

ANÁLISE DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE LICENCIADOS EM GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE E EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA

**ANALYSIS OF (SELF)BIOGRAPHIC NARRATIVES OF GRADUATES IN GEOGRAPHY:
REFLECTIONS ON TEACHING IDENTITY AND SCIENCE EPISTEMOLOGY**
**ANÁLISIS DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE LICENCIADOS EN GEOGRAFÍA:
REFLEXIONES SOBRE IDENTIDAD DOCENTE Y EPISTEMOLOGÍA DE LA CIENCIA**

<https://doi.org/10.26895/geosaberes.v13i0.1148>

JULIANA SCHWINGEL BROILO ^{1*}
VICTÓRIA SABBADO MENEZES ²
GABRIELA DAMBRÓS ³

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL).
CEP: 88095-665, Rua Prefeito Gasparino Dutra, 432, Florianópolis (SC), Brasil, Tel.: (+55 54) 99175-3982,
jubschwingel@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2812-995X>

*Autor correspondente

² Professora do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória (UNESPAR), CEP:
84600-000, Rua Coronel Amazonas, S/n, União da Vitória (PR), Brasil, Tel.: (+55 42) 3521-9100,
victoriasabbado@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2750-2820>

³ Professora no Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), CEP: 96010-280, Rua Almirante
Barroso, 1202, Pelotas (RS), Brasil, Tel.: (+55 53) 3284-4307,
gabbydambros@yahoo.com.br, <http://orcid.org/0000-0001-9013-4448>

Histórico do Artigo:

Recebido em 18 de Dezembro de 2020.

Aceito em 28 de Janeiro de 2022.

Publicado em 01 de Março de 2022.

RESUMO

O olhar para o conhecimento orienta as ações, sendo indispensável para a profissão docente ter domínio sobre as bases filosóficas da ciência que se ensina, bem como dos seus próprios sentidos de educação e de docência. Com o objetivo de analisar as concepções epistemológicas da Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, manifestadas em narrativas (auto)biográficas de licenciados na UFPeL/RS, a presente pesquisa se realizou em três etapas: levantamento do referencial teórico; coleta de dados com entrevistas narrativas; e análise dos dados produzidos. Como principais resultados se constatou a escassez de reflexões autorreferentes quanto à epistemologia da ciência e, também, um quadro de desorientação epistemológica devido a utilização de concepções contraditórias para justificar determinados posicionamentos.

Palavras-chave: Epistemologia da Geografia. Formação de Professores. Identidade Docente.

ABSTRACT

The look at knowledge guide actions, being imperative for the teaching profession to have deep understanding over the philosophical bases of science taught, as well as their own senses of education and teaching. Aiming to analyze the epistemological conceptions of Geography, as science and school discipline, expressed in (Self)Biographical narratives of graduates at UFPeL/RS, this research was performed in three stages: Survey of the theoretical framework; data gathering with narrative interviews; and analysis of the produced data. As main results it was found a lack of self-referential reflections about epistemology of science and, also, a picture of epistemological disorientation due to the use of contradictory concepts to justify certain positionings.

Keywords: Geography Epistemology. Teacher Formation. Teacher Identity.

RESUMEN

La mirada a lo conocimiento orienta las acciones, siendo indispensable para que la profesión docente domine las bases filosóficas de la ciencia que se enseña, así como sus propios sentidos de la educación y la enseñanza. Con el fin de analizar las concepciones epistemológicas de la Geografía, como ciencia y disciplina escolar, manifestadas en las narrativas (auto) biográficas de los graduados de la UFPel/RS, esta investigación se desarrolló en tres etapas: levantamiento del marco teórico; recolección de datos con entrevistas narrativas; y análisis de los datos producidos. Los principales resultados mostraron una escasez de reflexiones autorreferenciales sobre la epistemología de la ciencia y, además, un cuadro de desorientación epistemológica debido al uso de conceptos contradictorios para justificar determinadas posiciones.

Palabras clave: Epistemología de la Geografía. Formación Docente. Identidad Docente.

INTRODUÇÃO

Pesquisar e compreender a formação docente se relaciona com o projeto social e educacional que se defende: a escola é, atualmente, o *locus* do acesso ao conhecimento formal da sociedade, sendo a docência o principal agente para atuar no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja: a formação de professores repercute diretamente na educação formal, sendo necessário, durante essa formação, compreender diversas dimensões sobre teoria e prática dessa profissão. Durante a trajetória formativa se internalizam sensações e pensamentos que enraízam perspectivas sobre a realidade, o conhecimento e o ensino. Como a ação está atrelada a concepções que a orientam, cabe aos professores ter consciência a respeito do conhecimento que ensinam (concernente, nesse caso, à ciência geográfica). A presente pesquisa buscou habitar essas profundidades da identidade docente em vias de encontrar possíveis concepções epistemológicas de Geografia por meio de narrativas (auto)biográficas.

A partir metáfora da casa de Bachelard, Veiga-Neto (2012) provoca a ida aos porões. Enquanto as práticas cotidianas da docência se encontram nos corredores e as projeções e ideias de humanização se encontram no sótão, nos porões residem as teorias que fundamentam as práticas e as idealizações. É a fundamentação e o enraizamento da casa: é, para a prática docente, o lugar do histórico de construção dos conhecimentos – do que é ser professor, do que é ensinar, do que é o próprio conhecimento. Bachelard (1989) convida à “função de habitar”, que se inicia pelas raízes cósmicas da casa, para, então, chegar a “função de construir”. Investigar as profundidades da ciência geográfica na identidade docente está atrelada à busca de habitar o ensino de Geografia, a fim de contribuir para uma educação que se vincule a uma prática consciente política, social e filosoficamente no mundo.

Sustenta-se, portanto, que a discussão proposta sucede de questões políticas. As inquietações que desembocam nesses porões iniciam sobre reflexões durante a formação inicial: por que se ensinam determinados autores e não outros? Por que certas temáticas são mais aprofundadas que outras? Por que se utilizam determinadas metodologias de ensino-aprendizagem? E na procura de respostas, surgiram as diversas escalas que se relacionam com a instituição escolar e as práticas educacionais: pensar a educação, os modos de ensinar e os conteúdos a serem trabalhados depreende uma visão acerca da sociedade e da função social que ela exerce nesse meio. A educação formal é resultado de projetos políticos, legislativos e ideológicos. Ainda que no enfoque para aspectos subjetivos e epistemológicos dos sujeitos, é imprescindível ponderar que eles se encontram em determinado sistema dentro de determinado tempo social e histórico. Assim, as motivações para essa pesquisa se associam à vontade de entender a educação, o ensino de Geografia e a ação docente dentro do mundo em que se encontram para poder contribuir com as suas transformações. Além disso, justifica-se a temática pelo intenso processo de autoconhecimento, pois a problemática se constitui como uma foz de inquietações vivenciadas durante a trajetória na formação inicial.

No intuito de habitar o ensino de Geografia se estabelece a principal problemática da pesquisa: Como as concepções epistemológicas de Geografia dos licenciados se manifestam na

sua identidade docente? E, considerando a complexidade que envolve a identidade docente, buscou-se o método (auto)biográfico, possibilitando abarcar a subjetividade em conformidade com as questões levantadas. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as concepções epistemológicas da Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, presentes em narrativas (auto)biográficas de licenciados na Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS). Em seguida serão abordados os procedimentos metodológicos, o referencial teórico, a análise das entrevistas e as considerações finais.

METODOLOGIA

Tendo em vista que a problemática escolhida envolve uma realidade social, em que se pondera a identidade como eixo essencial para o desenrolar da pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa. Os dados obtidos são descritivos e o fenômeno é compreendido através das perspectivas dos sujeitos, reconhecendo-se a subjetividade que a pesquisa em educação envolve e a preocupação é com as reflexões construídas durante o processo investigativo, orientando a formulação descritiva e a construção de novos conhecimentos (LUDKE, 1986). Há que se considerar que investigador e investigado tornam-se “solidariamente imbricados e comprometidos” (MINAYO, 1993, p. 14), porque existe uma carga subjetiva do próprio pesquisador – ele não é neutro e externo ao pesquisado: está inserido, transformando e sendo transformado pela realidade social.

Considerando que a pesquisa é um trabalho artesanal e que é realizado por meio de um ciclo (MINAYO, 1993), o trabalho foi realizado em três fases: a) Fase exploratória: se buscou delinear a problemática realizando leituras e fichamentos, construindo um referencial teórico, delimitando a problemática e a metodologia a ser empregada; b) Trabalho de campo: foram efetuadas entrevistas narrativas; e c) Tratamento do material: em que se ordenou e analisou o que foi produzido no ciclo anterior.

No que tange o trabalho de campo, a entrevista narrativa (auto)biográfica foi determinada como instrumento para a coleta de dados. Ela se encontra como um dispositivo reflexivo do método (auto)biográfico, que se constitui hoje em uma perspectiva própria, com um enfoque e método específicos (PASSEGGI, 2006). Método que busca compreender o processo de construção da significação do ser através de metodologias que consigam investigar a subjetividade. Essa significação é um ato que se constrói no momento da narrativa, do qual, no caso da entrevista narrativa, o sujeito e o entrevistador participam (ABRAHÃO, 2004). Passeggi (2006, p. 263) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, o que revela a importância da investigação sobre a subjetividade nas construções profissionais do professor, justificando a escolha do dispositivo de entrevista narrativa (auto)biográfica para a realização do campo.

O universo de pesquisa são cinco licenciados em Geografia pela UFPel, escolhidos em função do lugar e período em que realizaram a formação inicial, das linhas de pesquisa que atuam e pela facilidade de acesso. Critérios utilizados pelo contexto de formação ser semelhante (curricularmente), bem como pela variedade de orientações teórico-metodológicas (levando em conta que as linhas de pesquisa influenciam orientações teórico-metodológicas dos geógrafos). Para conhecer a afinidade dos sujeitos em relação a áreas da Geografia foram explorados os Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos e projetos de dissertação daqueles inseridos em mestrado (quatro deles são mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel).

Foram elaboradas oito perguntas para o roteiro de entrevista, com atenção às exigências psicológicas que esse processo envolve (LUDKE, 1986). Como estratégia para a sua organização, se ponderou sobre a relação entre memórias e conceitos, objetivando gerar um

ambiente confortável para os entrevistados e, também, suscitar primeiramente memórias sobre ensino de Geografia e educação para posteriormente abordar questões conceituais. Durante o tratamento do material foram construídas duas categorias de análise: epistemologia da Geografia e identidade docente – mesmo que, às vezes, os entrevistados realizassem pontes entre as categorias dentro das questões propostas. Todas as entrevistas foram realizadas no ano de 2019 no campus da UFPel, com duração média de 45 minutos. Para o trato do material produzido se fez uso de anotações, realizadas durante as entrevistas, bem como transcrição das gravações para posterior leitura e análise.

RAÍZES DA GEOGRAFIA

A ciência está associada a inclinações ideológicas e possibilidades tecnológicas daqueles que a usam e a desenvolvem - por isso o olhar para a produção científica deve ser pautado no reconhecimento contextual do tempo-espaço em que ela se encontra. Como possibilidade de reconhecimento do real, a ciência busca caminhos sistemáticos e racionais para responder as problemáticas levantadas. Mesmo com a delimitação do método científico, o espírito científico está à mercê da subjetividade: das motivações dos pesquisadores; dos instrumentos escolhidos para a investigação; das perspectivas que influenciam a análise; enfim, da carga psicológica que envolve a tentativa de conhecer a realidade. E esse conhecimento, estando sob a influência dessas variáveis, encontra obstáculos epistemológicos, que impedem o contato direto com o real. Para superá-los se começa no próprio sujeito, o qual precisa reconhecer suas tradições, crenças e vontades (BACHELARD, 1996).

A falta desse reconhecimento – daquilo que se foi e que se é – pode resultar em refreamentos do espírito científico. Esse obstáculo epistemológico é uma resistência ao instinto formativo, que cede ao instinto conservativo, buscando manter aquilo que já está bem definido. Essa forma de conhecimento unitário torna-se prejudicial para a ciência quando se mantém inalterado mesmo diante de sua obsolescência. Afinal, se “o conhecimento do real é a luz que sempre projeta algumas sombras” (BACHELARD, 1996, p. 17), há que se aprofundar não apenas naquilo que se sabe, mas investigar as sombras que estão detrás desse saber. Todo conhecimento gerado implica em sujeitos que o construíram, o moldaram e dependeram de condições históricas para fazê-lo.

Destarte, para Bachelard (1996), o espírito científico deve estar em constante movimento de conhecer-se a si, para compreender seus processos e reconhecer a necessidade de revoluções. Nessa direção, busca-se nesse momento abordar, ainda que de forma sintética, alguns pontos sobre discussões do conhecimento geográfico, base referencial para posterior análise das narrativas dos professores. Um movimento de perspectiva formativa das narrativas (auto)biográficas (ABRAHÃO, 2014) vinculado a premência de discutir os olhares dos professores sobre a ciência que ensinam (MENEZES, 2016).

A epistemologia da Geografia, fundamentando e construindo o olhar para os saberes geográficos, é voltada para a história do pensamento geográfico e para os conceitos, categorias e princípios lógicos dessa ciência (SUERTEGARAY, 1999). No âmbito de sua história se delimitam “correntes do pensamento geográfico” (a exemplo da Geografia Tradicional, Geografia Quantitativa, Geografia Crítica, etc.), as quais reúnem autores e concepções que partilham posicionamentos, coincidindo com momentos específicos do espaço-tempo, em que determinadas ideias contribuíam para projetos políticos, sociais e filosóficos (MORAES, 1987; GOMES, 1996). Através dessas discussões históricas foram construídas noções de métodos, objeto e objetivos da Geografia enquanto ciência.

Como confluências de eventos históricos, escolhas políticas, sociais e filosóficas, a contemporaneidade pode ser compreendida através das formas que se olha para o conhecimento. Diante de elementos como a propriedade privada, a globalização, o avanço do

sistema capitalista, entre outros, pode-se visualizar um quadro referente ao momento em que se vive. Santos (2014) enfatiza a nova significação que o mundo ganha nesse período técnico-científico-informacional: as escalas se sobrepõem em um ir e vir de informações que modifica a forma que encaramos o tempo – um tempo simultâneo que atravessa lugares através da informação. É transformada, portanto, nossa perspectiva espacial (e a própria percepção da realidade), necessitando a adequação técnica e metodológica para dar conta de analisar e compreender esse novo mundo, isto é; questionar e revolucionar a forma que olhamos para o conhecimento: “a cabeça bem-feita precisa então ser refeita” (BACHELARD, 1996, p. 20).

Esse raciocínio pressupõe que para encarar a realidade e buscar formas de interpretá-la é necessário compreender seu histórico, suas essências, suas aparências. A Geografia enquanto ciência passou por momentos-chave de quebras paradigmáticas, em que são perceptíveis os movimentos de refazer as visões acerca do conhecimento geográfico – como as buscas das correntes críticas por delimitar o objeto da Geografia, em contraponto ao que fora produzido pelos discursos da Geografia tradicional (GOMES, 1996). E, assim como essas rupturas se relacionaram com o contexto em que ocorreram, hoje existem elementos que se associam diretamente com o contexto global: o uso da técnica para o desenvolvimento econômico; o aumento das desigualdades sociais e da acumulação de renda; a extrema rapidez das trocas de informações, num contexto complexo e fluído, fragmentando a cultura e o conhecimento (SANTOS, 2014; MORIN, 2008).

A pesquisa de Guimarães et al. (2017) aponta que, em reflexo ao momento histórico contemporâneo, a Geografia passa por uma hiperespecialização, pulverizando-se em “geografias setoriais”, baseadas nas ciências de fronteira (como biogeografia e biologia, geografia econômica e ciências econômicas, etc.). No âmbito das discussões que têm sido realizadas sobre a epistemologia da Geografia, os autores apontam uma segmentação para ou a história do pensamento geográfico, ou questões teórico-metodológicas dentro dessas áreas fragmentadas (distanciando-se de um olhar integrador da ciência geográfica). Isso indica a urgência do aprofundamento de discussões epistemológicas nos cursos de formação de Geografia, o qual envolve diversas dimensões do processo formativo; da estrutura curricular; dos eventos e produções científicas que se tem acesso. Em convergência com o que diz Santos (2008, p. 129): “Falta-nos, na verdade, essa necessária articulação entre o pensamento filosófico e nosso objeto de conhecimento, o chamado espaço geográfico”.

Concordando com Pontuschka (2009) e Menezes (2016), as abordagens do conhecimento geográfico se interligam às ações educativas. Reproduzem-se discursos e métodos que são semeados na produção do conhecimento científico, pressupostos que se relacionam com a prática docente. Cabe, portanto, refletir sobre como epistemologia, ensino de Geografia e identidade docente se imbricam.

PARA COMEÇAR A HABITAR AS PROFUNDIDADES

Enquanto forma de pensar, o raciocínio geográfico possibilita olhar e descrever o mundo a partir da curiosidade acerca da lógica das localizações. Sendo uma área do conhecimento sistematizada, a ciência geográfica dispõe de instrumentos gerais historicamente construídos – os quais são estruturados através da complexa atividade do conhecimento, mediados pela observação do mundo. As categorias da análise, fundadas nessa experiência, auxiliam e fundamentam as formas de pensar (GOMES, 2017). É na interlocução entre a observação (campo sensível, dos sentidos e da percepção) e a sistematização racional (campo intelectual, dos pensamentos e conceitos) que o ensino de Geografia pode investigar e sustentar as possibilidades de método no ensino e aprendizagem dessa disciplina enquanto forma de olhar o mundo. Ou seja, há, durante todo o percurso do pensar e fazer ensino de Geografia, paradigmas epistemológicos estruturantes (MOREIRA, 2008).

Assim, a apropriação do profissional docente a respeito da história, categorias e princípios da ciência é essencial para a atuação no momento presente: primeiro, devido ao protagonismo que o saber científico assume na sociedade informacional e tecnológica atual, em que esse saber influencia encaminhamentos que serão tomados pela humanidade; segundo, porque sua prática estará vinculada a formas de pensar e encarar o conhecimento, estando o profissional ciente disso ou não (CALLAI, 2013). Toda prática remete a uma epistemologia (MENEZES, 2016), e, como convida Bachelard (1996) ao espírito científico conhecer-se a si, é necessário que o docente consiga reconhecer as bases que fundamentam sua prática, em vias de refletir sobre o que, porque e como ensina.

Nessa lógica, Callai (2013) defende que a formação inicial deve encaminhar uma habilitação para interpretar e compreender o real – o qual passa necessariamente pela reflexão filosófica da ciência. Cavalcanti (2006, p. 45) conflui para essa perspectiva, já que “a decisão sobre o caminho metodológico a seguir envolve uma reflexão epistemológica”. Afinal,

[...] o professor ao conhecer sua disciplina de Ensino e sua história, assim como a história da ciência que lhe dá o nome, no caso a Geografia, tem os elementos para desenvolver a sua tarefa. Exige-se, pois, do professor, intimidade com a sua disciplina, e este requer que ele tenha, perceba, compreenda e saiba operar com a dimensão técnica bem como a dimensão pedagógica da mesma. (CALLAI, 2013, p. 47).

Callai (2013) explica que a dimensão técnica se refere a organização dos conhecimentos e bases teóricas que irão orientar a prática docente, a qual necessita estar articulada com a função social da profissão – que imprime a dimensão pedagógica: como o profissional se entende enquanto educador (e todas as questões contextuais que envolvem a função social da educação, da escola, a própria didática, etc.). A habilitação para ambas funções é necessária, e, para tal, a formação inicial deveria possibilitar condições de transformar as informações, estabelecendo relações e levando a construção de novos conhecimentos, em que se forma um profissional autônomo, capacitado para a constante reflexão sobre a prática (CAVALCANTI, 2006). Essa formação estaria incumbida de proporcionar condições que levassem o aluno a potencializar seu processo de questionamento e autogestão na sua trajetória formativa, conseguindo compreender a si mesmo enquanto educador e construindo uma base teórica sólida para orientar sua prática (CALLAI, 2013).

Há que se considerar que o contexto atual é marcado pela velocidade e transformação do mundo, em que as informações percorrem grandes distâncias rapidamente, tornando primordial a reflexão filosófica acerca dos fenômenos que acontecem: do contrário, a produção técnica pode sucumbir a análises simplórias e acríticas, construindo um mundo de acordo com princípios e lógicas privados de quem detém o poder. No âmbito da educação formal, Callai (2013, p. 126) alerta que “o grande risco que se corre nesse processo é perder de vista o marco epistemológico da Geografia, sem o qual se cai facilmente na concentração dos esforços no tratamento técnico, tornando-o um fim e não um instrumento”. Por isso, a profundidade teórica e o discernimento dos princípios da ciência geográfica são essenciais para a prática do professor de Geografia.

Esses aspectos de autonomia do pensamento são propostos no sentido de vincular-se a trajetória do futuro professor, posto que a identidade docente é um caminho contínuo. Desse modo a reflexão constante pode ser aliada à compreensão e atuação profissional, permitindo a análise das diversas situações da prática do futuro professor. Segundo Pimenta (1999), três saberes se imbricam na formação da identidade docente, sendo eles: a) A experiência, que inclui espaços vividos enquanto aluno na escola e na universidade, o acesso aos estereótipos construídos socialmente sobre a profissão, bem como a prática profissional em si; b) O conhecimento, o qual se trata de trabalhar com as informações, além de simplesmente acessá-las, lembrando do aspecto ideológico presente na produção de conhecimento; e c) Saberes

pedagógicos, que se refere à didática, ao “saber ensinar”, que se constitui na própria prática social que é a docência. De forma que, desde as experiências enquanto alunos e o contato com a construção social e histórica da profissão (como pensar, antes do ingresso à formação inicial, “o que é ser professor” ou “qual a função da educação”), constroem-se concepções que irão compor a identidade docente, seja pelo reconhecimento, conservação ou transformação dessas ideias.

É necessário, portando, um movimento de autoconhecer os próprios saberes. Não apenas sobre as experiências prévias e a constante observação na prática contínua, mas, também, a respeito do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Pimenta (1999) atenta para a importância da reflexão do conhecimento específico que se irá trabalhar, o significado dele para si próprios, para a sociedade contemporânea, e, ainda, como a ciência se relaciona com a produção material da sociedade e a produção existencial do ser humano. Na ausência dessas reflexões se perde a perspectiva de profundidade e de totalidade acerca da área de conhecimento que se ensina.

A construção da identidade docente é um longo trajeto, repleto de sinuosidades, contextos culturais, interpretações, interações que estão relacionadas a contextos, representações sociais, perspectivas de mundo e personalidade. As ideias sobre o que é educação, o que é Geografia, o que é ensinar e aprender, por exemplo, iniciam desde os primeiros momentos em que se é aluno e se transformam durante momentos de formação inicial e continuada. Diante dessa complexidade, as categorias de Callai (2013) e Pimenta (1999) permitem uma visualização de como perceber essa construção identitária e buscar vias de compreendê-la.

Além da materialidade – da realidade da educação brasileira, dos cursos de formação, dos currículos, das salas de aula, das condições materiais pessoais – existem diversos elementos que se sublimam através da subjetividade – das emoções, dos saberes, da identidade profissional, etc. Refletir sobre a docência envolve diversidade de sentidos, de interpretações que acompanham a memória e a autoformação. Como algo inacabado, a identidade é ponto de partida e de chegada para discutir a formação do professor, envolta em uma realidade complexa e multifacetária. O micro se entrelaça ao macro, a identidade indica o olhar sobre o mundo e os mundos atuam sobre as formações identitárias. Ser professor envolve, portanto, diversas dimensões do conhecimento: sobre a disciplina a ser trabalhada, sobre como é o processo de ensino-aprendizagem da mesma, sobre a reflexão da prática, sobre o conhecimento da ciência, e, essencialmente, o conhecimento sobre si – que, enfim, permite a compreensão e transformação das próprias concepções.

OS MISTÉRIOS DOS PORÕES: IDENTIDADE E EPISTEMOLOGIA

Entre conceitos de identidade, formação docente e epistemologia da Geografia, foram realizadas as entrevistas narrativas com cinco licenciados em Geografia pela UFPel. Quando provocados a compartilhar suas lembranças, teciam perspectivas sobre Geografia e sobre sua formação – acabando por, ao rememorar, reconstruir suas significações e posicionar o seu ser no período atual. Essa atribuição de sentido com a rememoração concorda com Passeggi (2004, p. 266) quando diz que ao rememorar se estabelece uma “articulação criadora de sentido a partir da dimensão histórica de cada um”, inter-relacionando ideias a momentos, lugares e pessoas que contribuíram na trajetória formativa.

Durante a análise do material foram construídas duas categorias, de acordo com o direcionamento encontrado nas respostas. A primeira categoria, de identidade docente, inclui as perguntas sobre saberes docentes, na segunda, de epistemologia da Geografia, estão presentes tópicos como objeto, objetivo e categorias da ciência geográfica. A delimitação foi possível pelo enfoque das narrativas diante dos questionamentos, porém, por vezes, os entrevistados realizaram pontes entre as categorias durante algumas respostas. Cabe ressaltar que se reconhece a carga de identidade de quem analisa durante todo o processo, o qual depende

de subjetividades e visões de mundo que se possui. A preocupação central foi realizar um diálogo entre o material produzido durante o campo e as construções teóricas dos referenciais (LUDKE, 1986; MINAYO, 1993).

Dos cinco entrevistados, apenas Mara não está inserida no Programa de Pós-Graduação da UFPel. Atualmente é professora da rede municipal de Pelotas, onde atua desde 2018. Dos restantes, apenas César também está inserido no ambiente escolar, no caso, professor da rede privada desde 2019. Sua linha de pesquisa na pós-graduação é Análise Territorial, com enfoque para estudos urbanos. Alice é professora de um curso popular de pré-vestibular desde 2018 e sua linha de pesquisa é Ensino de Geografia, com enfoque para formação de professores e educação geográfica. Olga, como Alice e Mara, participou do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) e sua linha de pesquisa é Análise Territorial, com enfoque para estudos de gênero. Por fim, Rosa tem como linha de pesquisa de Análise Ambiental com enfoque em climatologia. Além dessas características, foram investigados os Trabalhos de Conclusão de Curso realizados, bem como as características de ingresso na educação formal (Ensino Básico, Ensino Médio e Ensino Superior).

Ao realizarem relatos de momentos passados, refletiam que alguns posicionamentos foram transformados ou conservados. Quando descreviam algumas experiências na escola e na universidade (perguntas um e dois) apareciam suas primeiras perspectivas sobre Geografia escolar em confronto à Geografia científica que encontraram na universidade. Notadamente houve em alguns relatos que essa Geografia que conheceram no Ensino Superior é “outra” Geografia, da qual inclusive demonstraram maior interesse.

Outro aspecto que trouxe autorreflexões conceituais nos relatos sobre a escola e a universidade foi a respeito das possibilidades de ensino-aprendizagem. Como relata César (2019): “O Ensino Fundamental foi muito aquela escola que a gente aprende muito que é aquela de o professor passar no quadro ou o professor dá a parte dos livros e tu faz, e tu copia no teu caderno, e decora e tu chega no dia da prova e reproduz o que nos livros estava ali”. Este excerto corrobora com a perspectiva de Olga (2019) sobre o Ensino Básico:

[...] em qualquer disciplina. Era sempre trabalho e prova, a gente não fazia nada prático, então era muito assim... Só aquilo ali e deu. Muito copiar no quadro, e com pouca explicação. A gente vai percebendo... antes achava que era só aquilo mesmo, e depois, entrando em um curso de licenciatura, comecei a perceber que dava pra ter coisas diferentes.

Ambos expressam o impacto da universidade acerca de suas visões sobre metodologias de ensino-aprendizagem de Geografia. César (2019) enfatiza, ainda, que diante dessa pedagogia “decoreba”, a aprendizagem “não era muito real” e “não tinha aula de Geografia em si”. No seu caso foi apenas no Ensino Médio que começou a se interessar pela disciplina, em função de um professor que teve no segundo ano.

Esse sentimento de indiferença quanto à Geografia durante períodos do Ensino Básico é também narrado por Alice e Rosa. Com suas peculiaridades tiveram seu interesse pela disciplina despertado no Ensino Médio, assim como César. Rosa pela figura de uma professora e Alice pelo contato com o conceito de escala por meio do curso de Edificações. É ressaltada a experiência com uma Geografia enciclopédica, baseada em termos a serem decorados, isolados de um contexto geral. Porém, não apenas citam aspectos da Geografia Tradicional, como encaminham que concordam e querem trabalhar sob um viés crítico, de consciência a respeito do caráter político da Geografia. Esse cenário de contraste entre o campo prático da escola e o campo teórico da universidade é discutido por Menezes (2016, p. 52), quando explica que:

A Geografia Crítica e a Pedagogia Crítica foram movimentos importantes ao apresentar uma nova perspectiva e questionar a realidade educacional em voga. Contudo, as mudanças que provocaram foram muito mais significativas e observáveis no plano teórico do que na ação pedagógica dos professores do

ensino básico. Sendo assim, a discussão evoluiu no âmbito acadêmico, porém houve (e ainda há!) dificuldades de implementação no espaço escolar. Surge, então, o questionamento: por que a renovação da Geografia limitou-se à universidade e não se refletiu diretamente na escola?

As narrativas evidenciam, portanto, o distanciamento entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, principalmente a partir do embasamento teórico no âmbito pedagógico, que identifica a forma tradicional da Geografia através de formas de ensinar, não sendo citado questões conceituais ou de princípios lógicos dessa ciência. Quando ressaltam críticas metodológicas, os entrevistados realizam associações entre dois tempos, sendo eles o que viveram durante o Ensino Básico e o que viveram durante a graduação. É um exercício de reflexão com base nas vivências que tiveram, contrastando a experiência e a teoria, o que leva a vários possíveis questionamentos: por que não surgem reflexões epistemológicas a respeito da Geografia, se todos destacam a diferença entre "as Geografias" que viveram? Cavalcanti (2006) e Callai (2013) deixam explícita a relação entre metodologia, método e epistemologia, e como é importante na formação inicial discutir e aprofundar essas temáticas, pois assentam a prática docente. Cabe aqui questionar, também, quais seriam os efeitos da não efetivação de reflexões em âmbitos filosóficos mais profundos e como se poderia incentivá-las.

Alguns entrevistados afirmam que a Geografia em suas caminhadas foi como um “despertar”, que em algum momento do Ensino Básico gerou um encantamento, em três deles na figura de um professor. Rosa (2019) inclusive destaca que antes da professora do segundo ano de Ensino Médio “a Geografia não fazia diferença”, foi a professora que despertou seu interesse pela disciplina. Fica evidente a importância da relação professor-aluno e que, por meio dela, se entende e se estimula o interesse pela Geografia. O fenômeno de identificar-se com a docência, estritamente em Geografia, associa-se, portanto, ao saber docente da experiência como elucidada Pimenta (1999), marcando a trajetória profissional dos licenciados. Durante os relatos da terceira pergunta, sobre os porquês da escolha da Geografia, novamente o saber da experiência aparece, inclusive fazendo referência a momentos narrados nas perguntas anteriores.

O processo de escolha e permanência na licenciatura em Geografia percorre vários caminhos: Mara, Rosa, Alice e César não a tiveram como primeira opção. E mesmo no processo de Olga houve muitas dúvidas, tendo o auxílio da família para a tomada de decisão. César chegou a cursar Ciências Econômicas, Alice cursou Bacharelado em Geografia e Mara se formou em Turismo antes de ingressar na Licenciatura em Geografia. Rosa tinha como primeira opção o curso de Matemática, mas optou por Geografia no ENEM pela maior probabilidade de ser aprovada. As dúvidas até chegar ao curso se relacionam com a representação social e cultural da licenciatura em Geografia atualmente, com desvalorização salarial e precarização do ambiente de trabalho, como cita César, Alice e Rosa. Sobre o ingresso no curso de Geografia, Alice desabafa:

Sinceramente? Porque eu passei, e porque eu entrei. E eu entrei como cotista e era a minha opção [...] E acabei ficando, e ficando. Perguntei: mas por quê? [ela suspira e faz breve pausa] Eu sempre me faço essa pergunta. E nunca sei a resposta. O básico: sociedade e natureza. Faz a gente perceber muitas coisas, né? (ALICE, 2019)

Embora o ingresso seja permeado por dúvidas, a certeza da permanência é baseada em perspectivas de mundo e de posicionamentos sociais bem delineados. Na função social do ensino de Geografia, todos os entrevistados relatam os motivos para continuar no curso, o que é evidenciado durante as respostas da sexta pergunta, sobre o que é ser professor. Olga, Alice, Mara e Cesar falam do aspecto crítico do ensino de Geografia e que, como professores, querem propiciar perspectivas de temáticas que incentivem o pensamento crítico nos alunos. Rosa, de

uma forma distinta, ressalta a importância da “humanidade” na docência no sentido de mostrar que se importa com a aprendizagem do aluno, com quem eles serão. Os entrevistados demonstraram o encanto que têm pela profissão, como a admiram e compreendem seu impacto social, bem como os desafios cotidianos e a importância de “renovar metodologias”, mostrando a função social da prática profissional docente que explica Callai (2013). Porém, a função técnica citada pela autora não apareceu durante as respostas.

Durante as narrativas da oitava pergunta, referente às práticas que realizaram enquanto docentes, a reflexão autorreferente quanto a metodologias apareceu (assim como na pergunta três). Ao lembrar suas aulas de estágio, Olga (2019) comenta que no andamento geral teve algumas falhas, entre as quais “de não ter essa questão um pouco mais tradicional” (OLGA, 2019), se referindo a copiar no quadro e pedir para que copiassem. E, a partir disso, pondera: “Porque na verdade tudo o que a gente faz não é tão simples, né? Tudo tem um pouco do tradicional, né?”. No relato de Alice (2019) também houve referência ao ensino tradicional, ao comentar sobre suas experiências no cursinho pré-vestibular, como segue:

Talvez eu seja uma outra professora que hoje em dia eu estou sendo e não estou gostando muito. Hoje em dia eu tenho consciência que eu estou sendo um pouco tradicional, talvez, 50% tradicional, porque eu tô numa aula que é de cursinho mas tenta desenvolver o pensamento crítico. Então é um conflito pro professor que tá ali.

Cesar e Mara falaram dos desafios da profissão docente, da questão salarial e de cobranças institucionais, mas concordam que a docência lhes dá uma “realização pessoal” que os assegura a continuarem na profissão. Cesar (2019) relatou ainda que, diante da demanda por exercícios que a escola propõe, tem buscado se reinventar e se adaptar metodologicamente. Interessante notar que no movimento da narrativa em vários momentos ocorria a inter-relação de tempos, refletindo sobre o passado e buscando projetar-se no futuro com base nas considerações feitas. Nesse entrelace de tempos é possível vislumbrar suas concepções, que, afinal, possuem estreita relação com as experiências que tiveram e principalmente com as reflexões acerca dessas vivências (PASSEGGI, 2006).

Sobre a segunda categoria, surgiram várias inquietações diante da quarta pergunta, que questiona a visão de Geografia dos entrevistados. Longas pausas, suspiros e olhares desfocados e distantes mostraram a profundidade e complexidade da questão, junto com o cuidado que tiveram para respondê-la. Ao dissertarem sobre por que ensinar Geografia, sobre o que é professor, as palavras fluíam num conjunto teórico conciso; isto é, era possível perceber a intimidade dos sujeitos com a temática, o que não aconteceu sobre suas visões de o que é a Geografia. Interessante notar que em perguntas posteriores do roteiro a questão do objeto ou objetivo da Geografia enquanto ciência até chegou a ser mencionado de forma mais tranquila e, aparentemente, com menos esforço de racionalização.

Alguns pontos de concordância surgiram durante as entrevistas. Primeiro, a perspectiva de síntese da Geografia, como uma disciplina que estuda “tudo”, o qual é situado por Moraes (1987) e Gomes (1996) como uma ideia advinda da adoção hegemônica do método positivista durante o século XIX. Segundo, a reafirmação da Geografia através da função social da profissão docente, justificando sua relevância na sociedade atual, enquanto disciplina, pelo seu viés de conscientização e transformação do mundo.

A Geografia como área do conhecimento que estuda “tudo” está presente nos relatos de diferentes formas. Mara (2019) afirma que “A nossa disciplina é macro, nossa ciência é macro, ela não tem como tu dizer assim ‘é esse ponto’. Tu pode ver a Geografia em qualquer lugar, sob qualquer aspecto, né. É só tu ter um enfoque, uma análise mais cientista”. Refletindo sobre o Ensino Básico, afirma que “bom, eu percebo que hoje, trabalhando na escola, acredito que a gente trabalha coisas na escola que são ‘pipocadas’ vamos dizer assim... A gente não aprofunda

nenhum conhecimento da área de Geografia”. Compara ainda com o conhecimento geográfico ensinado na graduação, que na escola “Nem chega perto do que é para a universidade, é um ensino para o Fundamental, não tem como ser a mesma coisa, é diferente. A Geografia enquanto ciência, assim [breve pausa] é tudo né”.

Para Rosa (2019), a Geografia:

Como eu te falei né [risos] é espacialidade. É tudo. Desde a subjetividade, nossa espacialidade de como nós nos sentimos como ser, como nós estamos, nossos territórios, que nós temos também nas nossas vidas, tantas coisas! A Geografia ela é tudo.

De forma similar, Alice (2019) desenvolve a sua ideia:

O que é Geografia? [suspiros, breve pausa] é tudo. É tudo. E isso é muito ambíguo. Mas hoje em dia, pra tudo que eu olho, eu vejo Geografia. Sabe? Andar na rua, é Geografia, é uma parte da cartografia... Quando o dia tá chuvoso, quando o dia tá ensolarado, é Geografia, por causa da climatologia, e a partir disso justifica a geomorfologia, e geologia, sabe? E aí a Geografia é muito complexa. Por incrível que pareça, ela pode parecer muito, ahm, muito descritiva, mas quando a gente traz a complexidade do Edgar Morin, cara... A Geografia é uma bola de neve. (ALICE, 2019).

Ou seja, através das potencialidades do olhar geográfico, as entrevistadas caracterizam sua visão como algo extremamente abrangente, que, por ter tamanho impacto em suas vidas, ganha essa representatividade. Rosa e Alice relatam como a Geografia mudou sua forma de olhar para a realidade, fazendo, nessa perspectiva, o conceito de Geografia como síntese ter sentido. Em vários momentos o viés social justifica a resposta, trazendo, durante as perguntas sobre o que é a ciência geográfica em suas visões, o porquê ensina-la. Olga afirma que a Geografia a transformou como pessoa, papel que para ela dá significado para a ciência geográfica:

Eu acho que o papel da Geografia acaba sendo meio que isso né, transformar a gente, transformar as pessoas, transformar o mundo de alguma maneira. Claro que isso de uma forma muito romântica [risos], mas eu acho assim que a Geografia pode ter um papel importante, e tem um papel importante. (OLGA, 2019).

Nesse caminho Cesar também traz seus pontos de vista, tencionando para as influências sociais e políticas dessa ciência. Seus conceitos se relacionam com as histórias por ele narradas, já que seu interesse pela disciplina surge através de um professor no Ensino Médio com as temáticas sociais da Geografia. Nas suas palavras:

A Geografia tem um papel essencial, importante, na questão de formação política, de formação social, de ajudar a população a ter uma compreensão melhor sobre vários temas, vários assuntos. Acho que a Geografia é uma das ferramentas, um dos mecanismos de ajuda pra tentar mudar um pouco esse cenário tão ruim né, tão péssimo. (CESAR, 2019).

A visão de Geografia, então, é construída a partir de sua função social. Nos relatos de Alice, Mara e Rosa isso acontece de forma similar. É enfatizado várias vezes – inclusive em outras perguntas do roteiro – a relevância da Geografia para a transformação social, a qual se torna possível pela aprendizagem dos alunos, enquanto sujeitos, do pensamento espacial e, através dele, serem capazes de compreender e modificar o lugar em que vivem. Assim, a função social da Geografia se concretiza, para os entrevistados, por meio da consciência que o aluno pode construir através da aprendizagem da Geografia, percebendo-a em suas vidas – para poder conhecer o mundo e transformá-lo, visão que se associa diretamente com o paradigma da

Geografia Crítica, uma das correntes do movimento de renovação da Geografia (MORAES, 1987).

Embora várias vezes salientado esse caráter social e a importância da Geografia enquanto instrumento de percepção do real, o “como” isso pode acontecer no processo de ensino-aprendizagem, ou propriamente como a ciência geográfica conceitua seus princípios lógicos para essa percepção, não foi abordado. A potencialidade prática é repetidamente enfatizada, porém não é acompanhada de reflexões teóricas que a sustentem. Manifesta-se aqui o que Guimarães et al. (2017) alertam para a falta de aprofundamento em questões ontoepistemológicas da ciência, em que se ofusca reflexões teóricas, caindo em antagonismos entre teoria e prática. O fato de que, após cursarem Geografia, passam a enxergar o mundo de forma diferente, parece, para eles, definir a ciência geográfica. Importante salientar que, para os entrevistados, a Geografia está em tudo, nas paisagens, nas pessoas, na economia, não respondendo, necessariamente, ao o que a Geografia é ou poderia ser.

A forte presença da função social e a escassez de colocações que se referissem à função técnica se relacionam com o que Callai (2013, p. 113-114) disserta sobre o ensino de Geografia:

[...] Então por que os modelos tradicionais de análise geográfica, originados ainda em Vidal de La Blache, estão vigorando no ensino? Por que temos a preocupação tão acentuada em querer ensinar tudo? Ocorre na escola fundamental, mas também na universidade. Antes de mais nada estamos nos enganando, à medida que, ao pretender ensinar tudo, operamos com um tipo de conteúdo que já foi selecionado e eleito como o adequado para ensinar. (CALLAI, 2013, p. 113-114)

A literatura já indicava, portanto, a dicotomia entre prática e teoria, nesse caso ao que tange a falta de profundidade com a função técnica. Callai (2013) atenta para um “tratamento cosmético” da Geografia Tradicional: os modelos tradicionais de análise geográfica ainda vigoram no ensino, seja na escola, seja na universidade, em que se fragmenta o espaço e se analisa os problemas aos pedaços. Isso indica a necessidade (e urgência) de uma formação que aprofunde as reflexões epistemológicas da ciência e o ensino-aprendizagem da Geografia enquanto disciplina. Os entrevistados, por exemplo, ao recordarem das suas trajetórias quando estudantes identificam a pedagogia que viveram e as situam conceitualmente, posicionando-se e definindo o que querem fazer diferente, porém não realizam esse raciocínio lógico sobre a Geografia ser diferente na escola e na universidade. Isto é: tranquilamente fazem reflexões sobre metodologia, o que não ocorre com questões epistemológicas.

Na quinta pergunta, sobre por que ensinar Geografia, novamente a função social fica evidente. Mara (2019) mostra uma preocupação com o conteúdo escolar. Porque apesar dos ideais de humanização e formação para a cidadania nos quais acredita, existem limites de horário, de currículo, de contextos cotidianos com os quais o professor tem que lidar. Ela diz que “é muito conteúdo pra trabalhar em três períodos em uma semana. Tem mais, além do conteúdo, tem que tentar diversificar as formas como tu vai trabalhar também”. O conteúdo aparece como um *desafio*, não como uma possibilidade de aprendizado – a qual deveria estar centrada em modos de pensamento e de ação (CAVALCANTI, 2006). Cesar (2019) também cita os desafios da prática docente pelos quais está passando, porém com menos ênfase que Mara. Os outros entrevistados não citaram essa dimensão desafiadora da prática cotidiana, e, concordando com Cesar e Mara, novamente defenderam a relevância social do ensino de Geografia na escola, como ocorreram em algumas respostas da quarta pergunta.

Nas respostas da sétima pergunta (tendo em vista que a questão seis referia-se à categoria anterior), sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, há um consenso geral sobre o “professor mediador”. Todos citaram, em algum momento, que tanto o professor como o aluno aprendem e que ambos têm de estar ativos. Durante os relatos ocorreram algumas colocações que remetem a reflexões epistemológicas, mesmo que feitas

despropositadamente. Alice, por exemplo, diz: “às vezes as pessoas excluem a Geografia, como: ‘isso não é Geografia’. Mas isso faz parte da Geografia.”. Essa certeza a respeito do ser ou não ser Geografia é fundamentada, por ela, pelo pensamento geoespacial.

Durante sua narrativa nessa penúltima pergunta do roteiro, Alice relaciona suas práticas como professora a educação que tivera contato quando criança. Diz que “por incrível que pareça, em algumas aulas minhas eu posso ser totalmente diretiva e totalmente tradicional. Porque eu pensei aquele conteúdo tradicionalmente, porque eu não tive experiências não tradicionais com aquele conteúdo também”. Aponta, assim, um elo entre sua concepção atual e sua história: percebe, ao refletir sobre sua formação, que reproduz aquilo que viveu, necessariamente a metodologia.

Também refletindo sobre sua prática, Mara (2019) afirma que:

Em relação aos conteúdos, a base [da universidade] é ótima. [...] Geopolítica, que é o que a gente trabalha bastante no ensino fundamental, questões físicas, humanas, geografia humana, temos que trabalhar população, aspectos políticos. E na relação de metodologias eu senti que poderia ser mais. [...] É como aprender a cozinhar, alguém tem que te dizer como faz o arroz. Depois de saber fazer o arroz básico, tu vai incrementar, vai criar as tuas maneiras de fazer o arroz. Então eu comparo mais ou menos assim [risos] mas é, assim que eu penso. Tu precisa ter uma base.

132

Ou seja, para Mara houve certa insuficiência na formação para o preparo metodológico. Afirma que é durante o cotidiano, no passar do tempo, que vem construindo esse arcabouço de experiências que a permitem transformar suas práticas.

Nesse caminho de compreensão de que na construção da identidade existe uma reprodução daquilo que se conheceu, Cesar (2019) narra: “e acho que quando a gente entra na universidade, mesmo aprendendo essa parte teórica, a gente lê vários textos, de vários teóricos, a gente vê toda aquela questão de mudar essa lógica, mas a gente continua até mesmo dentro do estágio, querendo ou não, adotando uma certa prática.”. A lógica a qual ele se refere é a forma tradicional do ensino de Geografia, com contínuas atividades para decorar conteúdos, sem, necessariamente, atentar para a construção de formas de pensamento e de ação. Ou seja, a mudança dessa lógica, tanto para ele quanto para Rosa, é primariamente relacionadas à prática metodológica. Novamente, então, as reflexões metodológicas ganham centralidade.

Fica evidente nessa sétima questão os saberes docentes segundo Pimenta (1999), já que para a autora é através da prática que o professor vai construir e reconstruir sua prática. Tanto os saberes da experiência quanto os saberes pedagógicos são continuamente citados pelos entrevistados. Há, porém, uma ausência significativa do saber do conhecimento. A dissociação entre teoria e prática fica evidente durante vários momentos das entrevistas, o que pode estar atrelado à falta de críticas autorreferentes acerca de posicionamentos epistemológicos da ciência. Isto é, é evidente um olhar para si próprios sobre sua prática, que remete às metodologias utilizadas, estando longe dessas reflexões as discussões sobre o que é Geografia – o aprofundamento teórico e filosófico é distanciado da prática concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do material analisado foi possível perceber que as concepções epistemológicas sobre a ciência geográfica estão entrelaçadas às memórias: da educação básica, do período de graduação, do ingresso na carreira docente. Porém essas concepções são como sussurros. As reflexões que se referem à tópicos epistemológicos não foram evidenciados pelos entrevistados, mas, sim, identificados como assuntos puramente metodológicos.

Ou seja: as concepções epistemológicas dos sujeitos se apresentam como algo subliminar. Elas aparecem quando defendem o viés de transformação social da disciplina escolar, bem como na percepção de que a Geografia é "tudo". É subliminar porque mesmo quando aparecem

durante a narrativa não são identificadas ou aprofundadas como uma reflexão filosófica. E frequentemente é dado o nome "metodológica" às ideias que surgem sobre si mesmos, sobre a forma que percebem o ensino de Geografia. Dentro dessa ausência de significação direta quanto a reflexões epistemológicas, surge a relevância do processo de autocrítica: quando lembram de suas práticas buscam identificar elementos que querem reproduzir ou transformar. Olham para si mesmos e mostram questões que querem trabalhar - porém, em termos metodológicos.

Arelado a esse aspecto autocrítico está o ponto de vista de que a formação docente é algo processual, em constante movimento. Concordam com a necessidade de reflexão contínua, pois a formação é contínua. Situam as diferentes pedagogias que conheceram, durante o Ensino Básico e no curso de formação inicial. O fato de que a “Geografia da escola” e a “Geografia da universidade” são extremamente diferentes gerou certo desconforto que, no entanto, não provocou reflexões epistemológicas subsequentes.

Identificou-se um pluralismo epistemológico que é, também, contraditório, por incluir os paradigmas da Geografia Tradicional (sobre o que a Geografia é, principalmente) e da Geografia Crítica (sobre o viés social da disciplina escolar). O que pode estar atrelado a constante separação entre teoria e prática – no qual a dimensão teórica foi, majoritariamente, suprimida. Porém, não é possível delimitar ou sugerir quais as origens do que foi encontrado e quais seriam os seus impactos diretos – tendo em vista que os dados coletados não dão conta de sugerir tais questões. Dentre as variadas inquietações que permanecem, vale mencionar: Por que é tão evidente nas narrativas a reflexão sobre aspectos pedagógicos e não tão presente a reflexão sobre aspectos epistemológicos? Por que a separação entre teoria e prática ficou tão notória? Nesses aspectos, qual é o papel e as potencialidades da formação inicial?

O fato de não realizarem uma reflexão autorreferente sobre suas concepções presentes nas memórias (como realizam a respeito de metodologias) indica um possível ponto de investigação para se aprofundar nos porões da formação inicial de professores – no sentido de contribuir para essa formação, pensando em estratégias que incentivem a identificar e colocar em debate os traços epistemológicos que os professores carregam desde as primeiras memórias sobre Geografia e educação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memória e narrativas. In: _____. **A aventura (Auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 201-224.

BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. Eldorado: Rio de JANEIRO, 1989.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

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

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

GUIMARÃES, H. G.; LIMA, E. L. de. Os fundamentos ontoepistemológicos da geografia frente às fragmentações teóricas e práticas. **Anais do ENANPEGE**, Porto Alegre, Out. 2017.

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.

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.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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.

MINAYO, M.C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAES, A. C. R. **Geografia** – Pequena História Crítica. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MOREIRA, R. Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino da Geografia. In: MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008. p. 105-118.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. A Geografia como ciência e disciplina escolar. In: _____. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-104.

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

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.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº 50, maio-ago, 2012. p. 267-282.