem atentar para qualquer distinção necessária. Seria o caso do acirramento da cisão entre conhecimentos didáticos e conhecimentos disciplinares explicado por Libâneo (2015)? Como todo esse amálgama teórico assentado que hoje pode ser por ela operacionalizado se reflete em sala de aula, na formação de futuros professores? Tem diferença trabalhar e discutir o pensamento geográfico na formação de professores e na formação de bacharéis? Sobre esse último questionamento, o referencial investigado indica que, sim, há diferenças substanciais (CALLAI, 2013). Agora, como isso tem sido operacionalizado pela professora, por enquanto, permanecerá no campo da dúvida.

5 Considerações Finais

Conheçamos, pois, nossas forças; somos algo e não tudo; o que temos que ser priva-nos do conhecimento dos primeiros princípios que nascem do nada; e o pouco que somos nos impede a visão do infinito. (PASCAL, 1973).

Mesmo que você aprenda a falar todas as línguas e a seguir os costumes de todas as nações, que viaje mais longe do que todos os viajantes, adapte-se a todos os climas e faça a Esfinge dar com a cabeça contra uma pedra, obedeça sempre ao preceito do antigo filósofo, e Explora-te a ti mesmo. (THOREAU, 2010).

É inebriante como novos horizontes perceptivos alteram a sensação de detalhes do cotidiano. É como se surgissem novas cores, novos delineados, literalmente novos detalhamentos na produção interna da imagem que se percebe do externo. E é estranho colocar isso em palavras. Ainda que o poético aqui presente signifique muito da sensação, a racionalidade objetiva requer uma concretude verbal que, nesse sentido (de ampliação da percepção), é deveras complicado de cumprir. Digamos que, a *busca por conhecimento* trilhada por mim nessa trajetória de pesquisa transformou meu próprio olhar sobre minha realidade circundante através do raciocínio geográfico, assim como o que é o *vir-a-ser* professora de Geografia, através de um ponto abstrato de observação. O que, talvez de rebote (ou dialeticamente?), acabou por transformar o olhar para diversos outros fenômenos do cotidiano que envolvem conhecer, ser e se tornar.

Tem algo de suma relevância para compreender esse impacto perceptivo. A posição abstrata que foi escolhida para observar o fenômeno delineado é essencialmente fundada por dúvidas atreladas à dimensões afetivas: à metamemórias e (re)significações da minha trajetória, que envolvem tempos anteriores à própria formação inicial. A escolha da temática, da problemática e da metodologia estiveram alicerçadas em reflexões e questionamentos que se iniciam desde as representações que guardo das primeiras aulas no Ensino Básico, enquanto aluna, se estendendo às vivências no curso de Licenciatura em Geografia, que se movimentaram e orientaram diversas dimensões do próprio processo de conhecer a Geografia científica e o ensino de Geografia, culminando nesse momento profundamente enriquecedor da pós-graduação.

São raízes metamemoriais que direcionam o discutir e o meu interessar, que nutrem curiosidades e motivações para pesquisar. Todo esse misto subjetivo,

porém, só tomou forma por meio do processo de método científico. O método sem a motivação talvez fosse vazio em propósito, assim como os sentimentos e questionamentos sem recorte e método talvez fossem meros devaneios que se esvaneceriam com o passar do tempo.

Isso significa que além desse “dentro”, de dimensões afetivas que orientam, há uma condição material que torna isso acessível e “materializável”. A família, a educação básica, a Universidade pública⁴³. É todo um contexto material de existência que tornou possível chegar até aqui e realizar essa pesquisa. Não se tem como separar a trajetória de uma vida (incluindo aqui toda a complexidade que isso envolve) do contexto em que ela acontece. Isso é algo que emanou durante a trajetória de investigação, começando pelas pesquisas de revoluções epistemológicas, também nas discussões sobre narrativas (auto)biográficas, continuando durante o estudo do referencial sobre identidade docente; reverberando, inclusive, durante o campo e a análise do mesmo: estudar um algo “invisível”, envolto por subjetividade e diversos conceitos abstratos, não desconsidera nem desqualifica os impactos e relações para/com a existência material, objetiva e concreta do ser-no-mundo.

O olhar para as condições materiais de existência é, também, importante (senão essencial) para trilhar caminhos reflexivos no sentido de conhecer a si e transformar a própria prática. Conhecer a realidade que o circunda é, de muitas formas, também conhecer a si. Porém, não é um caminho padrão. Não é uma trajetória igual para todos. Os lugares são repletos de suas singularidades, assim como os próprios sujeitos com suas representações de experiências são envoltos de idiosincrasias. Nessa moldura entre “dentro” (o ser) e “fora” (o mundo) tem muito do que é encantador na *busca de si*: esse olhar que se expande para ambos os lados. Permitir-se ouvir é também permitir-se olhar para o mundo com novos olhos. Permitir-se perceber o real de formas distintas é também se permitir

⁴³ O acesso ao conhecimento, infelizmente, não é universal. Retrata, na verdade, quadros da produção espacial desigual desse mundo, e, em especial, no Brasil. O ponto aqui é para reconhecer o impacto do acesso ao conhecimento para a autora e relacionar com a relevância da educação pública, gratuita e de qualidade: se há uma potencial emancipação do ser e viabilização de novos processos societários através da busca por conhecimento, a universidade é *lócus* das investigações, propostas e encaminhamentos de tais projetos; assim como a escola é *lócus* do acesso ao conhecimento historicamente construído e ponte para que sujeitos de todos lugares e de diversas origens culturais possam fazer parte da discussão e projeção da sociedade que queremos viver, como é a proposta do sistema democrático.

questionar as próprias lentes, questionar a si mesmo, nesse dialético e simbiótico processo de construção identitária. Daí muito da complexidade e beleza que me atrai em direção à pesquisa sobre epistemologia, identidade e narrativas: a potencial (re)significação de si e das lentes que se tem para olhar o real, numa dança que enriquece a gama de caminhos possíveis para trilhar a maratona diária que é a existência cotidiana.

E nessa expansão perceptiva teve muito do raciocínio geográfico criando novos enraizamentos dentro de mim. Meu olhar para a praia (onde estou morando), meu olhar para as políticas públicas de assistência econômica, para as disputas territoriais no campo da política e da política partidária, para a guerra informacional... Muitos olhares que passaram a ser irradiados por questionamentos que trazem a tona a localização dos fenômenos; gerando ideias de analogias e conexões, gestadas por meio das categorias geográficas. Sem adentrar nas inúmeras perguntas que foram me acompanhando, trago esse fragmento como uma autorreflexão sobre impactos do aprofundamento epistemológico a respeito do conhecimento geográfico: é como um alvorecer por-sobre os fenômenos com os quais me deparo cotidianamente. Sejam manchetes, o vento no fim de tarde, as palavras e entonação que as pessoas utilizam para se comunicar. É como se surgissem novas informações para serem captadas, permitindo novas reflexões e novas formas de lidar com os fenômenos que me transpassam. É profundamente transformador. E é algo que não sentira até então, nem mesmo com o TCC onde também investigara concepções epistemológicas de professores de Geografia, ou ainda no próprio processo de formação inicial como um todo.

O mergulho na construção histórica do pensamento geográfico trilhado foi por direções que nunca antes tivera percorrido, muito influenciado pela cadeira de epistemologia da Geografia que cursara na UNICAMP, com o professor Antonio Carlos Vitte e colegas. A noção de criação da alteridade pelo discurso moderno era algo que não tinha compreendido (e que ainda tem muitas sombras a serem iluminadas). Mesmo lendo Paulo César da Costa Gomes na cadeira de Epistemologia durante a formação inicial. Como é assustador o quanto não entendia o que estudava! O que, provavelmente, acontece agora também. Esse imenso detalhe do discurso moderno parece que virou uma chave para mim. Passei a pensar a universidade e a geografia escolar de formas distintas. Tudo

concatenado num contexto histórico-cultural complexo, variado ainda que hegemônico, e extremamente contraditório.

Ora, se o discurso científico foi gestado de muitas formas sob uma cisão ontológica entre ser humano e natureza, como dizer que a geografia científica estuda as relações entre “homem e natureza”?! Sem querer focar nos devaneios, trago esse recorte para encaminhar minhas considerações sobre o que foi pesquisado. Esse trecho – sobre o impacto perceptivo gerado pelo estudo da epistemologia da ciência geográfica – me faz refletir sobre o lugar que essa discussão ocupou na pesquisa. Todo aquele referencial (das cosmologias até a Geografia científica) foi necessário para desvelar lentes sobre o que é conhecer cientificamente e poder ter alguns discernimentos para realizar a posterior análise da entrevista, ainda que a discussão realizada no referencial não apareça tão extensa e explicitamente na análise quanto outros conceitos também trabalhados no referencial.

Antes de chegar nos encaminhamentos da pesquisa quero pontuar que outras disciplinas também tiveram grandes impactos que se refletiram no delinear do referencial teórico e no meu olhar para o fenômeno estudado. Principalmente no que tange o método científico e os impactos dessa escolha para observar fenômenos sociais. Diante desse mundo virtual que estamos vivendo com o avanço absurdamente veloz das redes sociais envolvendo pessoas de todas as idades em diversos contextos socio-econômico-culturais, nesse meio técnico-científico-informacional de um mundo globalizado, o discernimento que o método científico proporciona quanto ao questionamento sobre *o que, como e porque* se observa conduz o olhar para um caminho *talvez* mais consciente e capaz de perceber nuances que sem esse enfoque e rigor não seria alcançável – não seria perceptível. *Talvez* porque não necessariamente, e digo isso com o objetivo de ratificar os efeitos dessa trajetória de pesquisa científica na minha construção enquanto professora-pesquisadora sem a intenção de subjugar outros conhecimentos ou conjecturar que o pensar científico seja o mais válido para a ampliação dos horizontes de percepção de alguém.

Esse impacto da Geografia científica é notável com o constructo do referencial teórico sobre o pensamento geográfico. Ainda que tenha priorizado colocar aqui aspectos gerais das relações do pensamento geográfico com o

discurso da modernidade, esse enfoque gerou transformações nas lentes para interpretar as próprias leituras de geógrafos. Tudo o que tive acesso (e consegui compreender, o que, com certeza, não é nem perto da totalidade) do que Milton Santos escrevera sobre o mundo que vivemos, por exemplo, tem ganho novos e mais coloridos contornos.

A forma como a informação foi metamorfoseada largamente para ludibriar pessoas nesses últimos anos; a concentração de renda mundialmente expressa em cada vez mais um número reduzido de indivíduos; o poder de empresas face ao Estado-Nação, onde as instituições começam a ser diluídas para cumprir interesses privados; o impacto da separação ontológica entre ser humano e natureza reverberando em crises existenciais com a falta de sentido no trabalho (e por vezes na própria vida) e a destruição do entorno sendo financiada amplamente por aqueles que detém os meios de produção nesse sistema econômico, ideológico e social que destrói, corrompe e separa. Ao mesmo tempo em que conheço projetos de agroecologia na ilha que moro, com hortas comunitárias que muito lembram o trabalho da professora Yara; me deparo com o comércio popular e com feiras na cidade com um preço acessível e que se relaciona direto com o produtor. Pequenos grandes exemplos que ilustram contrastes dessa totalidade local-global, um pensar global e um agir local que impulsionam a motivação para trabalhar como professora e pesquisadora de Geografia.

E, claro, todo esse cenário se relaciona intimamente com a função social do professor de Geografia. Tudo interligado. A compreensão em menor ou maior grau desse contexto material, entre o local e o global, reflete-se na construção identitária, nas justificativas de metodologias e no encadeamento dos conteúdos; ou seja, na orientação da prática profissional. O que ficou evidente na entrevista realizada. A consciência da função social da Geografia e do próprio pensamento científico ecoa nas pesquisas, nos projetos, nas práticas do professor. No dinâmico e complexo jogo de xadrez que é o existir em sociedade o *ser* é sempre transpassado por uma identidade que é social e cultural, que é fundamentalmente política. A profissão docente, por ser incumbida de lidar com a construção de conhecimento baseado no que foi historicamente produzido por outras gerações, é *locus* da reprodução ou transformação de formas de existir no mundo – formas de agir politicamente.

Rubem Alves (1980) dialoga com quem o lê através da metáfora do jogo de xadrez. E trago esse excerto pelo profundo sentido que ele traça entre conhecimento, educação e política, buscando lapidar todas essas ideias de horizontes perceptivos e epistemologia que estou expressando. No jogo de xadrez tem diferentes tipos de conhecimento dentre aqueles que observam o jogo para jogá-lo: o conhecimento objetivo (o que cada peça faz e como o jogo funciona) e o conhecimento elaborado durante o jogo (das estratégias para vencer o oponente, sobre adaptar-se com o que acontece e escolher tomadas de atitude). O “conhecer” tudo o que é possível ali naquele jogo tem função estratégica, não meramente descritiva. O conhecimento que interessa é como levar o outro à derrota.

Eu me pergunto: qual a posição do cientista social, do educador? Observador? Equívoco. Ele só se pensará como puro observador se sua observação for defeituosa. Uma observação cuidadosa lhe revelará que ele é, por um lado, uma peça que é movimentada no tabuleiro e, ao mesmo tempo, um jogador. Na verdade, da mesma forma como cada peça tem uma função precisa e um potencial de ataque, o próprio conhecimento objetivo que o cientista ou o educador produzem se constitui na sua função ou poder de ataque num jogo que é manipulado por outros. (ALVES, 1980, p. 71-72).

Um professor não tem como não estar presente no jogo político que é o existir no caldo cultural em que se está. Uma função social sempre estará sendo cumprida. E “a pretensão do educador é ser não apenas uma peça manipulada mas um agente que toma a iniciativa. **Todo conhecimento se situa sobre um tabuleiro de xadrez**” (ALVES, 1980, p. 71-72). Entre caminhar por entre o tabuleiro e buscar encontrar novas formas de desenrolar o jogo o professor assume um posicionamento socialmente paradoxal – aquele de ser reprodutor *e/ou* transformador de formas de pensar e produzir formas de existir. E a cada movimento o profissional tem defronte de si novas situações que requerem novas estratégias. Novos pontos de observação, novos conhecimentos necessários, novos desafios. Assim como cada movimento o transforma em si mesmo. Eis que se encontra aqui conhecimento e identidade, *conhecer* e *ser*, imbricados naquela dialética dança por entre as possibilidades materiais do constante *vir-a-ser*.

Isso tudo se tornou muito palpável ao entrar em contato com a narrativa da Yara e a forma como ela diz que nós “vamos nos consolidando”. É esse *vir-a-ser*, um caminhar, um trilhar. É uma trajetória. Tem sido cada vez mais difícil para mim

dizer “a identidade docente” porque parece não representar esse movimento todo que tenho percebido, ainda que essas três palavras não necessariamente digam isso. Construção identitária parece fazer mais sentido. Mas não ousaria propor nomenclaturas para uma área tão ampla de estudo e que tive tão pouco acesso e tempo de pesquisa. Em síntese, uma das maiores e mais profundas reflexões geradas por esse trilhar é a simbiótica e dialética conexão entre conhecer e ser, se tornar e se reconhecer, no viés da profissão docente em Geografia.

Então, sobre a primeira consideração acerca do objetivo geral, põe-se a **catártica** relação entre a *busca de conhecimento* e a *construção da identidade docente*. Durante a análise da entrevista realizada a professora identificou em vários momentos o impacto do contato com a pesquisa científica para realizar práticas pedagógicas. Relação permeada a todo momento pela identidade pessoal (suas crenças e *busca de sentido* envolvidas em tomadas de decisão). De forma que ao narrar sua trajetória e buscar dar nitidez a partes de si costurou relações dialéticas entre *conhecer* e *agir*, como o referencial teórico já trazia, mas, em especial, mostrou como o *buscar conhecimento* abriu caminhos para *tornar-se* uma outra profissional: um movimento profundo de *mudança*. E um “buscar conhecimento” que não se limita somente à momentos de discussão e aprofundamento teórico, mas da própria reflexão sobre o que é conhecer e como conhecer que acabam por desencadear novas formas de pensar e orientar o trabalho enquanto professora-pesquisadora (reflexões, portanto, epistemológicas, que reverberam na construção identitária enquanto profissional docente).

O segundo ponto é (arriscando ultrapassar o que a análise do campo permite ponderar, tendo em vista a falta de dados referentes a prática em si): **não** foi identificada uma relação **unilateral** entre concepções epistemológicas e prática profissional docente. No sentido de que não é meramente um ou outro paradigma científico que delineia sua prática, mas, sim, um emaranhado entre *busca de conhecimento* e *busca de sentido* com dimensões afetivas que ao mesmo tempo que transformaram sua prática ao longo do tempo também são transformadas pela experiência. E, para além disso, na verdade, ficou evidente um pano de fundo afetivo que se mescla com o “pensar epistemológico”; isto é, sua forma de interrogar o conhecimento e a justificativa do por quê, como e o que conhecer estão profundamente conectadas com elementos da sua identidade pessoal, evidenciado

na narrativa por histórias da infância e adolescência, onde mostrara um comportamento questionador, crítico e inclinado a mudança.

Assim, diante do questionamento sobre a “influência ou não de concepções epistemológicas na construção da identidade e prática docente”, propõe-se a virada do termo “influência” para “relações dialéticas entre”. Pelo campo e análise realizados se concluiu que as formas de conhecer e interrogar o conhecimento vão além do panorama acadêmico pois se vinculam com momentos prévios à formação universitária e extrapolam o saber científico. A afinidade com um ou outro método no pensamento geográfico pareceu ter muita relação com quem o profissional é pessoalmente, suas experiências de vida e qual o sentido que o conhecimento geográfico tem para si. É um impacto estrondoso da *busca de sentido* na *busca de conhecimento*. Que reorienta as interrogações em volta de “os professores têm consciência dos fundamentos epistemológicos que fundamentam sua prática pedagógica?” para “os professores compreendem os entrelaces entre suas dimensões afetivas e escolhas epistemológicas e o impacto disso na prática profissional?”.

É, a pesquisa fez a autora rever a própria percepção sobre a temática profundamente. É aquilo sobre horizontes perceptivos. Detalhes que mudam drasticamente a imagem que se projeta sobre o real. Sobre essas relações dialéticas de concepções epistemológicas com a construção da identidade e prática profissional, foi identificado na entrevista narrativa realizada principalmente uma aproximação com o pensamento crítico, o qual normalmente é associado ao paradigma materialista dialético. Isso porque, de fato, na história do pensamento científico, no presente caso na Geografia, a emergência desse método gerou diversos movimentos para formas de pensar o real de forma crítica, questionando profundamente os modelos de pensamento vigentes até então. Porém, a personalidade questionadora e transformadora da professora é declarado com muita antecedência ao contato com o pensamento materialista dialético, sendo esse mais um reforço de crenças já internalizadas do que um propulsor do pensamento crítico em si. Então é possível que não tenha sido o próprio método que orientara os princípios que fundamentaram a sua trajetória, mas, necessariamente, sua atitude de ser-no-mundo que coincidiu com essa corrente do pensamento geográfico.

De maneira mais profunda, seria possível indagar o impacto das relações com o contexto na construção do olhar epistemológico do professor. Isso porque a professora mencionou um comportamento semelhante ao da mãe, referente à enfrentar as situações e colocar seu ponto de vista ainda que incomode a outros; e que vivera a ditadura militar. São dois elementos que passaram quase despercebidos, que não foram visitados com maiores detalhamentos, que dentro do que foi delineado sobre quem a professora se tornou e suas escolhas epistemológicas fazem muito sentido: ela vivera uma realidade onde se impunha relações profissionais, valores e silenciamentos que não tinham uma justificativa plausível para ela, e ela buscara compreender esse real paralelamente com formas de transformá-lo. Trata-se também de questões muito íntimas, como relações familiares e valores pessoais.

A reflexão que se coloca aqui seria um caminho investigativo para pesquisas futuras: quais as relações entre as condições materiais de existência e as possibilidades de construções das concepções epistemológicas dos professores? Que há relações, é, sem dúvida, inegável. Agora, o interessante seria compreender de que forma esse contexto ao ser revisitado pode ser propulsor de compreensão, crítica e (re)significação da prática profissional. Qual o impacto das representações que tenho da infância, adolescência e vida adulta na escolha (consciente ou não) de um olhar epistemológico para o mundo? E quais são os efeitos dessa escolha na prática profissional, nas escolhas cotidianas, nos direcionamentos em pesquisas científicas? Pela narrativa da Yara alguns elementos podem ser visitados na construção desses quadros: inconformada com a atuação de professores que tivera, escolheu se tornar professora e fazer diferente. Incomodada com a desigualdade social, buscou pesquisar e encontrar formas de produzir outros caminhos para a sociedade. As suas representações de memórias respaldam essas atitudes. As escolhas que tomara se refletem diretamente nas pesquisas e projetos que faz.

Porém, permanece um vazio na parte concernente à práticas de sala de aula, de ensino e aprendizagem de Geografia. Vazio esse que talvez seja a maior auto-crítica a respeito da própria pesquisa desenvolvida. Como relacionar quaisquer elementos que sejam com a prática sem ter um olhar voltado para a própria prática? A proposta metodológica revelou muitos elementos para refletir

sobre a construção identitária e inclinações epistemológicas, mas não abarcou as práticas cotidianas e as vivências de sala de aula, planejamentos pedagógicos e temáticas afins. Talvez fosse o caso de repensar a problemática ou os instrumentos metodológicos, ou ambos.

Sobre o primeiro objetivo específico, foram identificadas categorias e princípios lógicos do pensamento geográfico na narrativa como lugar, território, paisagem e região; escala e redes. Não apenas por ela ter citado essas categorias e conceitos mas a própria forma que narra contextos vividos e reflexões sobre histórias. Ela utiliza os princípios lógicos da Geografia para representar e compreender o vivido. O objeto da ciência geográfica foi mencionado oito vezes ao longo da narrativa, sempre colocando a especificidade do olhar geográfico para o mesmo e inclusive mencionando a relevância do geógrafo compreender a ciência com a qual trabalha. Discernimento que talvez seja reflexo da sua trajetória profissional, em que se preocupava com o seu olhar para apreender o momento presente ao mesmo tempo em que se estabeleceu como pesquisadora social e isso foi muito importante para ela. Além de, inclusive, ter lecionado várias vezes a disciplina de Epistemologia da Geografia como professora universitária.

Das escalas presentes na sua trajetória ficou nítido como ela própria reconhece a importância da inter-relação entre o micro e o macro no mundo em que vive. Logo antes de ingressar na pós-graduação se interessara pela busca de compreender o atual momento histórico, necessariamente globalizado. A forma com que tem lidado com pesquisa e extensão na universidade reflete escalas presentes ao longo da sua narrativa: ela olha para o mundo e reconhece formas pelas quais ele tem sido produzido, principalmente pelo viés do olhar econômico, social e ambiental, todos fundamentados pelo pensamento geográfico. Então mesmo que tenha realizado sua formação e atuado profissionalmente principalmente no Rio Grande do Sul sua percepção envolve várias escalas da interpretação do mundo, fazendo uso do raciocínio geográfico para interpretar a realidade em que vive e com base nisso encontrar formas de atuar nela.

Assim, demonstra domínio sobre conhecimentos específicos da ciência geográfica. O qual não é possível de ser associado, pelos dados coletados, ao ensino dessa ciência enquanto professora universitária. Sobre essa ausência no material analisado é necessário colocar que pode ser fruto de várias causas

distintas, não necessariamente apontando um distanciamento em si na perspectiva da professora sobre conhecimentos disciplinares e didáticos (porque não há dados suficientes para afirmar isso). Dentre o que foi possível analisar, destaca-se: ela se percebe “mais tradicional” do que quando iniciara sua trajetória docente, citando elementos como o (não) uso do quadro ou a “balbúrdia” em sala de aula. Além disso, as significações sociais sobre a profissão docente do qual almejava se distanciar (sobre professoras que tivera durante a infância) se associam a concepções sobre ensino-aprendizagem, em que se coloca o aluno como algo homogêneo em meio aos demais, sendo aspectos técnicos do conhecimento os objetivos últimos da aprendizagem, e não o desenvolvimento cognitivo do aluno em si. Revela, portanto, um posicionamento crítico também em relação aos conhecimentos pedagógico-didáticos, em que o aluno é considerado como um sujeito com suas próprias singularidades, aproximando-se da perspectiva relacional da ação pedagógica.

Um último ponto nesse quesito de conhecimentos disciplinares e conhecimentos didáticos poderia ser discutido na sua afirmação sobre bacharelado e licenciatura, em que reforça a ideia de ter discernimento quanto à peculiaridade do olhar geográfico e como esse olhar pode contribuir em pesquisas junto com outras áreas do conhecimento. Por um lado revela a preocupação quanto a profundidade epistemológica sobre a ciência geográfica de futuros professores e geógrafos; de outro, uma possível ausência da preocupação com a formação específica de professores de geografia quanto à reflexões epistemológicas pedagógico-didáticas no campo do ensino de Geografia. No entanto, como já mencionado, faltam dados para averiguar tal questão.

Sobre os procedimentos metodológicos, dessa forma, cabem algumas pontuações. Primeiro, sobre a coleta de dados. A escolha da entrevista narrativa como instrumento se deu pela proximidade relativa ao objetivo proposto e pela pesquisa bibliográfica realizada, respaldada em pesquisas (as teses de Menezes e Portugal) já realizadas no campo da Geografia. Porém, ambas as teses se utilizaram de outros instrumentos. Alguns deles não poderiam ser aplicados no contexto em que a presente pesquisa se deu, tendo em vista a pandemia e a condição de Ensino à distância (como observação do ambiente de trabalho) ou pela quantidade de sujeitos escolhidos (como grupo focal). Outras estratégias poderiam

ter sido adotadas, como observações de aulas na plataforma EAD, memorial, questionários ou outras formas de acompanhamento que não foram investigadas. Tal consideração, infelizmente, só se tornou evidente após a análise dos dados coletados com a entrevista, não tendo tempo suficiente para elaborar e aplicar outros instrumentos de coleta de dados.

Segundo, sobre a análise dos dados coletados. Ainda que retornando às leituras dos principais referenciais para a análise, em muitos momentos senti incertezas sobre as considerações que realizava e senti fragilidades no sentido de visualizar e interpretar o que estava observando. Ambas as teses citadas utilizaram vários outros autores além dos empregados na presente pesquisa, principalmente no que tange análise de discurso. Autores que, em detrimento do tempo disponível e da complexidade da temática, acabaram por não serem investigados, o que talvez pudesse ampliar a gama de detalhes e inter-relações entre o que foi observado. Fica como um convite à investigações futuras. Aliás, recortar a proposta e a investigação dessa pesquisa constantemente me desafiou, no sentido de que queria ir além do que conseguiria (e do que envolve uma pesquisa de mestrado).

Esse movimento de olhar para o que foi realizado traz ainda mais incertezas e mais caminhos para se trilhar, com a certeza de que é de suma relevância e de extrema riqueza o olhar (auto)biográfico para pensar a formação de professores. A provocação que levo desses desafios encontrados é a necessidade de aprofundar e investigar mais as potencialidades investigativas e formativas do método (auto)biográfico, alinhando problemáticas e aportes metodológicos de maneira coesa e sistemática.

Outra consideração que trago é que adentrar em oceanos conceituais por vezes parece uma viagem quase que sem destino, de tanta imensidão que se encontra para todos os lados. Ainda que com um rumo, por vezes o caminho fica nebuloso (ou seria apenas uma ilusão?), gerando ansiedades que corroem a objetividade e a força de vontade. Apesar das vicissitudes, apesar dos desencontros, assumir o risco da viagem é necessário. Sim, navegar é preciso, (re)direcionar-se por entre a imensidão do (des)conhecido é preciso. Para chegar à novos horizontes, para vislumbrar novas perspectivas, para construir novas identidades e ser capaz de escolher dentre uma diversidade de possibilidades a forma que se quer orientar-se nesse mundo.

Mundo que não se circunscreve como “globo terrestre”: mundo como a representação que temos do que é essa experiência humana com tudo que nos cerca. Da materialidade das formas à subjetividade que se entrelaça com o que conseguimos, queremos e podemos nos tornar. Até porque, a escolha de quem seremos não implica somente num resultado individual: afetamos diretamente nosso entorno. Nesse raciocínio estaria implícito, assim, a ideia que permeia toda essa pesquisa, como nascente e foz: o mundo que queremos construir depende de quem queremos nos tornar; o direcionamento de si está atrelado às ações que se tomam nesse mundo. E tem uma beleza tão singela nisso! É um não-separar. É uma impossibilidade de divisão que, apesar do princípio de totalidade que envolve, não nega a singularidade que há em ser quem se é, tampouco a complexidade que existe em compreender que um não define o outro. A conexão entre humano e natureza, entre o ser e o ambiente que o circunda, é dialética. É processual. É contínua.

E retorno, por fim, às reflexões que me trouxeram até aqui. O que me provocou e me movimenta até hoje é a vontade de ser algo que achava que sabia o que era, mas a cada passo parece se tornar mais detalhado e mais obscuro ao mesmo tempo. Ser professora pra mim era estar com outro através do conhecimento, sem muito pensar sobre. Um tipo de conexão que compartilha a existência entre seres humanos, que permita que se encontrem, que se entendam, que se auxiliem a compreender o que quer que tenha de ser compreendido com a sensação recompensadora de ter chegado num novo lugar com alguém. Ainda tenho a crença de que ser professor é estar com o outro, crescer junto, possibilitar o encontro de sementes de ideias, nutrir dúvidas e provocações que movimentem a trajetória de ambos. Mas agora “ser” e “conhecer” significam algo bem diferente do que quando iniciara a pesquisa: uma *busca de sentido* profundamente imbricada à um processo de construção identitária que, inevitavelmente, depende de representações de memórias que são plantadas, fertilizadas, germinadas e crescem por entre a reafirmação ou reorientação dos propósitos que se encontram nessa busca.

O que é ser professor sem um sentido? Sem um propósito? Sem um motivo? Mais do que “profundos conhecimentos epistemológicos da ciência”, o vir-a-ser docente parece ser circunscrito por esse amálgama ontológico, numa busca de si

que de fato envolve o *conhecer em si* porém que não depende meramente de um estudo, uma leitura, uma formação; mas, ainda que incluindo tudo isso, vai além – um *conhecer a si*. O que leva, por fim, ao sentido mais profundo e mais impulsionador de tudo que se nutriu nesse caminhar pós-graduatório: *formar professores é preciso* e essa formação precisa de *sentido*.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (Auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004, p. 201-224.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 13-26, jan./abr. 2014.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: Dimensões epistemo empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, I. F. S; ABRAHÃO, M. H. M. B; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-50. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos – Tomo I.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; VILLAS BÔAS, L. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 25-50
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.
- ALMEIDA, C. C.; MARTINS, E. R.; SILVA, H. B. L. A ciência geográfica e o ensino de Geografia dos anos 1980 aos dias de hoje: uma avaliação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 05-19, jul/dez., 2019.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.
- ANDRADE, C. M. S.; COSTELLA, R. Z. As dimensões pessoais e profissionais na construção identitária dos professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 345-363, jan./jun., 2020
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12/10/2021.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CÁRIA, N. P.; SILVA, R. A. da. Pedagogia universitária em construção: desafios e aproximações teóricas. **REGAE: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria**. v. 7, n. 15, p. 25-38, maio/ago. 2018.

CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio Geográfico e a Teoria do reconhecimento na formação do Professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, GO, v. 1, 2019. (p. 1-20).

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 160-178, 2017.

CAVALCANTI, L. S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. S. **Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, p. 27-50, 2006.

CAVALCANTI, L. S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, Universidade Federal de Goiás-GO, v. 36, n. 3, p. 399-419, set/dez. 2016.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CARVALHO JUNIOR, I. J. **Dos mitos acerca do determinismo climático/ambiental na história do pensamento geográfico e dos equívocos de sua crítica**: reflexões metodológicas, teórico-epistemológicas, semântico-conceituais e filosóficas como prolegômenos ao estudo da relação sociedade-natureza pelo prisma da idéia das influências ambientais. 2011. 677 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, M. S. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

ESPANCA, F. **Poesias**. São Paulo: Poeteiro Editor Digital, 2014.

FÁVERO; A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa sobre a docência na Educação Superior. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (Org). **Epistemologias da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 31-49.

FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190102, p. 1-17, 2019.

GALILEI, G. **O Mensageiro das Estrelas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1996.

GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 35, v. 13, p. 126-152, 1º semestre de 2015.

JOSSO, M. C. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 35-49.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual Prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113

KAERCHER, N. A. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. 364p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) FFLCH, USP, São Paulo, 2004.

KAERCHER, N. A.; BOHRER, M. Docencia, logo existo. Crenças que movem o professor formador de professores: que diferença podemos fazer em nossos alunos? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 323-444, jan/jun. 2020.

LIBÂNIO, J. C. Formação de professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, jun. 2015. (p. 629-650).

MATOS, O. A melancolia de Ulisses: a dialética do iluminismo e o canto das sereias. In: CARDOSO, S. Et al. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MARINAS, J. M. **La escucha en la historia oral**. Palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

- MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- MENDONÇA, AN. W. P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, no. 14, mai. jun. jul. ago. 2000.
- MENEZES, V. S. **Geografia escolar**: as concepções teóricas e epistemologia da prática do professor de Geografia. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, UFRGS, 2016.
- MENEZES, V. S.; COSTELLA, R. Z. Por entre memórias da vida escolar e acadêmica: a formação docente em Geografia em questão. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 2, p. 195-205, jul-dez 2019.
- MENEZES, V. S.; COSTELLA, R. Z. Memória e narrativas (auto)biográficas: a construção da identidade docente de professores formadores em Geografia. **ParaOnde!?**, Porto Alegre, c. 13, n. 1, p. 250-266, 2020.
- MENEZES, V. S.; COSTELLA, R. Z. O método (auto)biográfico na formação inicial de professores de geografia. **Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, e. 12, p. 1-27, 2021.
- MENEZES, V. S. "**Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos... Professores?**: das narrativas (auto)biográficas docentes à resignificação de (Geo)grafias. 376 f. Tese (Doutorado), UFRGS, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2021.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. D. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-30.
- MOREIRA, R. **O círculo e a espiral**. Niterói: Ed. AGB Niterói, 2004.
- MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto. 2008.
- MOREIRA, R. **O discurso do avesso**: para a crítica da Geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.
- MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, jul-dez. 2017. p. 26-43.
- OLIVEIRA, S. R. L. **Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)**. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, V. M. de; ARAÚJO, J. C. de; SILVA, M. V. de. Formação docente em Geografia sob a ótica do estado do conhecimento. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 3, n. 1, p. 188-203, 2020.

ORWELL, G. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PASCAL, B. **O homem perante a natureza**. In: Pascal, B. Pensamentos. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. B.; CARRILHO, M. C; MELO, M. J. M.; COSTA, P. L. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. 1aed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v 1, 2006. p. 257-268.

PASSEGGI, M.C. SOUZA, E. C. **O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional**. Investigación Cualitativa, 2(1), p. 6-26, 2017.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267- 278.

PINHEIRO, A. C. Dilemas da Formação do Professor de Geografia no Ensino Superior. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 91-108.

PINHO, A. S. T.; RIBEIRO, N. M. A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-metodológicas. ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; VILLAS BÔAS, L. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 127-142.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

PORTUGAL, J. F. **“Quem é da roça é formiga!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. 352 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação e

Contemporaneidade. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

REGO, N.; COSTELLA, R.Z. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 1, p. 1-15, 2019.

REGO, N. Aberturas para atenções na escuta e interpretação dialógica de narrativas docentes: deslocamento da atenção, superação de fetiches. In: COSTELLA, R. Z. (org). **Um pouco de cada um na construção professoral de muitos**: narrativas, itinerários, ressignificações. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. Recurso Online. <<http://editora.pucrs.br>>

RICOEUR, P. **Del texto a la acción**: Ensayos de hermenéutica, II. 2ª ed. México: FCE, 2002.

RICOEUR, P. **O si mesmo como outro**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora EMF Martins Fontes, 2014.

SANTOS, M.1992: a redescoberta da Natureza. **Estudos Avançados**, 6(14), 1992.

SANTOS, M. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, nº 21, o. 7-14, ago.,1996.

SANTOS, M.. Para que a Geografia mude sem ficar a mesma coisa. **R.RA'EGA**, n. 9, Curitiba: Editora UFPR, p. 125-134, 2005.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: EDUSP, 2014.

SANTOS, F. K. S. Docência e pesquisa nos cursos de licenciatura em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 3, p. 123-136, set/dez. 2012.

SANTOS, F. K. S. Limites e Possibilidades da Racionalidade Pedagógica no Ensino Superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, jul./set. 2013. p. 915-929.

SANTOS, F. K. S. O professor de geografia do ensino superior e a docência: Um campo de múltiplos saberes e racionalidades. **Geosp** - Espaço e Tempo (Online), v. 20, n. 1, p. 142-159, 2016.

SANTOS, F. K. S.; THERRIEN, J. Epistemologia da prática e racionalidade pedagógica: o ensino pela pesquisa em situação situada. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 1, no. 1, p. 112-131, 2018.

SIGNOR, P. C.; VIEIRA, J. A. A constituição dos saberes da docência na educação superior: professor, o senhor também trabalha ou só dá aulas? In:

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (Org). **Epistemologias da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 97-112.

SILVIERA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista TERRITÓRIO**, ano IV, n. 6, jan./jun. 1999. p. 21-28.

SOARES, S; R. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, J. G. de; JULIASZ, P. C. S. **Geografia: ensino e formação de professores**. Marília: lutas Anticapital, 2020.

SOUZA, M. L. de. Consiliência ou bipolarização epistemológica?: Sobre o persistente fosso entre as ciências da natureza e as da sociedade - e o papel dos geógrafos. In: SPOSITO, E. S.; SILVA, C. A.; NETO, J. L. S.; MELAZZO, E. S. **A diversidade da Geografia brasileira: Escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016. p. 13-56.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SPOSITO, E. S. A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea. In: Terra Livre: **Paradigmas da Geografia** - Parte I. São Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros, n.16, p.99-112, Jun.2001.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Notas sobre a epistemologia da Geografia**. Cadernos Geográficos / Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Geociências. Florianópolis: Imprensa Universitária, n. 1, 1999.

SUERTEGARAY, D. M. A. Conhecimento geográfico no Brasil e no início do século XXI: Diversidade temática e metodológica. In: SPOSITO, E. S.; SILVA, C. A.; NETO, J. L. S.; MELAZZO, E. S. **A diversidade da Geografia brasileira: Escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016. p. 57-82.

SZYMBORSKA, W. **Poemas**. Tradução Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras: 20211.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOREAU, H. D. T. **Walden**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2010.

VEIGA SIMÃO, A. N.; FRISON, L. M. B. Histórias de vida em pesquisa (auto)biográfica: Circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 71-90, jan./abr. 2020.

VESTENA, C. L. B. As principais concepções de mundo advindas da relação homem-meio ambiente. In: VESTENA, C. L. B. **Piaget e a questão ambiental: sujeito epistêmico, diagnóstico e considerações educacionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 17-40.

VITTE, A. C. Influências da Filosofia Kantiana na Gênese da Geografia Física. **Mercator**, Fortaleza, v. 7, n. 14, p. p. 57 a 66, feV. 2009.

VITTE, A. C. A Physische Geographie de Immanuel Kant: descrição e história da natureza. **Confins**, revista franco-brasileira de Geografia. No. 22, 2014. [≡](#)

WULF, A. **A invenção da natureza: a vida e as descobertas de Alexander Von Humboldt**. Rio de Janeiro: Editora Planeta do Brasil, 2016.

APÊNDICES

Anexo 1: QUESTIONÁRIO DE DADOS BIOGRÁFICOS

Data:

Idade:

Tempo de docência:

Tempo de docência no Ensino Superior (licenciatura em Geografia):

Disciplinas que leciona na licenciatura:

Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que participa:

Sobre seu período enquanto aluna:

Educação Básica

Quando:

Onde:

O que recorda da escola e dos professores que teve?

Ensino Superior

Graduação

Quando:

Onde:

Por que escolheu o curso?

Pós-Graduação

Quando:

Onde:

Por que escolheu esse eixo de pesquisa?