

A NARRATIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Autor (1): Josias Silvano de Barros; Co-autor (2): Antonio Carlos Pinheiro

(1) – *Doutorando em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba*, barrosjosias@yahoo.com.br

(2) – *Professor Pós-doutor da Universidade Federal da Paraíba*, antoniocarlospinheiro@uol.com.br

Resumo: As pesquisas científicas que têm como foco de investigação os saberes docentes estão cada vez mais em evidência no campo da Educação Geográfica. Para nós, nesse tipo de investigação, a direção do pesquisador deve seguir o itinerário narrativo oriundo da fala do sujeito pesquisado. Assim, o objetivo deste artigo é estabelecer conexões entre a metodologia histórias de vida com o campo investigativo da Geografia, com enfoque na educação geográfica, tendo em vista que os saberes e os fazeres do professor dessa disciplina escolar estão munidos de múltiplas referências e influências, como as oriundas da formação escolar e das práticas cotidianas, que interferem na vida e na profissão. Trata-se, pois, de uma revisão de literatura científica à luz de autores da área da Educação, da Geografia e das metodologias biográfico-narrativas. Tais bases discursivas são decorrentes dos estudos desencadeados na disciplina “Metodologias para o Ensino de Geografia”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, no período 2017.1. A discussão em tela acena para o fato de que as pesquisas acadêmicas que levam em consideração a formação desse profissional da Educação devem considerar os fios que se convergem na voz do docente que se faz texto nas narrativas e na tessitura das textualizações dos espaços coletivos. As reflexões revelam, ainda, que esse tipo de investigação pode contribuir com a formação do profissional da educação geográfica, que consiste no sujeito de sua investigação a partir da recíproca relação entre o cotidiano, a formação e os saberes existentes entre academia, vida pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Formação Docente. Histórias de Vida. Cotidiano.

Proposituras iniciais: saberes docentes e formação profissional – o professor de Geografia

As pesquisas científicas que têm como foco de investigação os saberes docentes são de profícua importância para entender como o professor está se constituindo enquanto docente e como ele vai formando sua identidade e profissionalidade. Demo (2005, p. 51) nos alerta sobre o fato de que as investigações sobre formação de professores têm crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos quinze anos: “pouco a pouco, tem-se constatado um incremento na preocupação de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar”.

No campo da Educação Geográfica, pesquisas desse porte e com esse aporte estão cada vez mais em evidência. As investigações de Miranda (2012), sobre o ensino de Geografia e os professores dos anos iniciais da escola fundamental, com enfoque para o currículo, teoria e prática na formação e no trabalho docente, e de Couto (2011), sobre Método Dialético na Didática da Geografia, são exemplos de pesquisas que trazem como centro de debate as relações estabelecidas entre a formação do professor, a didática e a geografia enquanto ciência e disciplina escolar.

As discussões que focalizam a formação e a prática docente, embora direcionadas para uma dada singularidade, remetem a ideia do professor enquanto sujeito imerso num contexto de

coletividade. Neste caso, para nós, a direção do pesquisador deve seguir o itinerário narrativo oriundo da fala do sujeito pesquisado. Isso porque entendemos que este falar está perpassado de sentido e significado. Por isso, acreditamos que estudar as narrativas docentes pode promover o aperfeiçoamento escolar e a evolução profissional, ao passo que há a conversão de saberes e profissionalidade dentro de uma perspectiva que pode ser lida e compreendida pelo viés metodológico das histórias de vida. Conforme Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 9):

En nuestra modernidad tardía, tras la crisis de la refiguración del pensamiento social de que habló Geertz, la investigación biográfico-narrativa está adquiriendo cada día mayor relevância. Altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, pero también de lo que importa conocer. En ese sentido, comporta un enfoque propio y no sólo una metodología más a añadir a las ya establecidas. El incremento y popularidad alcanzado por la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías de los profesores puede responder, como lúcidamente ha apuntado Hargreaves, a nuestra actual coyuntura postmoderna: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo.

Esse refúgio de si mesmo pode ser entendido, dentro do campo da investigação, como a escrita de si no processo existencial. Tal autoria é material fundante nos processos sociais impressos nas narrativas cotidianas e expressas no saber-fazer pedagógico-geográfico. Isso porque “a vida só pode ser representada em forma de narração. Mas, ao mesmo tempo, para que não se fique no relato do professor, ela deve se reinscrever num contexto que amplie o sentido.” (BOLÍVAR, 2002, p. 138). Sendo assim, numa esfera mais ampla, podemos inferir que as pesquisas com eixos voltados a formação do professor de Geografia e/ou o ensino de Geografia podem abrir possibilidades de problematizar as nuances do processo de elaboração das narrativas dos saberes do docente.

Num âmbito mais próximo, acreditamos que as pesquisas que se situam nas histórias de vida dos docentes de Geografia podem abrir possibilidades de desvendar, dentre outros aspectos, como o saber geográfico é mobilizado no exercício da prática pedagógica com os professores em início de carreira na escola básica e como esses saberes e fazeres são tecidos a partir do diálogo com o cotidiano do docente. Tal assertiva pode, assim, expressar valores específicos do profissional da Geografia que é formado numa determinada contextura, como é o caso da nossa proposta investigativa que dá contorno ao nosso projeto de tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, PPGG-UFPB.

Mediante o exposto, surge em nós a seguinte inquietação: como estabelecer conexões entre a metodologia histórias de vida com o campo investigativo da Educação Geográfica? Esta inquietação que nos motiva e nos oferece conteúdo para discutir os saberes e a profissionalidade do docente de

geografia é, por assim dizer, a recíproca relação entre o cotidiano sociocultural e escolar, a formação e a prática pedagógica que dá vida e narrativa ao saber-fazer do professor de Geografia.

Sendo assim, o objetivo deste texto é estabelecer conexões entre a metodologia histórias de vida com o campo investigativo da Geografia, com enfoque na educação geográfica, tendo em vista que os saberes e os fazeres do professor de Geografia, em consonância com o desenvolvimento da profissionalidade, estão munidos de múltiplas referências e influências, como as oriundas da formação escolar e das práticas cotidianas, que interferem na vida e na profissão. Nesta perspectiva, entendemos que o olhar geográfico desse docente se situa dentro de um universo indissociável que incorpora as experiências de vida ao processo de formação profissional.

Para que possamos refletir sobre tais referências e influências que mobiliza a prática docente, pensamos ser relevante ressaltar os conceitos de *violência simbólica*, *capital cultural* e *habitus*, à luz Bourdieu e Passeron (2016). Esta propositura se sustenta no fato de que pensamos os saberes e a formação profissional do docente de Geografia a partir de diálogos, narrativas e práticas que se complementam no processo de ensino dessa disciplina escolar, considerando o teor da reprodução ideológica contida no processo de formação profissional e pessoal do sujeito.

Contornos e apontamentos metodológicos do artigo em tela

Este artigo é resultante das discussões desencadeadas na disciplina “Metodologias para o Ensino de Geografia” oferecida pelo PPGG-UFPB, ministrada pelos professores Dr. Antonio Carlos e Dra. Miriam Bueno, no período 2017.1. Os docentes tinham o objetivo de refletir sobre o lugar do ensino de Geografia, os dilemas, desafios e demandas na sociedade; refletir sobre o trabalho docente em Geografia e os caminhos metodológicos cotidianos; analisar as pesquisas sobre formação de professores em Geografia; e analisar as reformas no mundo da Educação e na Geografia, no contexto da formação de professores.

Do ponto de vista metodológico-conceitual, os professores dividiram a disciplina em duas unidades: a primeira refletiu sobre o ensino de Geografia, a formação do professor e o cotidiano escolar. As discussões situaram-se nos campos da *violência simbólica*, do *capital cultural*, do *habitus*, dos fundamentos teóricos e metodológicos da formação docente, dos saberes docentes na formação profissional e nas práticas de ensino na Geografia. Já a unidade dois abordou a pesquisa na formação do professor de Geografia, com reflexões que correlacionaram teoria e prática na formação docente: situação-problema na pesquisa e no ensino de Geografia; e nas pesquisas sobre a

formação de professores de Geografia na atualidade e a prática do ensino de Geografia pela pesquisa.

Diante dos estudos percorridos durante a disciplina, tecemos algumas reflexões no que diz respeito aos fundamentos teóricos para pensar a ideia de reprodução, dentro de uma perspectiva que inter-relaciona múltiplos contextos. A tônica das discussões foi estabelecida a partir de autores que refletem os escritos de Boudieu e Passeron (2016) no intuito de perceber alguns elementos que, possivelmente, possam conceber uma teoria do sistema de ensino (a Reprodução) baseado no conceito de *violência simbólica*, *capital cultural* e *habitus*.

O texto em tela é, portanto, uma revisão de literatura científica à luz de autores da área da Educação, da Geografia e da metodologia científica. A escolha da revisão de literatura, com fins metodológicos para este escrito, deu-se pelo fato de que, de acordo com Seabra (2009, p. 24): “toda a pesquisa deve proceder segundo um referencial teórico. A *teoria*, sendo um instrumento da ciência baseado no conhecimento anterior construído por outros pesquisadores, é o ponto de partida para o êxito da investigação.” Em nosso caso, trata-se de reflexões teóricas que visam tecer fios para estabelecer conexões entre a metodologia histórias de vida e o campo da Educação Geográfica.

Fios que tecem o percurso formativo e o cotidiano do professor de geografia

Os conceitos propostos por Bourdieu e Passeron (2016), citados nas proposituras iniciais, nos dão respaldo para compreendermos, dentre outros aspectos, como o professor de geografia se constitui enquanto docente e como ele elabora a sua identidade e desenvolve a sua profissionalidade no ambiente escolar, e para além dele. Por isso, neste momento, consideramos relevante apresentar teoricamente os conceitos supramencionados que compõem a tessitura do percurso formativo do docente para, então, pensarmos o cotidiano no processo de formação do professor de Geografia e o lugar deste profissional no âmbito escolar.

A ideia de *violência simbólica* parte do princípio de que a cultura simbólica ou sistema simbólico é potencialmente arbitrário, tendo em vista que não assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é, assim, “uma concessão social, e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através de interiorização da cultura por todos os membros da mesma.” (SOUZA, 2012, p. 24).

Sobre o conceito de *capital cultural*, Cunha (2008) nos apresenta suas reflexões aportadas em Pierre Boudieu, cuja ideia é investigar como os trabalhos etnográficos de seu referente

repercutiam na formulação de tal conceito. A autora alude ao fato de que “os sistemas simbólicos dominantes ou legítimos numa dada configuração social são aqueles construídos pelos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante.” (CUNHA, 2008, p. 505). Isso para justificar que não existe cultura superior, mas, sim, culturas resultantes de lutas, tendo em vista que a noção de capital cultural exige dispositivos que arbitrem e definam uma cultura dominante.

A ideia de *capital cultural* pode possibilitar a compreensão da correlação entre a desigualdade escolar e a origem social dos professores que podem ser investigados em pesquisas que tenham como foco a formação, a profissionalização e o trabalho docente. Mas, mais de que isso, tal concepção pode nos oportunizar a reflexão de como tais sujeitos percebem os desempenhos dos seus alunos (a posse do capital) dentro de uma estrutura de dominação escolar simbólica.

O outro conceito evidenciado por Bourdieu e Passeron (2016) é o de *habitus*, como mediador das práticas individuais e condições sociais transponíveis. Trata-se de uma concepção de alcance universal, de natureza controvertida, por pensar na apreensão de uma totalidade das práticas sociais. Todavia, supõe amnésia, uma cegueira, uma ilusão, ou seja, uma lógica de dominação que comanda tais práticas. Nas palavras de Setton (2002, p. 61):

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Podemos dizer, então, que a autora entende o *habitus* numa perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação. Sendo assim, pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base em tal conceito implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. “O *habitus* é uma subjetividade socializada, conforme alude Bourdieu” (1992, p. 101, *apud* SETTON, 2002, p. 63).

Ao associarmos esses conceitos com a formação docente, podemos refletir como a docência vai se articulando e se revelando como uma prática que articula a vida pessoal e profissional com diferentes itinerários que atravessam o processo formativo do professor. Parafraseando Bolívar, Domingo e Fernández (2001), resgatar a dimensão pessoal na profissão professor é, também, um

modo de opor a ideia de docência como uma atividade anônima, desnuda de emoções, afetos e textualizações cotidianas. Nas palavras dos autores:

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos, o propósitos), que no pueden ser expresados em definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. (BOLÍVAR, DOMINGO E FERNÁNDEZ, 2001, p. 52).

No que diz respeito sobre a formação do professor, autores como Shulman (2005), Tardif (2013) e Pimenta (1999), dentre outros pesquisadores que nos últimos anos vêm se dedicando e se destacando nos estudos sobre a formação e a profissionalidade docente, oferecem-nos significativas contribuições a respeito dos saberes dos professores. Isso pode nos oportunizar o direcionamento de novos olhares, alhures e lutas sobre este viés educativo, ao passo que concebem e situam o ensino como uma atividade profissional que se sustenta num consistente repertório de conhecimentos diversificados provenientes do cotidiano docente.

A ideia de cotidiano, aqui apresentada, está respaldada em Lefebvre (1991), diante do paradoxal, do efêmero, do audacioso, do resíduo, do irreduzível. A cotidianidade é o parâmetro condutor para ler e interpretar a sociedade, diante dos múltiplos olhares e alhures das práticas sociais, políticas, culturais e econômicas dos sujeitos que protagonizam as narrativas do cotidiano escolar. A vida cotidiana é, assim, o resíduo e o produto da vida social. Conforme o autor:

O cotidiano é o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. E isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas partes. É portanto aquilo que não tem data. É o insignificante (aparentemente); ele ocupa e preocupa e, no entanto, não tem necessidade de ser dito, é uma ética subjacente ao emprego do tempo, uma estética de decoração desse tempo empregado. É o que se une à modernidade. (LEFEBVRE, p. 31, 1991).

Ao discutir sobre os saberes necessários à docência, Shulman (2005) enfatiza a relevância do domínio dos conteúdos pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, considerando a maneira em que determinados conhecimentos específicos se situam. Para este autor, os saberes são de conhecimento do conteúdo, da didática geral, do currículo, didático do conteúdo, dos alunos, dos contextos educativos, dos objetivos e das finalidades e valores educativos. O ensino seria, portanto,

um processo de raciocínio pedagógico em que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina.

Segundo Shulman (2005), as iniciativas tomadas no passado pelos formuladores de políticas e formadores de professores têm sido consistentes com a ideia de que o ensino exige habilidades básicas, conhecimento do conteúdo e habilidades de ensino geral. Com respaldo em experiências norte-americanas, o autor afirma que:

En la mayoría de los estados norteamericanos los profesores son evaluados mediante alguna combinación de tests de aptitudes básicas, un examen del conocimiento de la disciplina, y observaciones en el aula para asegurar que ciertos tipos de comportamiento docente están presentes. De esta forma, a mi juicio, se trivializa la labor docente, se ignora su complejidad y se reducen sus demandas. Los propios profesores tienen dificultades para articular lo que conocen y cómo lo conocen. (SHULMAN, 2005, p. 07-08).

Em “**Saberes docentes e formação profissional**”, Tardif (2013) pensa a docência por duas significativas vertentes: os saberes docentes, construídos na prática cotidiana da sala de aula, e a formação profissional, com relação direta dos conhecimentos desenvolvidos na academia. Um dos principais desafios deste autor é trazer a discussão dos saberes e da profissionalização dos professores, de natureza complexa, chamando-nos atenção sobre os dilemas que perpassam a vida do docente, considerando os esforços individuais e a identidade ideológica.

Perante a necessidade de pensar os saberes implicados na atividade docente, Tardif (2013) destaca a existência de quatro tipos: saberes de formação profissional (baseados nas ciências e na erudição, transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial ou continuada); saberes curriculares (correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, entre outros, da prática cotidiana); saberes disciplinares (reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento); e saberes experienciais (resultantes do exercício da atividade profissional dos professores).

Pimenta (1999) nos traz uma reflexão em oposição à racionalidade técnica¹ que marca o trabalho e a formação dos professores. A autora afirma que a formação passa pela mobilização de vários tipos de saberes: de uma prática reflexiva, de uma teoria especializada, de uma militância pedagógica. Sendo assim, “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores

¹ Modelo “3+1”: carrega em si o pressuposto de que é importante para o licenciando adquirir um extenso conhecimento sobre os conteúdos da ciência que vai ensinar e, ao final do curso, em média de um ano, aprender a aplicar práticas pedagógicas adquiridas no curso de Educação.

reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Reconhecer e desenvolver argumentações específicas para a profissionalização e a elaboração do saber do professor, assim como evidenciar que há uma pluralidade de saberes relacionada ao fazeres docentes, é um exercício que requer circular pelas narrativas de vida dos professores em processo de investigação científica. Neste sentido, concordamos com Chaves (2006) que a trajetória de vida pessoal e coletiva é prova íntima do nosso conhecimento, o que contribui para a constituição de uma identidade docente historicamente situada.

Defendemos a ideia de que tudo aquilo que constitui a nossa identidade está dito, nem que seja de forma sutil, em nossos escritos e olhares geográficos, com influência direta da vida em sociedade e das relações sociais. O que significa, de acordo com Lefebvre (1991), uma escrita e uma produção de si, alinhada na condição de sujeito histórico-cultural.

A tessitura de vida cotidiana se alinha às práticas pedagógicas. No caso específico do ensino na geografia, reflexões como as de Freire (1989), Libâneo (2008), Callai (2009), Semann (2013) e Cavalcanti (2014) são fundantes para percebermos que o professor incorpora ou retraduz em sua prática cotidiana os saberes oriundos da sua formação. Esses saberes são acumulados individualmente, bem como produzidos pela experiência coletiva com seus pares e na interação com seus alunos. Cada um desses saberes tem sua legitimidade, mas, isolados, nenhum é suficiente para sustentar a prática docente. Dito de outro modo, o professor busca adaptar à sua prática aqueles saberes que, de certa maneira, contribuirão para o exercício cotidiano da sua profissão.

Por meio dos textos de autores do campo da educação, como Freire (1989) e Libâneo (2008), fica evidente que a prática de ensino não é lugar de reprodução de conhecimentos universitários, mesmo ela podendo assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações e seleção de certos conhecimentos acadêmicos. O primeiro autor nos apresenta a importância do ato de ler numa perspectiva de leitura de mundo, que implica sempre uma percepção crítica, interpretação e "reescrita" do lido. O segundo nos sugere aproximações entre questões didáticas e epistemológicas relacionadas com o campo da educação do ponto de vista pedagógico, conforme a lógica dialética, considerando as textualizações cotidianas e a epistemologia do conhecimento.

Os autores com direcionamentos mais específicos do ensino da Geografia, como Callai (2009), Semann (2013) e Cavalcanti (2014) nos trazem a ideia de que o docente deve, em sua prática, oferecer um ensino pautado no entendimento contextual para que o aluno consiga

compreender e relacionar os conteúdos geográficos com o cotidiano. Trata-se de um viés em que o professor de Geografia deve preocupar-se com a interpretação do espaço geográfico, na relação entre diferentes escalas, contextualizando os conteúdos geográficos e educacionais com a realidade espacial dos alunos.

Ensinar e aprender Geografia, segundo Callai (2009), significa que o sujeito, a partir da força do seu lugar, pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive, compreendendo tal dinâmica através do entendimento da espacialidade. Da mesma forma, Cavalcanti (2014) vem nos mostrar, por meio da metrópole no ensino de Geografia, que algumas experiências e alguns encaminhamentos começam a ganhar consistência, fundamentados, em muitos casos, em visões escalares (local-global) de ensino.

No que diz respeito às experiências práticas no ensino de Geografia, Semann (2013), diante do resultado de uma prática pedagógica exitosa, materializada numa determinada universidade, com a aplicabilidade dos mapas mentais em suas aulas, vem nos revelar que a prática de ensino de Geografia passa por recontextualizações, possíveis de ser compreendida por meio de diferentes linguagens e leituras de realidade, o que é mais que a geografização da realidade cartografada.

As discussões dos autores em questão, que focalizam as práticas de ensino com envergaduras para o ensino de Geografia, são fundantes para refletirmos o lugar dessa disciplina escolar nas práticas dos professores que são sujeitos de investigação. Neste tipo de pesquisa, consideram-se as dificuldades encontradas nos percursos, nas necessidades formativas e no contato com a prática em sala de aula. Por isso, o papel da profissionalização do professor de Geografia na constituição de seus saberes deve considerar a história de vida, a formação acadêmica e as ideologias políticas, culturais e econômicas. Neste viés, concordamos com Pérez (2006) que a docência deve ser compreendida como um dever.

A docência como um dever é um estatuto inédito, uma invenção que anuncia novas possibilidades éticas-políticas-estéticas para o espaço escolar. A docência como um dever toma o cotidiano escolar como um espaço-tempo instituinte de novas práticas e de outras formas de pensar-fazer que fogem, escapam e subvertem regimes de verdades, sobre a profissão, o trabalho e a vida. (PÉREZ, 2006, p. 179).

É pertinente salientar que advogamos a ideia de que o professor de Geografia situa os diversos saberes em sua prática docente. Assim, faz-se necessário no período de formação acadêmica refletir sobre as possibilidades constitutivas de conceitos, competências e habilidades capazes de lhe prepararem para a realidade do mundo da educação, considerando a aquisição de

conhecimentos e conceitos da ciência geográfica. Portanto, as pesquisas acadêmicas que levam em consideração a formação desse profissional da educação devem considerar os fios que se convergem na voz do docente que se faz texto nas narrativas e na tessitura do texto em espaços coletivos. É por isso que apresentamos a concepção metodológica (auto)biográfica.

Do lugar de onde se fala: breves considerações finais

Diante das questões analisadas ao longo da disciplina “Metodologias para o Ensino de Geografia” que nos estimularam, oferecendo conteúdo para melhor situarmos a nossa pesquisa no âmbito da Geografia Escolar, a qual dispõe de um amplo potencial para o desvendamento das contradições geradas no seio da sociedade, percebemos que a articulação entre a metodologia histórias de vida e o campo investigativo da Educação Geográfica pode servir de base acerca das futuras pesquisas que tiverem como foco de preocupação os saberes e a profissionalidade do docente de Geografia – enquanto condição imprescindível para se melhorar os resultados da Educação Básica –, considerando que estas discussões têm sido tônica nos debates contemporâneos perante o cenário educacional no Brasil e no mundo.

Tais considerações tomam sentido na medida em que as histórias de vidas podem ser percebidas como campo delineador dos sujeitos e suas relações com os outros, marcando o para quê e para quem são os nossos dizeres. O "contar a vida" uma composição de alteridade e assume um espaço de subjetividade em que o outro nos constitui e nós também o constituímos. É por isso que nesse tipo de pesquisa as narrativas de vida do sujeito pesquisador e do sujeito pesquisado se convergem e se revivem refletidamente pelos fios das memórias, num constante processo dialeticamente concebido no ato de conhecer o outro e a nós mesmos!

É válido destacar que as discussões desencadeadas em sala de aula também nos possibilitaram entender que uma pesquisa que traga discussões desse porte pode, ainda, contribuir com a formação do profissional da Educação, que consiste no sujeito de sua investigação a partir da mútua relação de saberes existentes entre a academia, profissionais de educação e a escola básica. Isso porque, em linhas gerais, o aporte teórico apresentado na disciplina envolveu um horizonte articulado em termos educacionais que balizou o repertório científico em diálogo com a prática e os saberes docentes da Geografia.

Mediante da explanação teórica apresentada, queremos deixar claro que escrever é um desafio; um trabalho solitário; é, de acordo com Pérez (2006), uma síntese singular de uma

construção coletiva. No processo de escrita encontramos múltiplas vozes que ecoam nos diversos textos. É uma espécie de relação intratexto. Pensamentos, ideias, solidão, acontecimentos, histórias, devires. O texto nasce de uma busca, de uma tentativa de exercitar outras formas de focar os diferentes sujeitos e suas experiências cotidianas. Assim, a tessitura da narrativa que compõe a docência é carregada de geograficidade, memória, expressões (auto)biográficas dos fatos vividos.

Referências

BOLÍVAR, Antonio. (org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Trad. Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología.** Madrid: Editorial Lamuralla, SA, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

CALLAI, H. C. **O Lugar e o Ensino Aprendizagem da Geografia.** In: PEREIRA, M. G. (orgs.). *La Espesura Del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo.* Santiago: Universidad Academia, 2009.

CAVALCANTI, L. S. **A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar?** In: PAULA, F.M.A.; CAVALCANTI, L.S.; & SOUZA, V.C. (orgs.). *Ensino de Geografia e metrópole.* Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.

CHAVES, Silvia Nogueira. **Memória e autobiografia: nos subterrâneos da formação docente.** IN: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.* Porto Alegre/Salvador: EDUNEB, 2006.

COUTO, M.A.C. **Método Dialético na Didática da Geografia.** In: CAVALCANTI, L.S. [et al] (orgs.). *Produção do Conhecimento e Pesquisa no Ensino de Geografia.* Goiânia: Ed. da PUC Goiás/NEPEG, 2011.

CUNHA, M. A. A. **O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/1584>. Acesso em 06/03/2017.

DEMO, P. **O Desafio de Educar pela Pesquisa na Educação Básica.** In: DEMO, P. *Educar pela Pesquisa.* Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** In: FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989. p. 09-14. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Pensar e atuar em Educação Ambiental**: questões epistemológicas e didáticas. In: ZANATTA, B. A. & SOUZA, V. C. (orgs.). Formação de Professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia. Goiânia: Vieira/NEPEG, 2008.

MIRANDA, S.L. **O ensino de Geografia e os professores dos anos iniciais da escola fundamental**: currículo, teoria e prática na formação e no trabalho docente. In: BENTO, I.P. & OLIVEIRA, K.A.T. (orgs.). Formação de Professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás/NEPEG, 2012.

PERÉZ, Carmem Lúcia. **Histórias de escola e narrativas de professores**: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre/Salvador: EDUNEB, 2006.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2012.

SEABRA, Giovanni. **Pesquisa científica**: O método em questão. 2ª ed. João Pessoa,: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SEEMANN, J. **Histórias da Cartografia, imersão em mapas e carto-falas**: métodos para estudar culturas cartográficas. In: CAZETTA, V. & OLIVEIRA Jr., W. M. (orgs.) Grafias do Espaço: imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas: Alinea, 2013.

SETTON, M. G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em 06/03/2017.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza**: fundamentos de la nueva reforma. In: Revista de currículum y formación del profesorado. nº 09, vol. 02. Universidad de Granada, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. Revista **LABOR** nº7, v.1,2012. http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola_-_Liliane_Pereira.pdf. Acesso em: 06/03/2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.