



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALISSON BELEZA MARINHO

NARRATIVA GEO(BIO)GRÁFICA DE UM PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO:

TRILHAS FORMATIVAS E A PEDAGOGIA DE PROJETOS

BOA VISTA – RORAIMA

2022

ALISSON BELEZA MARINHO

**NARRATIVA GEO(BIO)GRÁFICA DE UM PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO:
TRILHAS FORMATIVAS E A PEDAGOGIA DE PROJETOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima como parte dos requisitos para a obtenção do título de **Mestre em Educação.**

Linha de Pesquisa I : Formação de Professores e Práticas Educativas

Orientadora: Professora Dra. Gilvete de Lima Gabriel

BOA VISTA – RORAIMA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

M338n Marinho, Alisson Beleza.

Narrativa geo(bio)gráfica de um professor em construção: trilhas formativas e a pedagogia de projetos / Alisson Beleza Marinho. – Boa Vista, 2022.

199 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Gilvete de Lima Gabriel.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Educação. 2 – Geografia escolar. 3 – Pedagogia de projetos. 4 – Narrativa geo(bio)gráfica. 5 – Experiência. I – Título. II – Gabriel, Gilvete de Lima. (orientadora).

CDU – 372:91

FOLHA DE APROVAÇÃO

NARRATIVA GEO(BIO)GRÁFICA DE UM PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO: TRILHAS FORMATIVAS E A PEDAGOGIA DE PROJETOS

ALISSON BELEZA MARINHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima como parte dos requisitos para a obtenção do título de **Mestre em Educação**, na Linha de Pesquisa I - Formação de professores e práticas educativas.

Orientadora: Professora Dra. Gilvete de Lima Gabriel

Aprovada em: 15 de março de 2022.

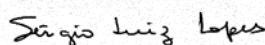
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Gilvete de Lima Gabriel
Universidade Federal de Roraima - UFRR
Orientadora



Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Membro externo



Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
Universidade Federal de Roraima - UFRR
Membro interno



Universidade Federal de Roraima
Centro de Educação



Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE

Ata da Comissão Examinadora de Defesa da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima

No dia 15 de março de 2022 às 14:00 horas, reuniu-se por meio virtual, a Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação para avaliar o discente: **Alisson Beleza Marinho**, pela apresentação da dissertação com o título: **“NARRATIVA GEO(BIO)GRÁFICA DE UM PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO: TRILHAS FORMATIVAS E A PEDAGOGIA DE PROJETOS”**. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Roraima (Resolução CEPE 010/2016) e o Regimento Interno do PPGE-UFRR, aprovado em reunião do colegiado, formada pelos docentes: Prof.^a Dra. Gilvete de Lima Gabriel (Presidente da Banca/PPGE/UFRR) e pelos membros: Prof.^o Dr. Sérgio Luiz Lopes – PPGE/UFRR (Membro Interno Titular), Prof.^a Dra. Jussara Fraga Portugal – UNEB (Membro Externo Titular). Após a apresentação da dissertação pelo discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição. Tendo o discente respondido as perguntas formuladas a Comissão Examinadora se reuniu para proceder reservadamente o processo de avaliação, sendo atribuídos os seguintes pareceres: Presidente: Prof.^a Dra. Gilvete de Lima Gabriel - Aprovado/a* (x); Aprovado/a com restrições mandatórias** (); Reprovado/a*** (); Membro interno: Prof.^o Dr. Sérgio Luiz Lopes - Aprovado/a*(x); Aprovado/a com restrições mandatórias ()**; Reprovado/a*** (); Membro externo: Prof.^a Dra. Jussara Fraga Portugal – Aprovado/a*(x)*; Aprovado/a com restrições mandatórias ()**; Reprovado/a*** (). Em atendimento ao que estabelece o Artigo 63 do Regimento Interno do PPGE o/a discente foi considerado/a: Aprovado/a (x); Aprovado/a com restrições mandatórias, apresentadas em anexo (); Reprovado (). O/A discente tem o prazo de sessenta dias para a entrega da versão final a partir da deliberação do/a orientador/a. Nada mais havendo a tratar a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pela Presidente e as demais examinadoras.

Gilvete de Lima Gabriel
Presidente

Sérgio Luiz Lopes
Membro Interno

Jussara Fraga Portugal
Membro Externo

*A Deus,
por tudo que tens feito de maravilhoso na minha vida. A Ele toda honra, glória e louvor.
A minha esposa, Thalyta, e meu filho Walisson Samuel,
que são minhas fontes de inspiração.
A meu pai Raimundo Marinho, minha mãe Iranir,
meus autores de referência, e aos meus irmãos e minhas irmãs.
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a minha existência e ter me iluminado e capacitado ao longo do desenvolvimento desse trabalho, assim como em toda minha vida.

A minha esposa, Thalyta, pelo apoio e compreensão nas horas em que muitas vezes tive que me ausentar, mas por um bem maior, por um objetivo que não foi só meu, mas nosso, de nossa família. Se não fosse pelo seu apoio e incentivo, talvez não tivesse chegado até aqui. Ela sempre disse que eu era capaz, sempre disse para não desistir se as dificuldades aparecessem. Foram muitas, mas, juntos, conseguimos vencer e superar as dificuldades.

Ao meu filho, Walisson Samuel, minha vida, que me dá forças para continuar e concluir esse trabalho. É a minha maior motivação.

Aos meus pais, Raimundo Marinho e Iranir Beleza, pelo amor e carinho, que sempre estiveram comigo e, mesmo quando estavam distantes, sempre acreditaram, me apoiaram e incentivaram nos meus estudos e me ensinaram a jamais desistir, mesmo na dificuldade, mas a sempre lutar para realizar os meus sonhos e objetivos.

Aos meus irmãos, Lázaro e Rafael, e as minhas irmãs, Natalina, Keila, Izabel, Maria Auxiliadora e Maria José, que sempre me apoiaram e incentivaram nos meus estudos e me dão forças para continuar.

A minha orientadora, professora Dra. Gilvete de Lima Gabriel, por aceitar me orientar, pelo esforço, paciência, dedicação e tempo investido na minha orientação e conclusão desse trabalho. Por me apoiar no meu sonho de me autobiografar e incentivar a narrar a minha própria história de vida. Muito obrigado por fazer parte da minha história. Certamente és referência no meu processo de formação e atuação docente.

Aos professores da banca examinadora de qualificação, professora Jussara Portugal, professor Sérgio Lopes, pelo compartilhar de suas experiências, pelas leituras cuidadosas e minuciosas, sugestões e elogios que muito me ajudaram na elaboração e conclusão da Dissertação.

Aos meus ex-alunos de Geografia, que fizeram parte dos projetos desenvolvidos na escola. Tenho esperança de um dia nos reencontrarmos e saber que os conhecimentos construídos ao longo dos projetos tenham, de alguma forma contribuído para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A todos os colegas, membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais (GEPAIIRR), liderados pela professora Gilvete Gabriel, pelas

ricas contribuições, pelo compartilhar das experiências nas discussões no grupo de estudo, principalmente na fase de preparação para a qualificação do projeto.

A todos os colegas do Mestrado em Educação, pela convivência e pelas trocas de experiências, pela parceria nas disciplinas ao longo do curso e pela amizade, que, certamente, continuará depois do Mestrado.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação, pelas ricas contribuições nas disciplinas que ajudaram muito para aumentar o meu leque de conhecimento, possibilitando também a execução dessa pesquisa.

À Universidade Federal de Roraima – UFRR e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação e por possibilitar a formação continuada e a reflexão da prática educativa para melhor atuar, tanto no ensino da Geografia Escolar, quanto na formação de novos professores.

À Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pela primeira oportunidade de cursar o Ensino Superior, pela oportunidade de cursar a Graduação em Geografia e de usufruir de um ensino de qualidade que me permitiram atuar no ensino da Geografia Escolar por meio da Pedagogia de Projetos e, hoje, poder compartilhar essas experiências.

Muito obrigado a todos!

MARINHO, Alisson Beleza. **Narrativa geo(bio)gráfica de um professor em construção: trilhas formativas e a Pedagogia de Projetos**. 2022. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

RESUMO

Certamente, a formação do sujeito compreende não somente aquela ocorrida nos espaços para isso instituídos, mas está também relacionada àquelas construídas nos espaços não formal e informal, portanto, às experiências dos sujeitos, aos processos formativos ao longo da vida. Nesse sentido, a presente pesquisa intencionou, em seu objetivo geral, compreender por meio da narrativa geo(bio)gráfica de formação e dos relatos de experiências bem sucedidas, as trilhas formativas, bem como as influências dos grupos-referência na minha formação e atuação pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. A fundamentação teórica compreende três eixos temáticos que correspondem também aos três eixos de análises: o ensino da Geografia Escolar: desafios e possibilidades; A Pedagogia de Projetos; Narrativa autobiográfica como dispositivo de compreensão da experiência e dos processos formativos ao longo da vida. A metodologia adotada está ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem autobiográfica. Na análise de minha narrativa autobiográfica de formação e relato de experiências bem sucedidas, destaco as experiências formadoras construídas junto a esses grupos-referência, os quais são de grande importância para a compreensão das minhas trilhas formativas e atuação docente na educação básica, por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Para tanto, os materiais utilizados no emprego do método autobiográfico constituíram-se de: a) documentos pessoais: fotografias, que evidenciam a minha trajetória pessoal e profissional e a prática educativa com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, as quais denominarei de narrativas fotográficas, evidenciando, assim, o meu percurso de formação, as trilhas que percorri, as trilhas referências; b) vídeos pessoais e profissionais, no caso do desenvolvimento e apresentações dos projetos; c) planos de aulas; d) registros biográficos: narrativas da trajetória de vida e percurso profissional; narrativas das experiências bem sucedidas no ensino da Geografia Escolar por meio da Pedagogia de Projetos. Assim como em todas as trilhas, há pontos de referência, nessa trilha formativa geo(bio)gráfica não será diferente. Assim, essa Dissertação é composta por 8 (oito) pontos estratégicos dessa trilha geo(bio)gráfica para melhor equacionamento dos objetivos propostos. A discussão dos resultados ocorre especificamente nos pontos 6 e 7. No ponto 6: Trilhas formativas: Mapeando os meus itinerários – experiências que me afetam, me formam, me transformam, me constroem e me constituem, e no ponto 7: Na trilha, também se faz reflexão: refletindo sobre as experiências-referência e a pedagogia de projetos na construção de um perfil profissional, nos quais apresento as experiências construídas junto aos grupos-referência e apresento também as 4 (quatro) experiências com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Essa pesquisa narrativa permitiu-me compreender que a formação não está restrita aos espaços instituídos, mas sim, a todos os espaços, sejam eles formais, não formais e informais. A narrativa geo(bio)gráfica de formação possibilitou o desvelar de elementos significativos para a interpretação e compreensão das minhas trilhas formativas e constituição identitária docente, bem como as influências dos grupos-referência nesse processo. Nesse sentido, faz-se necessário considerar as diversas formas de produzir conhecimentos, que não se restringem aos espaços instituídos.

Palavras-Chave: Educação. Geografia Escolar. Pedagogia de Projetos. Narrativa geo(bio)gráfica. Experiência.

MARINHO, Alisson Beauty. **Geo(bio)graphic narrative of a teacher under construction: formative paths and the Pedagogy of Projects.** 2022. 199f. Dissertation (Master in Education) – Federal University of Roraima, Boa Vista, 2022.

ABSTRACT

Certainly, the formation of the subject includes not only that which occurred in the spaces established for this, but is also related to those built in non-formal and informal spaces, therefore, to the subjects' experiences, to the formative processes throughout life. In this sense, the present research intends in its general objective to understand, through the geo(bio)graphic narrative of formation and the reports of successful experiences, the formative paths, as well as the influences of the reference groups in my formation and pedagogical performance by through Project Pedagogy in the teaching of School Geography. The theoretical foundation comprises three thematic axes that also correspond to the three axes of analysis: the teaching of School Geography: challenges and possibilities; The Pedagogy of Projects; Autobiographical narrative as a device for understanding the experience and formative processes throughout life. The methodology adopted is anchored in the theoretical and methodological assumptions of the autobiographical approach. In the analysis of my autobiographical narrative of formation and report of successful experiences, I highlight the formative experiences built with these reference groups, which are of great importance for the understanding of my formative paths and teaching performance in basic education, through the Project Pedagogy in the Teaching of School Geography. For that, the materials used in the use of the autobiographical method consisted of: a) personal documents: photographs, which show my personal and professional trajectory and the educational practice with the Pedagogy of Projects in the teaching of School Geography, which I will call narratives photographs, thus showing my training path, the trails I followed, the reference trails; b) personal and professional videos, in the case of project development and presentations; c) lesson plans; d) biographical records: narratives of life and professional paths; narratives of successful experiences in the teaching of School Geography through Project Pedagogy. As in all trails there are reference points, this geo(bio)graphic formative trail will be no different. This Dissertation is composed of 8 (eight) strategic points of this geo(bio)graphic trail to better equate the proposed objectives. The discussion of the results takes place specifically in points 6 and 7. In point 6: Training trails: Mapping my itineraries - experiences that affect me, shape me, transform me, build me and constitute me, and at point 7: On the trail, too reflection is made: reflecting on the reference experiences and the pedagogy of projects in the construction of a professional profile, in which I present the experiences built with the reference groups and I also present the 4 (four) experiences with the Pedagogy of Projects in the teaching of School Geography. This narrative research allowed me to understand that training is not restricted to established spaces, but to all spaces, whether formal, non-formal or informal. The geo(bio)graphic narrative of formation made it possible to reveal significant elements for the interpretation and understanding of my formative paths and teacher identity constitution, as well as the influences of the reference groups in this process. In this sense, it is necessary to consider the different ways of producing knowledge, which are not restricted to the established spaces.

Keywords: Education. School Geography. Project Pedagogy. Geo(bio)graphic narrative. Experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Tendências da Educação Brasileira.....	61
Figura 02 - Narrativa fotográfica: Bíblia ilustrativa do papai.....	103
Figura 03 - Narrativa fotográfica: imagem interna do centro cultural.....	106
Figura 04 - Narrativa fotográfica: novo centro cultural da comunidade.....	107
Figura 05 - Narrativas fotográficas: antiga e atual escola da comunidade.....	109
Figura 06 - Narrativas fotográficas: antiga e atual escola da comunidade.....	109
Figura 07 - Narrativa fotográfica: conquista do diploma da Graduação em Geografia	122
Figura 08 - Narrativa fotográfica: eu e minha paraninfa.....	123
Figura 09 - Narrativa fotográfica: minha família.....	123
Figura 10 - Narrativa fotográfica: momento do recebimento do termo de posse.....	129
Figura 11 - Narrativa fotográfica: alunos apresentando os trabalhos na sala de aula.	146
Figura 12 - Narrativa fotográfica: momento de descontração após apresentação dos trabalhos na sala de aula.....	147
Figura 13 - Narrativa fotográfica: mapa, construído pelos alunos(as), das principais atividades econômicas dos municípios roraimenses.....	148
Figura 14 - Narrativa fotográfica: mapa, construído pelos alunos(as), das principais atividades econômicas dos municípios roraimenses.....	149
Figura 15 - Narrativa fotográfica: painel ilustrativo dos resultados da pesquisa.....	151
Figura 16 - Narrativa fotográfica: Exposição das comidas típicas dos municípios.....	152
Figura 17 - Narrativa fotográfica: Desfile cultural das representantes de cada município.....	153
Figura 18 - Narrativa fotográfica: momento de descontração após desfile de dia dos pais.....	154
Figura 19 - Narrativa fotográfica: Damorida (comida típica indígena).....	157
Figura 20 - Narrativa fotográfica: alunos participando do Quiz Conceitos Ambientais.....	160
Figura 21 - Narrativa fotográfica: alunas apresentando a maquete sobre a produção de energia eólica.....	161
Figura 22 - Narrativa fotográfica: alunos apresentando a paródia.....	163
Figura 23 - Narrativa fotográfica: trabalho encadernado.....	170
Figura 24 - Narrativa fotográfica: apresentação dos resultados na sala.....	171
Figura 25 - Narrativa fotográfica: apresentação da empresa “Delícias do Alto Alegre”.....	172
Figura 26 - Narrativa fotográfica: alunos apresentando empresa “Restaurante”	173
Figura 27 - Narrativa fotográfica: momento de descontração após a exposição dos produtos da empresa “LeiFrut”.....	174
Figura 28 - Narrativa fotográfica: apresentação de um trabalho na empresa.....	178
Figura 29 - Narrativas fotográficas: momento de descontração recebendo certificado de capacitação.....	179
Figura 30 - Narrativas fotográficas: momento de descontração recebendo certificado de capacitação.....	179
Figura 31 - Narrativa fotográfica: um exemplo enquanto visual <i>merchandising</i>	179
Figura 32 - Narrativas fotográficas: visita técnica à hidrelétrica de Balbina-AM.....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Processos de aprendizagem.....	83
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- GPS** - Sistema de Posicionamento Global
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- PAIC** - Programa de Apoio à Iniciação Científica do Amazonas
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- SEED** - Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima
- TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso
- UEA** - Universidade do Estado do Amazonas
- UERR** - Universidade Estadual de Roraima
- UFRR** - Universidade Federal de Roraima
- VM** - Visual Merchandising

SUMÁRIO

1	O COMEÇO DA TRILHA: ENTRE ESCOLHAS, DESEJOS E POSSIBILIDADES.....	14
2	INTRODUÇÃO.....	24
2.1	Mudar é necessário: repensar a formação.....	35
2.2	Objetivos.....	40
2.2.1	Objetivo geral.....	40
2.2.2	Objetivos específicos.....	40
3	CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA: A CIÊNCIA GEOGRÁFICA.....	43
3.1	O que é ciência? A ciência geográfica.....	43
3.2	Pela trilha Positivista e a Geografia Tradicional.....	48
3.3	Pela trilha Neopositivista e a Nova Geografia ou Geografia Teórico-Quantitativa.....	50
3.4	Pela trilha Fenomenologia e a Geografia Humanista e Cultural.....	51
3.5	Pela trilha do Materialismo Histórico-dialético e a Geografia Crítica.....	52
4	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO.....	56
4.1	Trilha Pedagógica Tradicional.....	58
4.2	Trilha Humanística Moderna.....	59
4.3	Trilha Analítica.....	59
4.4	Trilha Crítico-Reprodutivista.....	59
4.5	Trilha Dialética ou Histórico-Crítica.....	60
4.6	Trilha libertadora de Paulo Freire como norteadora da minha ação pedagógica.....	68
4.7	Experiência e formação: aprendizagens ao longo da vida.....	73
5	TRILHA DA PESQUISA NARRATIVA: O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	79
5.1	O método (auto)biográfico e a formação do adulto.....	79
5.2	A trilha metodológica da pesquisa.....	90
6	TRILHAS FORMATIVAS: MAPEANDO OS MEUS ITINERÁRIOS - EXPERIÊNCIAS QUE ME AFETAM, ME FORMAM, ME TRANSFORMAM, ME CONSTROEM E ME CONSTITUEM.....	98
6.1	Espaço tempo de vivências e experiências formadoras: mapeando os meus itinerários.....	99
6.1.1	Minha família: onde tudo começou.....	99
6.1.2	Grupo comunitário e religioso: a aprendizagem informal e o espírito de companheirismo.....	105

6.1.3	Primeira travessia geográfica: a viagem para Manaus - meu primeiro itinerário, o desejo de mudar de vida.....	114
6.1.4	O ingresso na Universidade: a aprendizagem formal da docência.....	117
6.1.5	Segunda travessia geográfica: a viagem para Boa Vista - o sonho se realiza.....	125
6.2	Espaço tempo de vivências e experiências formadoras: eu e a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar – mapeando as experiências.....	130
6.2.1	Motivos que me levaram a adotar na prática educativa da Pedagogia de Projetos.	130
6.2.2	O que fiz? Indícios de uma primeira tentativa de ser/fazer diferente.....	140
6.2.3	Projeto “Potencialidades dos municípios roraimenses: aspectos físicos, políticos, econômicos e socioculturais”.....	143
6.2.4	Projeto “Educar para preservar o meio ambiente/energia para novos tempos”....	159
6.2.5	Projeto “Jornal televisivo: entrevista com o professor Carlo Casadio”.....	165
6.2.6	Projeto “Potencialidades econômicas dos municípios roraimenses: do agronegócio à cultura – um projeto empreendedor”.....	168
7	NA TRILHA, TAMBÉM SE FAZ REFLEXÃO: REFLETINDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS-REFERÊNCIA E A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL.....	177
7.1	Reflexão sobre as experiências.....	177
7.2	A empresa multinacional: espaço e tempo de aprendizagem - experiência - referência.....	178
7.3	Projeto “Energia para novos tempos”.....	180
7.4	Mais uma experiência-referência que me toca, me transforma e me constitui.....	183
8	APÓS A TRILHA, OUTRA REFLEXÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O(S) CAMINHO(S) TRILHADO(S) E APONTAMENTOS PARA NOVA(S) TRILHA(S).....	187
	REFERÊNCIAS.....	193
	ANEXO.....	199

1 O COMEÇO DA TRILHA: ENTRE ESCOLHAS, DESEJOS E POSSIBILIDADES

Peço desculpa por me expor, assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia (PAUL VALÉRY, 1931 *apud* JOSSO, 2004, p. 14).

Proponho-me a escrever as razões para essa pesquisa, o que me motivou, que motiva e que me impulsiona a escrever, a me autobiografar, pois, assim como na epígrafe, considero que é mais útil falar daquilo que vivencio, que experiencio, do que falar de algo distante, independente, alheio aos acontecimentos que realmente influenciam, que repercutem em minhas ações, em meu fazer pedagógico enquanto professor.

É com esse propósito de narrar sobre os momentos significativos, momentos charneiras (JOSSO, 2004) da minha vida pessoal, acadêmica e profissional, que repercutem em meu fazer pedagógico, que realizo esta pesquisa, na certeza de que, feito isso, estarei contribuindo, não somente com a minha formação, com as reflexões aqui tecidas, que permitirão pensar sobre a minha prática educativa para melhor atuar, projetar-me para o futuro. Mas almejo contribuir com leitores, estudantes, pesquisadores e também, com as pessoas que possuem alguma deficiência, com necessidades especiais, que se identificarem com a minha história de vida pessoal e profissional, de como eu fui vencendo as barreiras da vida e me tornei um professor caracterizado pela prática inovadora no ensino da Geografia Escolar na cidade de Boa Vista, no Estado de Roraima, no Ensino Fundamental e Médio, pautado na Pedagogia de Projetos.

Importante destacar que optei por trabalhar com a narrativa autobiográfica, na perspectiva de Josso (2004), Passeggi (2011), Souza (2008), Gabriel (2011) e outros, e a metáfora da trilha para poder contar, descrever as minhas trilhas formativas, os meus processos de formação, narrando-lhes uma rica história, porque agora passa a ser história, pois, “É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela enfim que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

Assim, estará registrada, não só na minha memória, nas minhas lembranças, mas também nessa Dissertação, que tem como função acadêmica e científica contribuir na área da Educação de modo geral, e, em particular, ao ensino da Geografia Escolar, com reflexões e discussões sobre a formação de professores e, em especial, professores de Geografia, na maneira como esses se constituem. Ainda, como função acadêmica, pretendo contribuir com outros pesquisadores que se propõem em destacar a participação do contexto social no processo

de formação de professores e professoras e o potencial das narrativas autobiográficas para a compreensão dos processos de formação a exemplo dos trabalhos de Gabriel (2001; 2011), de Portugal (2006; 2013), dentre outros.

Gabriel (2001), em sua Dissertação de Mestrado, buscou refletir sobre a sua prática educativa. Ao fazer a reflexão na ação por meio da abordagem autobiográfica, possibilitou identificar na sua trajetória de vida pessoal e profissional as influências sociais e as experiências-referências que contribuíram para sua prática educativa investigativa. Possibilitou, ainda, identificar os limites e as possibilidades de sua prática educativa, bem como as competências e habilidades. O estudo em questão, desvelou para a autora os saberes da docência e a construção de sentidos em cada experiência destacada pela autora e a ressignificação dos momentos vividos e narrados por ela.

Já em seu outro estudo, Gabriel (2011) trata da formação continuada de professoras da Educação Básica e o papel do grupo reflexivo como espaço-tempo da (re)constituição identitária docente. No estudo, Gabriel (2011) buscou, entre outros objetivos: problematizar o processo de formação de professores da Educação Básica, com foco na narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e refletir sobre as influências dos grupos-referência na constituição identitária docente dos professores.

A referida autora, em seu estudo, constatou, ao analisar as narrativas das professoras participantes da pesquisa, que a constituição identitária docente dessas professoras foi forjada nos grupos-referência, evidenciando principalmente, a participação do grupo familiar nesse processo. Segundo a autora, o trabalho biográfico, fundamentado na *mimese* de Ricoeur (1994), possibilitou o resgate da autoidentidade das professoras e o projetar-se para o futuro por meio da reflexão sobre-a-ação e, sobretudo, “[...] revelou que a formação continuada é um processo indispensável para a constituição da identidade profissional” (p. 150).

Por sua vez, Jussara Portugal (2013), em sua tese de doutorado, por meio da abordagem qualitativa e do método (auto)biográfico, toma as narrativas das histórias de vida e de trajetórias de formação-profissão de seis professores de Geografia, buscou compreender como esses professores ressignificam, nas salas de aula da Educação Básica, os saberes construídos nas experiências cotidianas nos seus espaços de vivências, no que se refere aos conhecimentos geográficos e pedagógicos advindos dos processos formativos na universidade.

A referida autora constatou em seu estudo, entre outros aspectos relevantes, que as experiências narradas revelam também que o significado que cada professor confere à sua atividade como docente está relacionado as suas histórias de vida; seu modo de situar-se no

mundo, cujas representações são significativas na construção da sua identidade como professor de escolas rurais e ajudam a configurar os saberes que estruturam a profissão.

Desse modo, é preciso pensar a Educação sobre outro ponto de vista. Uma nova forma de pensar a Educação, a formação, na perspectiva de Larrosa (2002), da experiência e do sentido, ou seja, do sentido que atribuímos às nossas experiências. Assim, é preciso que as instituições formadoras estejam interessadas na formação continuada de professores e professoras, considerando que eles se constituem a partir das experiências das múltiplas influências do contexto social. É importante destacar que, como afirma Gabriel (2011, p. 150), “A reflexão rigorosa dos processos de formação, em diferentes dimensões, [já] vem propiciando mudanças paradigmáticas nas agências de formação de professores [...]”.

Como função social, almejo que minha história de vida e as reflexões que serão construídas ao longo dessas trilhas possam, de alguma forma, contribuir com as reflexões dos amigos(as) aventureiros(a) e de todas as pessoas que tiverem contato direto ou indiretamente com essa Dissertação, porque é meu sonho, e digo isso porque penso como Paulo Freire (2011a), acreditando que é preciso sonhar, que é preciso ter esperança na Educação. O professor precisa ser um sonhador. Assim, meu sonho é que meu estudo não fique restrito à academia, aos que nela já estiverem, mas que, de alguma forma, chegue também àqueles que, muitas vezes, se acham, assim como eu me achava, incapacitados ou incapazes de chegar a um curso superior, de “vencer na vida”, pelas dificuldades ou limitações que muitas vezes a vida nos impõe.

É com esse propósito que escrevo este estudo, que narro minha trajetória de vida pessoal e profissional, destacando a minha prática educativa com a Pedagogia de Projetos. Penso que, ao contribuir cientificamente e socialmente, eu estarei dando vez e voz aos menos favorecidos, às pessoas, que, assim como eu, possuem alguma deficiência e que, muitas vezes, sentem-se silenciadas por um sistema opressor e excludente. É notório a discrepância entre a teoria e a prática, entre o que está na lei, na nossa Constituição Federal de 1988 e o que de fato ocorre na prática, a realidade vivenciada e experienciada por muitos.

Posso dizer que sou um privilegiado, entre tantos outros, por estar aqui escrevendo isso, narrando minha história de vida pessoal e profissional para destacar os desafios da vida¹, para

¹ Desafios da vida (aqui incluo os desafios da vida pessoal, os desafios da formação: da escolarização, da Graduação, os desafios da atuação docente, e mais recentemente os desafios da formação no Mestrado em Educação e, somado a tudo isso o impacto da pandemia de COVID-19 na minha vida pessoal, acadêmica e profissional).

denunciar e anunciar, como nos falou recentemente Passeggi (2020) em *live* intitulada “Vidas em pandemia: contextos políticos, sociais e educacionais”, na qual a estudiosa destaca a importância de “Narrar para denunciar e anunciar... anunciar os inéditos, o cotidiano reinventado” (PASSEGGI, 2020, informação verbal). A professora fala da nossa capacidade de anúncio: “Qual é o meu poder de palavra? O quê que eu posso pela minha palavra ajudar o outro? Como é que eu posso ajudar o outro? Se eu não posso ajudar de outra maneira, então eu só tenho a palavra” para anunciar as possibilidades, destacar que, mesmo diante das dificuldades que a vida nos impõe, é possível encontrar uma saída, uma solução.

Mas, calma. É preciso esclarecer que, embora eu me sinta um privilegiado, como destaquei anteriormente, é preciso considerar que outras pessoas não tiveram ou não têm a sorte ou oportunidades que tive, ou não conseguiram ultrapassar as barreiras da vida como eu estou conseguindo vencer, seja pela questão de um grau maior de necessidades especiais, de limitações, de dependência de outras pessoas, ou pela exclusão em um sistema capitalista selvagem, uma globalização perversa, como nos alertou Santos (2003).

Santos (2003, p. 19) nos diz que “[...] para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidade”, de oportunidades para poucos. Concordo com o autor e digo mais: se eu cheguei até onde estou, se eu consegui chegar a um curso superior em Geografia e agora estar no Mestrado em Educação, foi com muita luta, renúncias e muita força de vontade, garra e determinação. Não foi porque as coisas foram fáceis para mim, que as trilhas que segui me levaram direto às minhas conquistas, mas porque não desisti e enfrentei as dificuldades com a ajuda de muitas pessoas, familiares, professores(as), amigos(as) dentre outros.

Corroborando com Santos (2003), Paulo Freire (2011a; 2011b) nos alerta quando fala das desigualdades sociais da classe popular, a classe dos oprimidos. Por sua vez, Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 27), destaca “O princípio único da transformação social”, nos diz que “[...] ao contrário do que sucedeu nas transições anteriores, será uma maioria, a classe operária, e não uma minoria, que protagonizará a superação da sociedade capitalista”.

Tanto Freire (2011a), quanto Santos (2003) e Boaventura Santos (2011) nos falam das desigualdades entre países ricos e países pobres, que cada vez mais vêm aumentando. Nos falam das desigualdades sociais e nos convocam a pensar na construção de um novo mundo, de uma outra globalização. Uma globalização mais humana que nos leve a um conhecimento-emancipação (SANTOS, 2011). Os autores nos convidam a clamar por respeito e valorização dos seres humanos, principalmente, os mais necessitados de assistência à saúde, habitação e educação.

Comungo do pensamento de Boaventura Santos (2011) ao destacar que:

Sendo múltiplas as faces da dominação, são múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam. Na ausência de um princípio único, não é possível reunir todas as resistências e agências sob a alçada de uma grande teoria comum. Mais do que de uma teoria comum, do que necessitamos é de uma *teoria de tradução* que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos ‘conversarem’ sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam (SANTOS, 2011, p. 27).

É nesse sentido que ousou “narrar-me”, na tentativa de buscar um reconhecimento perante essa sociedade, que em grande parte e em pleno século XXI é preconceituosa e “selvagem”, que nos enxerga como seres incapazes, um ser “fraquinho” ou “cabeça-dura”², como em alguns momentos da minha vida fui rotulado.

Narro-me como um desabafo. Narro-me como um clamor. Narro-me para o reconhecimento. Reconhecimento de que somos capazes. Reconhecimento de que podemos ir além daquelas expectativas que têm sobre nós. Mas narro-me, também, para denunciar. Denunciar as injustiças. Denunciar a falta de investimentos na Educação, de modo geral sim, mas principalmente, ao que venho destacando e pretendo elucidar que é o meu lugar de fala, a comunidade rural.

Em parte da minha trajetória de vida, alí construí vivências e experiências significativas, que carrego comigo na memória. De igual modo, carrego na memória o quanto as comunidades rurais, bem como os sujeitos que alí residem, são marcados pela invisibilidade e pela desassistência dos governos de todas as esferas, em cumprir um dos direitos fundamentais e previsto na nossa Constituição Federal (CF de 1988) que é o Direito à Educação, direito público subjetivo (GABRIEL, 2011). Direito esse, que é renegado, principalmente aos sujeitos do campo, como destarei mais adiante ao voltar nesse assunto.

Narro-me, também, para o reconhecimento e valorização das experiências dos professores iniciantes assim como eu. Narro-me em nossa defesa. Narro-me na tentativa de buscar o reconhecimento de que, mesmo em situação inicial que nos encontramos, também temos muito a oferecer, a contribuir com a ciência da Educação e em particular com o Ensino da Geografia Escolar, com as nossas experiências pessoais, profissionais, incluídas aqui as

² Esses são alguns adjetivos pelos quais fui identificado em algumas trilhas da vida, que certamente não diferem dos adjetivos dados aos meus “conterrâneos”. Refiro-me com o termo “conterrâneos” às pessoas que possuem alguma deficiência ou alguma característica que serve como motivo de preconceito, chacota etc., embora admita que conterrâneos possa ter outros significados.

experiências da prática pedagógica, que têm sido “negligenciadas” ou “renegadas” pelos pesquisadores ditos “mais experientes”.

Para esses pesquisadores, os professores em situação inicial ou professores iniciantes não têm muito a oferecer, não têm experiências a compartilhar. E isso fica evidente em certas pesquisas (por questão de ética, não as identificarei) em que muitos pesquisadores, ao investigarem a prática pedagógica de professores, usam como um dos critérios para participar da pesquisa, que o professor tenha mais de 3 (três) anos no exercício da profissão. Não é difícil encontrarmos pesquisas onde esse critério é superior a 5 (cinco) anos. Na visão desses pesquisadores, somente os professores ou professoras que atendem a esse critério é que têm experiências para contar. Estão errados! E já explico o porquê.

Uma vez feita a denúncia, é preciso também anunciar as possibilidades. Destacar que nem todos os pesquisadores têm esse mesmo pensamento, a exemplo dos trabalhos de Portugal (2013; 2006) que, em seus estudos, não usou como critério para participar da pesquisa que o professor tivesse mais que três anos de experiência na docência, apenas que ele estivesse em exercício da profissão. É essa possibilidade que pretendo destacar com este estudo. Que é possível pensar na prática pedagógica de professores iniciantes. Mas, para que isso aconteça, é preciso um novo olhar para a Educação. É preciso pensar a Educação sob outro ponto de vista, como o destacado por Larrosa (2002). É preciso uma mudança de paradigma, segundo Gabriel (2011).

Talvez seja disso que a Educação esteja necessitando. De um novo olhar. Um olhar voltado para as experiências. Um olhar voltado para os professores iniciantes. Mas o amigo(a) aventureiro(a) pode estar pensando: - Então você está pedindo para desconsiderar o saber dos “mais experientes” e investigar apenas a prática pedagógica dos professores iniciantes? Não. Não é isso. Estou quase que clamando para que seja levado em conta o saber da experiência dos professores iniciantes, que até então, pouco se tem pesquisado, mas penso eu, que se tem muito para ser mostrado, divulgado, necessitando apenas de um acompanhamento, de uma orientação, de um estímulo.

Falo isso por experiência. É só lançarmos o olhar para a escola e veremos quantos projetos lindos, maravilhosos estão sendo desenvolvidos por professores iniciantes, porque saem da universidade com “todo o gás”, com aquela vontade de mudar o mundo. Porque é assim que nos sentimos quando saímos da universidade. Não é verdade? Pois bem, muito desses projetos estão no anonimato. E muitos sem registro algum, porque muitos professores, e aqui eu me incluo também, desenvolvem excelentes projetos, mas por alguma razão não registram, não escrevem artigos sobre e não apresentam em eventos acadêmicos ou ainda não socializam

essas escritas nos anais dos referidos eventos. Sem nenhuma perspectiva, não nos damos conta do quão importante é o nosso trabalho.

E isso aconteceu também comigo, pois, por exemplo, tive dificuldades de encontrar bons registros dos trabalhos que desenvolvi. Houve casos em que, devido eu estar participando ativamente do projeto, não foi possível registrar e, deles, localizei apenas algumas evidências, como registros na programação do evento ou convites, que comprovam a execução do projeto. Mas o mais importante são os guardados na memória. Esses estarão sempre guardados até que a memória já não os capture mais. Por isso, a relevância da narrativa autobiográfica de professores(as), para que se tenha o registro não somente na memória individual, mas coletiva.

É disso que estou falando. Desse novo olhar para a Educação. Porque serão esses professores, que hoje são iniciantes, os quais amanhã estarão à frente da Educação. E que, por meio da reflexão de suas práticas pedagógicas, poderão ter uma atuação mais crítica e consciente do mundo, da realidade em que estão inseridos, como nos alertou Paulo Freire (2011a; 2011b), Milton Santos (2003) e Boaventura Santos (2011).

É por isso, como já afirmei e repito:, que narro-me como um desabafo. Narro-me como um clamor, mas narro-me, também, para o reconhecimento das práticas de professores iniciantes, mas sem perder de vista o saber dos mais experientes, que claro, devem ser considerados no processo, sem que sejam os únicos.

Se a Educação precisa mudar urgentemente os seus paradigmas, que comecemos, então, pela reflexão da ação e da reflexão-na-ação, ou seja, pela reflexão da prática educativa.

É por isso “amigo(a) aventureiro(a)” que, nesse momento, te convido a fazer junto, comigo essa reflexão sobre a minha prática pedagógica e sobre a influência dos grupos-referência na minha formação e atuação docente por meio da Pedagogia de Projetos.

Início nossa reflexão nesse momento fazendo um questionamento: - Você já se perguntou por que estou sempre te chamando de “amigo(a) aventureiro(a)”?. Aguarde que já te explico.

Acontece que, “amigo(a) aventureiro(a)”³, nesse exato momento, eu te convido a uma “aventura” comigo, a fazer uma trilha, como tantas vezes fiz na vida, seja trilhando o caminho da roça, o caminho da pescaria para a subsistência, e, sobretudo, o caminho da escola, no espaço

³ “Amigo aventureiro” – a forma como carinhosamente me refiro aos(as) leitores(as) deste estudo. Utilizo a expressão aventureiro como forma de identificar as pessoas que fazem trilhas, que, em minha opinião, são grandes aventureiros, por gostarem de aventura.

rural e depois no espaço urbano, distante a 7 km (sete quilômetros) da nossa comunidade rural, o que marca o início da minha aprendizagem formal (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; GABRIEL, 2011), e que, agora, sou convocado a refazer essa trilha. Ou trilhas? Deixo essa questão em aberto para você refletir.

Convido-lhe a pôr os pés na trilha, como tantas vezes fiz e que agora gostaria que me acompanhasse nessa missão de trilhar novamente. De refazer os passos que fiz para chegar até aqui. De ser o que sou e o porquê de minhas escolhas. O porquê de decidir trilhar por certos caminhos quando eu tinha várias trilhas à minha frente, como opção para seguir minha travessia ou jornada existencial.

Você pode decidir. Você pode decidir em não fazer essa trilha comigo agora, por diversas razões e eu entenderei. Vou compreender você. Mas preciso alertá-lo de que muitas vezes na vida eu também pensei em desistir. Pensei em não entrar em uma trilha ou até mesmo quando, já em trilha, na primeira dificuldade, no primeiro obstáculo eu pensava em desistir.

Mas confesso que, se estivesse desistido, eu não estaria aqui hoje, não teria a oportunidade de estar narrando a minha trajetória de vida e o meu percurso profissional, narrando os desafios da vida, da formação e também anunciando as possibilidades. Possibilidades de um menino proveniente de um espaço rural, deficiente visual (visão monocular), que um dia decide não se conformar com a situação que parecia ser hereditária, de que, quem é do campo morre no campo, trabalhando na roça.

Não foi esse o meu pensamento quando decidi romper com o que parecia ser uma determinação. Poderia ter sido diferente se, por acaso, eu tivesse sido conformista com a realidade que ora se apresentava para mim, ou então se tivesse me conformado com um “discurso universal”, como nos adverte Freire (2011b, p. 73) “É triste, mas que fazer? A realidade é mesmo esta”. Poderia simplesmente aceitar a realidade como herança. Mas eu não sou conformista. Prefiro entender a realidade como está sendo essa como [pode] ser outra, e é para que seja outra que eu preciso lutar, como nos ensinou o mestre Paulo Freire.

E, assim, mesmo sem ter conhecimento das obras de Paulo Freire em minha vida pregressa (o que viria a acontecer anos mais tarde, primeiro em um contexto não escolar, que foi a empresa onde trabalhei durante oito anos, e depois já na Universidade, na Graduação), penso que meu modo de ser, de pensar e de agir já apontavam no sentido da luta a que postulava Freire, pois, desde minha juventude coloquei uma coisa em mente, que eu tinha que lutar.

Lutar para que a realidade dos meus avós e dos meus pais não se repetisse a mim e a meus irmãos e minhas irmãs. Que a realidade poderia ser outra. Porque meus pais não puderam continuar os estudos, mas não por falta de vontade, mas sim por falta de oportunidade, pois na

comunidade onde residiam só era ofertado até a 4ª série do antigo primário, evidenciando, assim, a realidade de muitas comunidades rurais, como a minha e de meus pais, que sofrem com o descaso de nossos governantes de nosso país em não garantirem o direito de todos à Educação.

Essa situação impossibilitou os meus pais de continuarem nos estudos, causando-lhes prejuízos de conhecimentos e desigualdades, pois, de acordo com Gimeno Sacristán (2001, p. 65), “As desigualdades em relação à educação têm, hoje, consequências, além de causar diferenças sobre as oportunidades que se possa ter”.

E, assim, a realidade da minha família, por um bom tempo, foi o trabalho na roça. Mas é do trabalho na roça, fazendo farinha para vender, que, junto com meus pais e meus irmãos e irmãs, consigo juntar dinheiro para financiar minha primeira travessia geográfica de Manicoré, município do Amazonas, para Manaus, a capital do mesmo estado, em busca de melhores condições, para mim e minha família.

Entretanto, tudo isso é só uma parte do que vivi e experienciei até chegar em Boa Vista - RR, ser professor de Geografia e desenvolver uma prática educativa baseada na Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

Faço isso porque me coloco no lugar do outro. Porque tudo que vivi e experienciei torna-me um ser humano que se preocupa com o outro, em querer o seu melhor. Em querer que meus alunos e minhas alunas tenham oportunidades para ser mais, como nos ensinou Paulo Freire (2011a), mas, certo de que isso só será possível por meio da Educação, assim, como sempre me alertavam meus pais, o que me faz hoje agradecê-los pelos seus sábios ensinamentos.

Essa energia, essa força propulsora dentro de mim, eu encontro nos meus pais, que, mesmo sem estudos, lutaram com todas as forças para proporcionar, aos meus irmãos, minhas irmãs e a mim, o acesso à Educação que eles não puderam ter, certos de que era por meio dela que mudaríamos a nossa história. É com essa certeza que me coloco mais uma vez a trilhar, e te convido a me acompanhar nessa missão de revisitar, de resgatar, de reviver os momentos significativos da minha trilha, de minhas travessias geográficas, evidenciando o meu processo de formação e atuação profissional com o ensino de Geografia nas escolas públicas que trabalhei.

Confesso que não será uma missão fácil, porque como em toda trilha há desafios, há obstáculos, vontade de desistir, desejo de continuar, desejo de superar. Por isso, mais uma vez, destaco que não será fácil essa missão. Como em toda trilha, você tem o direito de desistir ou de continuar. Foi assim comigo e penso que talvez não seja diferente com você. Mas, insisto que assim como eu, você não desista, porque a travessia geográfica, intelectual e existencial

está cheia de aventuras e descobertas de trilhas que me conduzem ao encontro comigo mesmo e com você, amigo aventureiro.

Certamente, na primeira dificuldade, quando você se sentir cansado, pensará em desistir, mas não se preocupe que estarei aqui, a todo o momento, segurando a sua mão, como se estivesse falando: - Vamos, não desista! Força! Coragem! Você consegue! Essas palavras estiveram sempre presentes em meus pensamentos, como se estivesse ouvindo meus pais falando essas frases, como sempre fizeram para mim, quando, muitas vezes, pensava em desistir dos estudos, devido às dificuldades enfrentadas por mim na labuta diária do trabalho na roça e depois, ainda, ter que ir para a escola que, como já afirmei, ficava distante da nossa comunidade e, muitas vezes, não tínhamos o transporte, dificultando o acesso à escola.

Somente com muita vontade, garra, determinação e incentivos de nossos pais que, nos dias que não tínhamos o transporte escolar, enfrentando sol e chuva, de bicicleta ou a pé, chegávamos à escola e depois retornávamos para casa, cansados, mas felizes por mais um dia vencido, na certeza que tudo isso iria passar.

Quando te sentires cansado, te peço só um pouquinho mais de paciência, na certeza que sempre tive, e que agora passo a você “amigo(a) aventureiro(a)”, de que isso é só uma fase e logo irá passar. Quando chegarmos ao final dessa trilha, de todas as trilhas que percorri e que agora refaço junto com você, certamente verá que valeu a pena fazer essa trilha geográfica sob a minha companhia.

Nada me deixará mais feliz em saber, em imaginar que, nessa trilha, nessa travessia geográfica, você “amigo(a) aventureiro(a)” tenha conseguido extrair, absorver alguma coisa, alguns elementos que possam contribuir na sua vida pessoal, profissional, bem como na sua prática educativa.

Que as reflexões tecidas durante e após a trilha possam, não somente contribuir no meu processo formativo, na minha vida pessoal e profissional, mas igualmente possam contribuir na sua vida pessoal e profissional, pelo grau de superação que essa trilha nos mostrará. Assim, te convido a trilhar nesta pesquisa, a começar pela Introdução deste estudo.

2 INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa não difere do primeiro projeto apresentado à Banca de seleção do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima – UFRR, pois, naquele momento, eu já tinha preocupação de falar sobre “Os desafios educativos da contemporaneidade no Ensino de Geografia em escolas públicas de Boa Vista-RR”, tendo como um dos objetivos discutir alternativas pedagógicas para o Ensino da Geografia Escolar.

Meu interesse por essa temática está relacionado à minha percepção enquanto docente, recém-formado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e pertencente ao quadro temporário da Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) do Estado de Roraima, ao deparar-me com os desafios do ensino de Geografia Escolar, com as dificuldades que nós professores e os alunos enfrentamos no dia a dia na escola, onde temos a missão de desenvolver nosso trabalho da melhor forma possível, avaliando e reavaliando nossas práticas pedagógicas, nossos conhecimentos e os recursos pedagógicos e estratégias metodológicas a serem utilizadas na sala de aula.

No período de junho de 2017 a dezembro de 2018, atuei como professor temporário, tempo esse que me permitiu perceber e compreender a complexidade que é ser professor de Geografia. Uma das dificuldades observadas por mim está relacionada à carência de estudos regionais e locais, que levem em consideração a realidade dos alunos, suas vivências, sua cultura – entendida aqui como a relação do sujeito com o seu entorno, pois, a cultura é tudo o que o homem é capaz de construir (FREIRE, 2011a).

Esse fato deixou-me bastante preocupado, pois, percebia o quanto os alunos estavam sendo prejudicados com a falta desses conhecimentos, que, a meu ver, são tão importantes para que eles compreendam a realidade em que estão inseridos, compreendam sua cultura, como defende Paulo Freire, e percebi também que os livros didáticos disponibilizados abordam os conteúdos numa escala geral, sem considerar o contexto local, como acredito que deveria ser.

Recém-formado e com todo o arcabouço teórico e metodológico adquirido na universidade, dentre eles, as contribuições de Paulo Freire, que nos alertavam para a importância do conhecimento regional, a importância de trabalharmos com a realidade dos educandos, refleti sobre a importância de propor novas metodologias de ensino tendo em vista garantir a aprendizagem significativa dos meus alunos, com o intuito de diminuir a distância entre os conteúdos propostos pelo livro didático e as reais necessidades dos alunos para a compressão de sua realidade. Nesse sentido, concordo com Freire (2011a), que enfatiza a importância do conhecimento regional, quando afirma que:

O conhecimento regional é de grande importância para a compreensão da realidade em que o aluno está inserido. Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 2011a, p. 30).

Embasado nessa assertiva de Freire é que procuro desenvolver o meu fazer pedagógico a exemplo dos projetos desenvolvidos em parceria com os alunos, professores e professoras na Escola Estadual Professor Carlo Casadio, na cidade de Boa Vista, no estado de Roraima. Para o desenvolvimento dos projetos, levamos em consideração a importância do conhecimento regional e local para que os alunos compreendessem a realidade em que estavam inseridos, como recomenda Paulo Freire.

Para além dessa minha preocupação, identifiquei a necessidade e a importância de preparar os alunos para os enfrentamentos dos desafios da vida, sobretudo do mundo do trabalho, quando adoto em minha prática pedagógica a Pedagogia de Projetos, que se configura como uma das possibilidades entre às metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018).

Segundo Almeida (BACICH; MORAN, 2018, p. 12) “são muitos os métodos associados às metodologias ativas com o potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo”. Para os referidos autores, “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (p.12).

Ainda, segundo esses autores, essa concepção surgiu com o movimento da Escola Nova, sendo um dos principais expoentes John Dewey, que defendia uma metodologia de ensino com foco na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aluno – aprender fazendo.

Corroboram com esse entendimento, González-Monteagudo e León-Sánchez (2020), ao destacarem que:

El siglo pasado surgieron detractores de estas metodologías tradicionales, integrados en diversos movimientos a los que se denominó La escuela Nueva. Merece especial mención el papel de William Kilpatrick (1918) y de John Dewey (1938), como impulsores de métodos de aprendizaje activo, vicunlando la educación con la investigación y con los procesos cooperativos. Este impulso de transformación ha posibilitado el surgimiento de nuevas metodologías y procesos de innovación docente. Estas nuevas cuestiones tienen como base común el aprendizaje basado en el descubrimiento, asociado directamente con las necesidades vitales y funcionales del alumnado, incorporando el respeto a la diversidad (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO; LEÓN-SÁNCHEZ, 2020, p. 27).

Assim, percebe-se que a Pedagogia de Projetos, como metodologia de aprendizagem ativa e de inovação docente tem suas raízes no pensamento do filósofo americano, grande educador, John Dewey, por meio da Escola Nova. Salienta Almeida (BACICH; MORAN, 2018, p. 15) que “O pensamento da Escola Nova converge com as ideias de Freire (1996) sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da sua realidade, na sua apreensão e transformação”, pois, segundo a autora, a construção de conhecimentos e o despertar da curiosidade dos alunos e alunas estão no cerne da Pedagogia de Projetos:

Na ótica do trabalho pedagógico com a metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento (ALMEIDA, 2018, n. p.).

É nesse sentido que busquei com minha prática educativa por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, possibilitar aos alunos e alunas o desenvolvimento da curiosidade, a conscientização e a reflexão sobre a realidade em que estão inseridos(as) para uma aprendizagem significativa no ensino de Geografia, propiciando-lhes o desenvolvimento de habilidades e competências que os preparem para as adversidades desse mundo globalizado, para o mundo do trabalho, mas também para a vida sociocultural, situando-me em uma tendência da educação libertadora (FREIRE, 2011b), e não em uma tendência tradicional de educação, conteudista, memorística, “bancária”, como alertava Freire (2011a; 2011b).

Diante da realidade dos meus alunos e alunas, adolescentes e jovens provenientes da classe popular, tomo como um dos temas geradores de minhas ações pedagógicas em um dos projetos no ensino da Geografia Escolar, o empreendedorismo. Por compreender o empreendedorismo como um conteúdo transversal e que deve estar presente em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, é que decidi trabalhar esse tema por meio da Pedagogia de Projetos.

Com o projeto sobre empreendedorismo, minha intenção foi de proporcionar aos alunos o conhecimento através da pesquisa-ação, “vinculando a educação à investigação”, como o enfatizado por González-Monteaquedo e León-Sánchez (2020). Com a Pedagogia de Projetos, além dos alunos adquirirem o conhecimento através da prática, desenvolvem o espírito do trabalho em equipe, o raciocínio e a busca por aprender, por ser mais (FREIRE, 2011a; 2011b).

Segundo González-Monteaquedo e León-Sánchez (2020), os processos de inovação educacional fundamentado na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que, nesse estudo venho denominando de Pedagogia de Projetos, “contribuem para o envolvimento dos alunos,

melhoram a motivação na aprendizagem e incentivam a abertura da escola à comunidade e o território” (p. 23).

Para os referidos autores, a ABP tem ganhado reconhecimento e se tornou uma das principais metodologias inovadoras desenvolvidas nas escolas da Espanha nos últimos anos. Destacam os autores que a inserção dessa metodologia nas escolas tem sido implementada por professores que se preocupam com a inovação educativa, mas também com a mudança social. Afirmam os autores que, “estes professores geralmente compartilham uma abordagem educacional baseada no desenvolvimento de processo de construção de conhecimento através da interação com a realidade” (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO; LEÓN-SÁNCHEZ (2020, p. 23).

É nessa perspectiva que se fundamenta a minha prática educativa porque, preocupado com a inovação educativa, mas também com a mudança social, que o trabalho sobre o empreendedorismo se fez necessário e relevante para a vida social dos alunos e das alunas, pois, além do potencial já destacado, o trabalho de empreendedorismo os ajuda, também, a resolver problemas do dia a dia com os quais terão de lidar na vida adulta, principalmente no que diz respeito às dificuldades enfrentadas para entrar no mundo do trabalho, como a falta de emprego, que no ano de 2017 (ano em que iniciei a docência e o trabalho com a Pedagogia de Projetos) em que o desemprego atingia mais de 13 milhões de pessoas no Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua (PNAD Contínua), divulgado naquele ano pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), mostrando o número de pessoas que estavam nas filas de espera por uma oportunidade de trabalho.

Certamente, isso é resultado de uma globalização perversa e excludente, como nos afirmara Santos (2008) ao destacar a questão do desemprego crônico e a questão da fome em todos os continentes:

De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma grande fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes (SANTOS, 2008, p. 19).

Todavia, segundo o referido autor, “[...] podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana” (p. 19). Por isso, atento a essas questões e como professor progressista, comprometido com uma educação de qualidade e transformadora da realidade, como nos alertara Paulo Freire (2011a; 2011b), mas preocupado também com a inovação educativa e com a mudança social, como enfatizado por González-Monteaudo e

León-Sánchez (2020), minha preocupação foi não somente “passar” conteúdos e mais conteúdos, reproduzindo o ensino tradicional, mas também preparar os meus alunos e minhas alunas para os desafios da vida, como a questão do desemprego.

Conhecendo um pouco dessas dificuldades, embora me sinta um privilegiado por ter vencido e estar vencendo essas barreiras no que diz respeito a minha entrada e permanência no mundo do trabalho, é preciso evidenciar que nem sempre é assim. Precisamos nos questionar: quantas pessoas não estão por aí a procura de uma oportunidade de trabalhar para ajudar sua família, seus pais, irmãos e irmãs e não conseguem.

Sou um privilegiado porque, com muita luta, venho conquistando os meus objetivos de ajudar minha família. Daí também surgiu o meu interesse em despertar nos meus alunos e minhas alunas a curiosidade por outras possibilidades de empregabilidade para que os mesmos não ficassem reféns de um capitalismo excludente, como nos alertou Milton Santos, de uma globalização perversa, de oportunidade para poucos, mas mostrar que é possível vencer os desafios que a vida nos impõe, desde que não sejamos conformistas com a realidade que se apresenta e lutarmos para que a realidade seja outra.

Assim, procurei, em minha prática educativa, me distanciar do modelo de ensino tradicional, marcado pelo autoritarismo, no sentido do professor autoritário, do professor que é o detentor do conhecimento. Esse modelo de ensino é descrito por Lopes (2015) ao afirmar que:

Historicamente, no modelo de ensino tradicional, os professores utilizam as provas como uma espécie de tortura psicológica [...]. Certamente os alunos são conduzidos a estudar, pensar e agir em função de uma nota, não pela obtenção do saber. Cobra-se deles especificidades de cada disciplina, de forma exagerada. Assim, eles são compelidos a decorar, a colar e a ensaiar para realizar suas provas. A própria escola é planejada e estruturada em função de resultados (quantidade/qualidade). Essa instituição, que se preocupa bastante em formar o homem para viver na contemporaneidade, convive com a supervalorização da avaliação centrada nas estatísticas das notas (LOPES, 2015, p. 22).

Ainda segundo Lopes (2015, p. 21), nesse modelo de ensino, “[...] o professor concentra-se em atribuir uma nota, não no caminho percorrido para obtê-la. Ela é operada e manipulada como se nada tivesse a ver com a trajetória do processo de aprendizagem”. O autor acrescenta ainda que “[...] os professores brasileiros têm práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas”.

É também nesse sentido que minha pesquisa se justifica, porque, ao mesmo tempo em que busco denunciar, como já mencionado, também busco anunciar as possibilidades. Mostrar com minha prática pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos que, embora a escola não seja organizada nesse sentido, é possível que o professor comprometido, progressista (FREIRE,

2011a; 2011b; 2000), crie possibilidades para oportunizar uma educação inovadora, libertadora e emancipadora, porque “O educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não ‘caipira’ do que aí está porque o que está aí é o que deve estar” (FREIRE, 2000, p. 44).

Conforme Freire (2000, p. 42-43), “A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos”. Para esse autor, “Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça”.

Do mesmo modo que Freire (2000, p. 43), “[...] estou convencido de que a discussão em torno do sonho ou do projeto de sociedade por que lutamos não é privilégio das elites dominantes nem tampouco das lideranças dos partidos progressistas”. Nesse sentido, compreendo que “[...] participar dos debates em torno do projeto diferente de mundo é um direito das classes populares que não podem ser puramente ‘guiadas’ ou empurradas até o sonho por suas lideranças”.

Ainda com Freire (2000), estou convencido de que, assim como o operário precisa de um desenho para construir sua peça, do mesmo modo, preciso de um desenho do sonho por que luto. Esse desenho pode ser representado por essa Dissertação, na qual defendo a formação continuada de professores. Defendo que, nessa formação, seja considerada entre outros aspectos, a formação ao longo da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; GABRIEL, 2011), portanto, a formação construída junto aos grupos-referência (GABRIEL, 2011). Defendo, também, a Pedagogia de Projetos para um ensino da Geografia Escolar libertador e emancipador, capaz de formar alunos críticos, reflexivos, conscientes do mundo e da sua realidade, portanto, aluno mapeador consciente da realidade em que vive.

Já nos alertou Freire (2000, p. 43) de que:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Assim, compreendemos que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos.

Essa assertiva de Freire conduziu-me em minhas ações pedagógicas, a exemplo das quatro experiências bem sucedidas desenvolvidas por meio da Pedagogia de Projetos, a saber: 1) Projeto “Potencialidades dos municípios roraimenses: aspectos físicos, políticos, econômicos e socioculturais”; 2) Projeto “Energia para novos tempos – consumo consciente de energia; 3) Projeto “Jornal televisivo: entrevista com o professor Carlo Casadio”; e 4) Projeto Potencialidades econômicas dos municípios roraimenses: do agronegócio à cultura – um projeto empreendedor”. São esses os quatro projetos que serão objeto de investigação nesse estudo, cuja intenção é **compreender as influências dos grupos-referência na minha formação, constituição identitária e atuação pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.**

Retomando a “Teoria da Libertação” de Paulo Freire, sou convidado a ampliar meu olhar e enxergar as possibilidades que estiveram relacionadas ao meu fazer pedagógico e que, devido aos bons resultados de minha prática educativa. Assim, um dos objetivos da pesquisa é analisar a importância da Pedagogia de Projetos para uma aprendizagem significativa no ensino da Geografia Escolar, com vista a permitir que outros professores e professoras se engajem na Pedagogia de Projetos e construam experiências significativas de ensino-aprendizagem, envolvendo todos os partícipes do projeto pedagógico: alunos, professores, gestores, pais e a comunidade, e que propicie aos alunos e as alunas o desenvolvimento de habilidades e competências, que os preparem para o enfrentamento dos desafios da vida.

Tais desafios são de várias ordens: social, ambiental, cultural, étnico, religioso, de gênero e outros tantos, incluindo-se também os desafios do mundo do trabalho. Desse modo, as novas experiências educativas configurarão a superação da pedagogia tradicional para uma pedagogia ativa, que considera os alunos e as alunas como seres pensantes, capazes de ser mais, à medida que esses(as) são levados(as) à curiosidade, à dúvida, à indagação, ao questionamento da realidade em que estão inseridos(as).

Essa é uma das minhas preocupações para o ensino da Geografia Escolar e que propus no projeto apresentado à Banca de seleção do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), na qual logrei aprovação.

A partir da primeira orientação com a professora doutora Gilvete de Lima Gabriel, que, após ter conhecimento do meu projeto e com as sugestões da Banca de seleção do Mestrado, pôde perceber que um dos caminhos teóricos e metodológicos para atingir os meus objetivos,

seria trabalhar com a narrativa autobiográfica de formação. Foi a partir desse diálogo com a orientadora que comecei a estudar o método (auto)biográfico (NÓVOA; FINGER, 2014) e aprofundar o estudo sobre a narrativa autobiográfica.

Essa aproximação com a teoria da narrativa autobiográfica só veio a me beneficiar, porque sempre conversei no grupo familiar sobre a ideia de um dia poder escrever sobre a minha história de vida. O desejo aqui era de deixar registrado para meu filho, sobrinhos e demais familiares, como um legado de nunca desistir, de lutar pelos meus objetivos, pelos meus ideais, mesmo com todas as adversidades da vida, mesmo quando tudo parece dar errado, mesmo quando as pessoas não acreditam no meu potencial, a não ser meus pais, meus irmãos, minhas irmãs, minha esposa e meu filho, que hoje, com cinco aninhos é a minha motivação para continuar lutando por educação de qualidade. Penso que a educação que sonho para meu filho é a educação que procuro possibilitar aos meus alunos e alunas.

Sempre considerei importante registrar todos os desafios que eu enfrentei na vida, como aluno do interior, que enfrentou grandes dificuldades para chegar à escola, filho de pais semianalfabetos, mas que sempre viam na educação a esperança de um futuro melhor para seus filhos. O desafio que foi sair de casa muito jovem, em busca de dar continuidade aos estudos e de obter melhores condições de vida ao fazer a travessia de Manicoré (município do interior do Amazonas) para Manaus-AM, e depois para Boa Vista-RR .

Acredito que esse foi um dos momentos marcantes na minha vida, momento de ruptura com o grupo familiar, de emancipação, “momento charneira”, para citar Josso (2004), no qual adquiro autonomia e independência, quando saio de casa, da comunidade rural, do município de Manicoré-AM, para ir para a cidade grande Manaus-Amazonas com o objetivo de estudar e trabalhar para dar melhores condições de vida aos meus pais e irmãos.

Depois de nove anos morando em Manaus, período marcado por vários acontecimentos na minha vida, os quais serão discutidos e analisados *a posteriori*, decidi ir para Boa Vista-RR, para exercer a profissão pela qual estava formado: professor de Geografia. Essa mudança domiciliar - minha segunda travessia geográfica - foi marcada por desafios, mas também por acontecimentos importantes, dentre eles, a minha aprovação para o Mestrado em Educação.

Devido considerar as resiliências que desenvolvi diante dos desafios da vida, já pensava em escrever a minha autobiografia para falar de toda essa trajetória de vida, vivenciada por mim desde a mais tenra idade como aluno do interior, como um sujeito que se deparou desde de muito cedo com uma das grandes barreiras de sua vida que foi viver, conviver, sentir na pele a dor do precoce por uma característica, que não é só minha, mas de tantos outros que sofrem assim como eu, pelo fato de ter um desvio convergente do olho direito, chamado de visão

monocular (aqui, prefiro não reproduzir os adjetivos de que somos rotulados, eu as pessoas que apresentam essa característica).

Preconceitos que me acompanham até mesmo nas minhas intinerâncias no mundo do trabalho, mas que, nem por isso, me deixei abalar, deixei de lutar ou de desistir de viver, embora em alguns momentos da minha vida achava que essa era a solução. Agradeço a Deus, ao papai e a mamãe pelos seus ensinamentos, que me fizeram ser a pessoa que sou, a sonhar com um mundo melhor, a olhar para os desafios da vida, não como algo insuperável, mas como um lugar de luta, de crescimento, de desenvolvimento.

E, assim, a minha trajetória de vida tem sido marcada por desafios, lutas, mas também por vitórias. Trajetória essa que não é tão longa, mas que foi marcada por experiências desafiadoras (JOSSO, 2004), conquistas e superação diante das barreiras que a vida encarregou-se de proporcionar-me.

Entretanto, certamente, amigo(a) aventureiro(a), as aprendizagens, experiências construídas junto aos meus grupos-referência, principalmete no meu grupo familiar, têm sido muito importantes para que eu consiga superar os desafios e transformar a realidade que ora se apresentava/apresenta para mim e a sonhar com um mundo melhor, com um mundo de possibilidades.

Certamente, é a partir do primeiro contato com a professora Gilvete que esse sonho passa a ter uma nova dimensão, uma nova perspectiva, que é quando a professora, sem saber que eu já tinha interesse em escrever sobre minha história de vida, sugeriu-me a leitura do livro “O método (auto)biográfico” (NÓVOA; FINGER, 2014).

Tomar conhecimento da teoria da narrativa autobiográfica de formação foi de grande importância porque eu já queria escrever minha história de vida e, agora, posso fazer isso cientificamente, garantindo, assim, a minha formação continuada (GABRIEL, 2011), por meio da investigação-formação (NÓVOA; FINGER, 2014) ou pesquisa-formação (JOSSO, 2004), o que possibilitará a reflexão sobre a minha trajetória de vida, o meu percurso profissional e a reflexão sobre minha prática pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Nesse sentido, estarei realizando um sonho e, ao mesmo tempo, contribuindo para uma nova forma de pensar a educação, a formação continuada de professores e professoras e também o Ensino da Geografia Escolar por meio da Pedagogia de Projetos, como uma das possibilidades entre tantas outras para um ensino inovador, mas também emancipador, e, porque não dizer (?), produtor de sonhos.

Refletir sobre minha prática educativa me possibilitou identificar os desafios da prática docente, mas também as possibilidades para uma melhor atuação pedagógica, seja no ensino da

Geografia Escolar ou na formação de novos formadores, tendo em vista o objetivo do Mestrado em Educação, que é formar novos formadores para atuar na formação/capacitação de novos(as) professores(as).

Sendo assim, essa pesquisa autobiográfica intitulada “**Narrativa geo(bio)gráfica de um professor em construção: trilhas formativas e a Pedagogia de Projetos**”, me permitiu não somente conhecer e intervir na minha realidade, mas, sobretudo, mostrar como foi minha intervenção na realidade com a qual me deparei no ensino da Geografia Escolar, as concepções de ciência e as tendências pedagógicas que estiveram presentes na minha prática educativa por meio da Pedagogia de Projetos. Possibilitou ainda mostrar como foi a minha atuação diante dos desafios do ensino, como posso, a partir da reflexão sobre a ação, ou seja, sobre a minha prática educativa, projetar-me para o futuro a partir da ressignificação das experiências-referência.

Ao lembrar e ressignificar as experiências, estou certo de que essa pesquisa estará contribuindo com o meu processo de formação, ao descrever, analisar e refletir sobre o objeto de estudo que é a minha formação continuada e minha prática educativa com a Pedagogia de Projetos, mas também, contribuindo com as discussões sobre a formação inicial e continuada de professores e o ensino da Geografia Escolar, bem como apontando possibilidades para o ensino por meio de metodologias ativas, a exemplo da Pedagogia de Projetos.

Em meus estudos teóricos, sobretudo em história do Brasil e do mundo, já havia conhecido a biografia de alguns personagens que se destacaram com grandes feitos, mas não sabia que um professor poderia fazer isso, que existia uma pesquisa-formação com o objetivo de compreender os processos de formação de um professor, as influências recebidas nesse processo, com implicações na constituição identitária profissional.

As primeiras leituras que fiz ocorreram em um contexto não escolar, entendido aqui na perspectiva de Alheit e Dausien (2006), de aprendizagem não-formal, mas que certamente contribuiu para a minha aprendizagem experiencial. Dessas leituras, nesse espaço não-formal, destaco como relevantes as obras de Paulo Freire, Paulo Coelho e Augusto Cury, que são autores que, por suas biografias e suas obras, inspiram-me a escrever a minha narrativa geo(bio)gráfica de formação.

Essa perspectiva e a aprendizagem que me proporciona, inspira-me, ainda, a continuar lutando por uma educação igualitária, renovadora, transformadora e libertadora, capaz de vencer os desafios do ensino da Geografia Escolar por meio da Pedagogia de Projetos, que se configura como uma metodologia ativa para uma educação inovadora, portanto, uma alternativa pedagógica para o momento presente de incertezas e mudanças paradigmáticas na área da Educação.

Assim, segundo Almeida (2018, p. 18),

É essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contexto de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas.

Referindo-me as leituras mencionadas, recordo de um espaço-tempo de grande aprendizado, em um dos espaços de aprendizagem não-formal (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; GABRIEL, 2011) que certamente contribuiu e que repercute na minha vida, no meu fazer pedagógico, na minha tomada de decisão, como, por exemplo, quando trabalhei durante 8 (oito) anos em uma empresa multinacional que, através do “Cantinho da leitura”⁴, oportunizou-me o contato com a obra de Paulo Coelho, de Augusto Cury, Paulo Freire, dentre outros.

Certamente esse espaço-tempo conduziu-me ao mundo da leitura pois, nele, eu lia todas as obras disponíveis dos autores. À medida que realizava as leituras, mais sentia prazer em ler e o que mais chamava a minha atenção era a biografia dos autores, pois soava como estímulo para continuar lutando para vencer na vida, pois, assim como eu, os autores cujas obras eu acabara de ler, também tiveram uma vida difícil até chegar ao que são hoje.

Augusto Jorge Cury, médico, psiquiatra e escritor brasileiro com mais de 25 milhões de livros publicados em mais de 70 (setenta) países, é autor de “Inteligência Multifocal”; Paulo Coelho, jornalista e escritor brasileiro; Paulo Freire, que era considerado filósofo e educador brasileiro, reconhecido internacionalmente pelos seus trabalhos que tem como foco a conscientização de homens e mulheres de sua realidade e de que a história é uma possibilidade.

Esses foram alguns dos autores que li em um contexto não escolar, portanto, de aprendizagem não formal (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), aprendizagem antes de entrar para a universidade. Somente anos mais tarde, já na universidade, que tive contato com as leituras de

⁴ “Cantinho da leitura” – um espaço reservado para a leitura de diversas obras de diversos autores. Cada associado (funcionário) podia fazer empréstimo de livros para ler, no próprio local, na empresa, no seu horário de intervalo ou poderia levar para casa e devolver após a leitura. Esse projeto visava desenvolver o gosto pela leitura e ampliar o leque de conhecimentos, porque a empresa tinha um projeto de voluntários que apoiavam uma instituição chamada “Casa da Criança”, onde nos reuníamos mensalmente para encontros com as crianças, desenvolvendo projetos de leituras e brincadeiras. Iniciei nas leituras quando ainda era do provador masculino. Eu era o responsável pelo controle de entrada e saída de clientes no provador. Comecei lendo os livros no meu horário de intervalo, mas depois, percebi que eu podia continuar a leitura no próprio provador, nos horários de pouco movimento (fluxo de cliente). Me apaixonei pelas leituras e, a partir de então, sempre estava “grudado” nos livros, seja na empresa, no horário de intervalo ou no provador, seja em casa ou mesmo no percurso diário no ônibus indo para o trabalho e/ou voltando para casa.

autores próprios da Geografia, dentre eles Milton Santos, que é considerado um dos grandes representantes da Geografia no Brasil.

Essas leituras me faziam ver um mundo de oportunidades, pois, a cada leitura, percebia que aumentava o meu leque de conhecimento, era como se a capacidade do meu cérebro estivesse em expansão, como se enxergasse as coisas numa outra dimensão, numa outra perspectiva, passava a enxergar o mundo de outra forma. Somente hoje, a partir das leituras de Freire, tenho consciência do que estava acontecendo comigo: estava fazendo a “leitura do mundo”.

Penso que foi através dessas leituras que um dia tive vontade de escrever a minha autobiografia. Acredito também que minha escolha pela formação de professor de Geografia está relacionada, dentre tantas outras que serão destacadas *a posteriori*, também a leitura dos livros de Augusto Cury: “Pais brilhantes, professores fascinantes” e “Nunca desista de seus sonhos”. Nesse último, o autor enfatiza que os nossos sonhos são como uma bússola, que indicam os caminhos que seguiremos e a meta que queremos alcançar. São eles que nos impulsionam, nos fortalecem e nos permitem crescer.

Desistir dos sonhos, segundo o referido autor, é abrir mão da felicidade, porque quem não persegue seus objetivos está condenado a fracassar 100% das vezes. É por isso que continuo lutando pelos meus sonhos, mesmo diante dos desafios existentes, porque acredito, assim como meus pais, na Educação. Acredito que a Educação transforma, como nos ensinou Paulo Freire. Acredito num mundo de possibilidades na Educação, no ensino da Geografia Escolar.

Certamente, as possibilidades acontecerão a partir da mudança de paradigmas.

2.1 Mudar é necessário: repensar a formação

Como professores, temos nos deparado com diversos desafios no que diz respeito ao ensino de modo geral e, em particular, ao ensino da Geografia Escolar, uma vez que, no momento atual, surgem novos entraves e aumentam as discussões a respeito da importância do professor no processo educacional frente às mudanças sociais, econômicas e políticas que vêm acontecendo. E o que dizer das mudanças provocadas pelo atual contexto da Pandemia de COVID-19, que assola o mundo inteiro e que tem provocado a ampliação das desigualdades entre pobres e ricos com a questão do ensino remoto? Qual ou quais as melhores estratégias a serem adotadas para que os alunos e as alunas não fiquem prejudicados(as) em relação aos conhecimentos que deveriam contruir?

O contexto atual exige de nós professores uma nova postura diante dos desafios existentes, mudança de comportamento, uma nova forma de pensar a educação e, acima de tudo, agir de maneira a dar respostas a essa nova realidade. É necessário que saiamos de nossa zona de conforto para alcançarmos novos horizontes. É necessário que façamos a Educação com amor, compromisso e responsabilidade, como nos alertou Paulo Freire.

Com Freire (2011a), compreendi/compreendo que não há educação sem amor, que não há educação sem compromisso e responsabilidade com os alunos e as alunas. Aprendi ainda que o amor implica luta constante contra o egoísmo, esse egoísmo que faz, muitas vezes, com que certos professores e certas professoras, pensem só em si mesmos, no seu bem estar e de suas famílias, mas não são capazes de demonstrar amor pelos alunos, que são seres inacabados, mas programados para ser mais. E já nos alertara Freire que “quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 2011a, p. 29).

Nesse sentido, os desafios do ensino, e digo mais, do ensino de Geografia, exigem que os professores e professoras pensem certo, pois, “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade, de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2011b, p. 30). Mas, para tal, é necessário que os professores e professoras reconheçam-se como seres inacabados e que estejam num constante processo de busca, de pesquisa, pois, como afirma o autor:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011b, p. 30-31).

Seguindo essa linha de pensamento do autor, de que não há ensino sem pesquisa, pesquiso para constatar e, constatando, intervenho. Assim, propus realizar essa pesquisa, por meio da narrativa geo(bio)gráfica de formação, da minha trajetória de vida, do meu percurso profissional com relatos de experiências bem sucedidas por meio da Pedagogia de Projetos, para descrever, analisar, compreender e refletir sobre o meu processo de formação e atuação docente, com vista à melhoria da minha prática educativa, porque compreendo com Zabala (1998, p. 13) que “Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Sobre essa questão, autor destaca que “[...] geralmente se consegue essa melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento

das variáveis que intetervêm na prática e a experiência para dominá-las” (ZABALA, 1998, p. 13).

Assim, a partir da pesquisa, eu pude constatar a minha prática educativa, as concepções de ciência, as tendências de Educação que direcionaram o meu fazer pedagógico, mas também as influências dos grupos-referência nesse processo, sobretudo, refleti sobre a minha prática educativa, para melhor atuar. Tal postura está em consonância com o pensamento de Paulo Freire, que, de certa forma, demonstra muito do que fiz e venho fazendo ao longo de minha trajetória de vida pessoal e profissional e, principalmente, no que diz respeito a minha atuação pedagógica com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, que é refletir sobre a minha prática educativa, pois, conforme Freire (2011a), “O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais [...]” e como o professor “[...] pode fazer essa auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca” (p. 27).

É nessa busca constante de capacitação/formação e considerando que o Mestrado em Educação está me capacitando, formando para atuar na formação de novos formadores, ou seja, de novos professores, que julgo ser de fundamental importância esse momento de refletir sobre a minha prática educativa, sobre o meu processo de formação, por meio do método biográfico. Segundo Nóvoa e Finger (2014, p. 24) “A formação de formadores tem sido um dos domínios privilegiados de aplicação do método biográfico”. Certamente porque, nas palavras dos autores “[...] dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação”.

Desse modo, pretendo com este estudo - **Narrativa geo(bio)gráfica de um professor em construção: trilhas formativas e a Pedagogia de Projetos** -, contribuir com discussões sobre os desafios do ensino, mas também, sobre as possibilidades para o ensino da Geografia Escolar, apresentando como uma das possibilidades, o trabalho por meio da Pedagogia de Projetos, para um ensino capaz de formar alunos críticos-reflexivos, conscientes do mundo, da realidade em que estão inseridos, tendo em vista que minha prática educativa teve um olhar direcionado para o potencial dos educandos, para a capacidade deles de construir, desenvolverem seus próprios conhecimentos, considerando-me o mediador, o facilitador desses conhecimentos.

Nesse trabalho, direciono a pesquisa para três eixos temáticos que nortearão esse estudo, quais sejam: os grupos-referências; o Geografia Escolar e os desafios do ensino; e a Pedagogia de Projetos, destacando a minha trajetória de vida e o relato das minhas experiências a partir

dessa corrente metodológica, desenvolvidas em uma escola pública da rede estadual na cidade de Boa Vista-RR.

Meu interesse pela narrativa autobiográfica de formação surgiu primeiro de minha vontade pessoal, como já explicitado, de registrar a minha trajetória de vida pessoal e profissional e depois da primeira orientação com a minha professora orientadora, a qual me apresentou o método (auto)biográfico (NÓVOA; FINGER, 2014), oportunidade em que sugeriu também as leituras de autores que abordam sobre o método (auto)biográfico (GABRIEL, 2011; JOSSO, 2004; PASSEGGI, 2006). Posteriormente, tive o contato com estudos de outros autores, dentre os quais cito Souza (2008) e Portugal (2013).

É aprofundando nos estudos sobre as narrativas autobiográficas (JOSSO, 2004; PASSEGGI, 2011; SOUZA, 2008) e sobre pesquisa relacionada ao ensino de Geografia, que deparo-me com o trabalho de Portugal (2013), no qual a autora trabalha com o conceito de geo(bio)grafias. Para a autora,

As geo(BIO)grafias configuram-se como modos singulares de narrar a vida a partir dos lugares de enunciação: a roça, a casa e as lavouras são espaços biográficos que demarcaram a condição de ‘ser de um certo lugar’, reafirmando, desse modo, a identidade rural dos sujeitos e os lugares do acontecer da vida; [...] Assim, as geo(BIO)grafias são construções biográficas que desvelam histórias de um tempo passado numa dimensão espaço-temporal do presente (PORTUGAL, 2013, p. 35).

Assim, é a partir do estudo de Portugal e do conceito atribuído por ela às geo(bio)grafias, que tenho a inspiração para ousar em falar de narrativa geo(bio)gráfica, por entender que essa perspectiva metodológica representa o meu estudo, que configura-se como modo singular de narrar a minha trajetória de vida pessoal e profissional, desvelando os meus lugares de narração: a casa de meus pais; a roça, que representa o lugar da labuta diária, de onde tirávamos nossa subsistência; a escola na comunidade rural onde estudei até a 4ª série, que contribuiu para o meu letramento; a escola da cidade, onde continuei o estudo, desde a 5ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio.

Completando os meus lugares de fala, destaco também a empresa em que trabalhei durante 8 (oito) anos e que a considero como uma escola, devido às experiências contruídas nesse espaço de aprendizagem não-formal; a Universidade do Estado do Amazonas - UEA, onde cursei a Graduação em Geografia; e, por fim, a Universidade Federal de Roraima - UFRR, onde estou cursando o Mestrado em Educação, que hoje me oportuniza narrar a minha vida a partir dos lugares de enunciação, reafirmando a minha identidade rural, desvelando-a em um tempo passado numa dimensão espaço-temporal do presente e projetando-me para o futuro.

Vale destacar que, à medida que ia aprofundando os estudos nas disciplinas do Mestrado em Educação, a exemplo da disciplina “Formação de professores e práticas educativas” e a disciplina “Pressupostos históricos, políticos e filosóficos que constituem a educação”, por meio do aprofundamento teórico, certamente, essas disciplinas contribuíram e foram, também, de grande importância para que dessemos um outro encaminhamento para a pesquisa, direcionando para a minha própria prática educativa, haja vista os trabalhos desenvolvidos por meio da Pedagogia de Projetos no Ensino da Geografia Escolar, e que, de certo modo, já era um dos objetivos, desde o projeto inicial, conforme referi anteriormente.

O meu interesse pela temática do ensino de Geografia, seus desafios e possibilidades tem origem em minha própria experiência, ao me deparar com os desafios da prática educativa. Por exemplo, a falta de investimentos na Educação, e digo em todos os sentidos, desde infraestrutura à valorização profissional, a falta de interesse dos alunos, conteúdos dos livros didáticos sem relação com a realidade do aluno, constatar que todo o arcabouço teórico-metodológico construído na Universidade era insuficiente para atender a complexidade da prática educativa que ora se apresentava para mim. Tudo isso impulsionou-me em busca da formação continuada.

Todavia, vale ressaltar que não quero com isso dizer que os conhecimentos construídos na academia foram insignificantes. Não é isso! O que quero falar é que não bastam só esses conhecimentos. É preciso considerar outras formas de conhecimentos que servem de referências para nossas ações.

Digo isso porque a minha prática pedagógica por meio de Pedagogia de Projetos nem sempre esteve relacionada às aprendizagens da formação acadêmica, portanto, a aprendizagem formal (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), mas a outros espaços-tempo que não me atribuíram certificação, mas que, de certa forma, contribuíram no meu processo de formação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio da Pedagogia de Projetos.

Daí decorrem as minhas inquietações, as quais listo aqui como questões problematizadoras, e, em seguida apresento a questão subjacente desse processo de investigação-formação (NÓVOA; FINGER, 2014) ou pesquisa-formação (PASSEGGI; JOSSO, 2004), que busquei responder por meio do diálogo entre os referenciais teóricos e os dados biográficos recolhidos, a saber:

- Quais foram os espaços-tempo de formação que me proporcionaram construir conhecimentos que me permitissem desenvolver uma prática educativa inovadora no ensino de Geografia?

- De que maneira a minha prática educativa se relaciona às experiências construídas na minha trajetória de vida pessoal e profissional junto aos grupos-referência?
- De que maneira a Pedagogia de Projetos potencializa o trabalho pedagógico que desenvolvi/desenvolvo como professor de Geografia na escola pública?

Todos esses questionamentos desdobraram-se na seguinte questão norteadora para essa pesquisa:

- Quais as influências que grupos-referência exerceram/exercem na minha formação e atuação pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar?

Nesse sentido, o presente estudo está em consonância com a linha de pesquisa do Mestrado em Educação da qual faço parte que é a Linha 1 – Formação de Professores e Práticas Educativas – uma vez que busco investigar o meu processo de formação, bem como minha prática educativa, enquanto professor de Geografia, através da “mimese de formação continuada” (GABRIEL, 2011), propiciando-me a reflexão sobre o meu processo de formação.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

- Compreender, por meio da narrativa geo(bio)gráfica de formação e dos relatos de experiências bem sucedidas, as trilhas formativas, bem como as influências dos grupos-referência na minha formação e atuação pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

2.2.2 Objetivos específicos

- Problematizar o meu processo de formação por meio da narrativa geo(bio)gráfica de formação, como trilhas formativas da/na/sobre/para a Docência, entrecruzando as memórias da trajetória de vida pessoal e profissional, e da atuação com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, para desvelar os caminhos trilhados desse professor em construção.
- Identificar as experiências-formadoras e as influências dos grupos-referência na minha formação e atuação pedagógica com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, entrecruzando as memórias dos tempos de escolarização, da

formação e as situações vivenciadas e experienciadas junto aos grupos-referência que reverberam na minha atuação e constituição identitária docente.

- Mapear as experiências bem sucedidas desenvolvidas por meio da Pedagogia de Projetos no ensino de Geografia, bem como analisar a importância dessa estratégia didático-pedagógica para a formação integral dos(as) alunos(as), para uma aprendizagem significativa, com vistas à permitir que outros(as) professores(as) se engajem na metodologia de projetos e construam experiências significativas de ensino-aprendizagem, envolvendo todos os partícipes do projeto pedagógico: alunos(as), professores(as), gestores(as), pais e a comunidade, e que propicie aos(as) alunos(as) o desenvolvimento de habilidades e competências que os preparem para o enfrentamento dos desafios da vida, para o mundo do trabalho e para a vida social.

Assim como em todas as trilhas há pontos de referência, nessa trilha formativa geográfica não será diferente. Essa Dissertação é composta por 8 (oito) pontos estratégicos dessa trilha geográfica a saber: o primeiro ponto é o convite para a trilha, é o momento em que te convido, amigo(a) aventureiro(a), a trilhar comigo e explico os motivos dessa trilha no ponto “O começo da trilha: entre escolhas, desejos e possibilidades”. O segundo ponto é o momento de esclarecer o roteiro da trilha, que, nesse caso, configura-se como a introdução dessa trilha formativa geográfica.

Seguindo adiante, vamos, você, amigo(a) aventureiro(a), e eu, para o ponto de discutir os referenciais teóricos, conhecer as pessoas/teóricos que incentivam/embasam a caminhada nessa trilha no ponto “Concepções de ciência: a ciência geográfica.” No quarto ponto dessa trilha geográfica, discuto sobre as tendências pedagógicas em educação. Já no ponto cinco, abordo sobre a trilha da pesquisa narrativa: o caminho teórico e metodológico. Nos pontos seis e sete é a parte da degustação, do lanche compartilhado nessa caminhada. Vamos saborear alguns frutos colhidos na trilha, que se caracteriza como a partilha dos resultados da pesquisa, descritos nos pontos “Trilhas formativas: Mapeando os meus itinerários – experiências que me afetam, me forma, me transformam, me constroem e me constituem”, e “Na trilha, também se faz reflexão: refletindo sobre as experiências-referência e a pedagogia de projetos na construção de um perfil profissional”.

A última parada dessa trilha acontece no ponto oito denominado “Após a trilha outra reflexão: considerações sobre o(s) caminho(s) trilhado(s) e apontamentos para nova(s) trilha(s)”. Nesse ponto da trilha geográfica está a reflexão que iremos fazer, fechando, assim, as considerações finais dessa trajetória e os apontamentos para futuras trilhas.

A seguir, apresento as concepções de ciência que direcionam o fazer pedagógico de professores e professoras e que representam as trilhas que ora se apresentaram como trilhas que eu poderia ter escolhido para fundamentar a minha prática educativa, o meu modo de ser, de pensar e de agir frente aos desafios do ensino da Geografia Escolar. Mas, de todas as trilhas disponíveis, eu escolho uma, que você, amigo(a) aventureiro(a), conhecerá no próximo ponto da trilha.

3 CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA: A CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Como referi anteriormente, nesse exato ponto da trilha formativa geográfica, apresento as concepções de ciência que direcionaram e ainda direcionam o fazer pedagógico de professores e professoras. Certamente, as trilhas que vamos passar agora, representam as trilhas que eu poderia ter escolhido para fundamentar a minha prática educativa, o meu modo de ser, de pensar e de agir frente aos desafios do ensino da Geografia Escolar. Elas dialogam com a concepção de educação que construí ao longo de minha existência junto aos meus grupos-referência, principalmente no meu grupo familiar, devido à necessidade de acesso à educação sentida por meus pais, eu e meus irmãos e minhas irmãs, que considera a educação como uma porta para a transformação da nossa realidade.

Assim, construí uma concepção de educação. Logo, é preciso considerar a concepção de ciência que fundamenta a concepção de educação que construí junto aos meus grupos-referência. É o que vamos fazer agora, amigo(a) aventureiro(a). Mas, não sem antes te apresentar uma breve reflexão sobre o que é a ciência? A ciência geográfica e suas principais abordagens que, como já referi, direcionaram e direcionam o ensino da Geografia Escolar.

3.1 O que é ciência? A ciência geográfica

[...] foi no início tanto uma filosofia como uma ciência, filosofia de que os geógrafos alemães, como os historiadores, se serviram com fins políticos. Ela foi muitas vezes utilizada como um meio de propaganda nacional ou internacional, uma arma de combate entre Estados e Impérios, talvez mais ainda que a História. Seja como for, ela ainda arca com as consequências da sua juventude e das condições econômicas, sociais e políticas nas quais se desenvolveu. Pelo fato de ter seus próprios métodos, a geografia mais que nenhuma outra ciência, sofreu as influências ideológicas em curso [...] (DRESCH *apud* SANTOS, 2004, p. 29).

O pensamento de Dresch, o qual Santos (2004) expressa na epígrafe, sintetiza bem como se deu o desenvolvimento dessa nossa Geografia. O autor destaca, ainda, que desde o início a Geografia foi mais uma ideologia do que mesmo uma filosofia. Ressalta que essa característica não se restringiu a Alemanha, mas se espalhou para o restante do mundo.

Para que se compreenda a Geografia enquanto ciência e os desafios no ensino é necessário que façamos uma reflexão sobre a origem dos estudos geográficos, ou seja, a evolução do pensamento geográfico a partir de suas abordagens teóricas e metodológicas, que representam as trilhas, os caminhos percorridos pela ciência geográfica, e que tem influência

nas discussões que ocorreram/ocorrem nas universidades e escolas, que são, no meu ponto de vista, o *locus* de produção e reprodução de conhecimentos.

Logo, amigo(a) aventureiro(a), se objetivamos compreender a gênese da ciência e suas implicações na construção do pensamento geográfico, alguns questionamentos nos remetem a pensar: mas o que é ciência? O que define um conhecimento verdadeiro? Quais suas implicações no desenvolvimento do pensamento geográfico? O que é a Geografia? Qual a sua relevância para a sociedade? Para que ela serve? Tais questionamentos nos ajudam a elucidar as concepções de ciências e como a ciência Geografia se constituiu ao longo de sua trajetória a partir de várias epistemologias.

Você amigo(a) aventureiro(a) deve estar se perguntando: Mas o que é epistemologia?

E repondo teu questionamento com a citação de Saviani (2007, p.16), ao destacar que “Epistemologia é um termo de origem grega que está referido ao conhecimento”. Mas o autor destaca que a língua grega apresenta vários termos que designam o conhecimento, como por exemplo: “*doxa*” que significa opinião, o conhecimento ao nível do senso comum, portanto, constituída do conhecimento empírico opinativo; *sofia* constituída do conhecimento acumulado da sabedoria, portanto, decorrente da grande experiência de vida; *gnosis* que está relacionado ao conhecimento em seu significado geral; e o termo *episteme* que refere-se ao conhecimento sistemático, metódico e analítico, portanto, o conhecimento científico. Assim, amigo(a) aventureiro(a), é preciso entender que:

[...] a epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico (SAVIANI, 2007, p. 16).

Sendo assim, a epistemologia consiste em uma análise sobre a ciência, considerando-a como sinônimo de conhecimento, uma vez que busca a explicação dos fundamentos, dos princípios e dos métodos da ciência. Seu objeto de estudo é o conhecimento científico e não as especificidades analisadas pela ciência. Portanto, a epistemologia é uma teoria do conhecimento. Deste modo, amigo(a) aventureiro(a), de acordo com a literatura não podemos falar de epistemologia, mas sim de epistemologias (SAVIANI, 2007). Outro autor que corrobora com este entendimento é Santos (2004), ao destacar que:

Atualmente não se pode mais falar de uma filosofia geral que dite normas de pensar ou uma teologia para cada disciplina particular. Desse fato deflui o outro aspecto do problema. Cada disciplina passou a ter a sua própria epistemologia, aquilo que Bachelard chamou de ‘teoria regional’, fundada na sua própria prática e com

referência ao seu próprio objeto. Isso não quer dizer que se busca provar a existência de uma ciência independente, porque não há ciências realmente independentes. A realidade é uma só e a cada ciência particular cabe o estudo de um dos seus aspectos. Isso não invalida a noção de unidade da ciência, visto que estudar uma totalidade através da própria totalidade somente pode levar a tautologia (SANTOS, 2004, p. 19).

E por ser a escola o *locus* das realizações da minha prática educativa por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, entendo que seja importante começar essa discussão teórica trazendo as bases filosóficas que nortearam e norteiam o desenvolvimento do pensamento geográfico, o ensino de Geografia, para que o(a) amigo(a) aventureiro(a) compreenda em que base, em que concepção epistemológica se fundamenta a minha prática educativa. Qual a abordagem da Geografia que é priorizada no meu fazer pedagógico. Esse entendimento permite entender a trilha ou as trilhas que segui ou que venho seguindo para o desenvolvimento de uma prática educativa libertadora, como nos alertou Paulo Freire (2011a; 2011b), ou emancipadora, como prefere Boaventura Santos (2011), Santos (2003) e outros.

Certamente, amigo(a) aventureiro(a), que a Geografia em si, seu desenvolvimento, sua evolução está relacionado às concepções de ciência em um dado período histórico. Essas concepções direcionaram o pensamento geográfico, que por sua vez, influenciou e continua a influenciar o ensino de Geografia nas escolas e universidades, o modo como o professor se apropria dessas concepções/abordagens geográficas para a sua prática educativa. De certo que você compreenderá melhor quando estivermos na trilha das tendências pedagógicas no Brasil.

Conforme Godoy (2010, p. 6) “A história do Pensamento Geográfico consiste em um campo de discussões teóricas, filosóficas, institucionais, epistemológicas e metodológicas”. Assim, para falarmos da evolução do conhecimento geográfico precisamos estar atentos às concepções de ciência no determinado período histórico da evolução do pensamento geográfico. E atento ao que nos adverte Santos (2004), quando diz que, se o objetivo é encontrar as bases filosóficas da ciência Geográfica no período de seu desenvolvimento entre o final do Século XIX e início do século XX, devemos ir buscá-los em Descartes, Kant, Darwin, Comte e os positivistas, mas também em Hegel e em Marx.

Em virtude dos autores que irei destacar nessa trilha para o(a) amigo(a) aventureiro(a), limito-me a evidenciar as influências dessas correntes filosóficas sobre a ótica desses autores. Santos (2004), por exemplo, destaca que os geógrafos do início do século XIX trabalharam bem antes do surgimento das ciências sociais, estabelecidas sobre o pensamento de Comte e Durkheim.

O referido autor, reconhece a influência de Hegel nos trabalhos de Ratzel e Ritter. Do mesmo modo que reconhece a influência de Marx nos trabalhos de Vidal de La Blache. Este por sua vez, ao que tudo indica, parece-me, bem eclético, bebendo na fonte de Kant, de Marx e Comte, sem trair uma corrente de pensamento ou a outra. No entanto, segundo Santos (2004, p. 47), por diversas razões, foi a herança idealista e positivista que prevaleceu na Geografia oficial: “[...] o cartesianismo, o contismo e o kantismo eram frequentemente apoiados e misturados aos princípios de Newton e também ao darwinismo e ao spencerismo”.

Ainda, segundo o referido autor, o darwinismo conduziu vários geógrafos ao determinismo fundamentado no ideal positivista. Para o autor é possível que se estabeleça uma aproximação entre a filosofia de Newton e a dos positivistas, pois ambas defendiam a separação da ciência da metafísica. Queriam a separação da investigação da metafísica, da pesquisa física.

Para Santos (2004), de certa forma, o pensamento de Kant vai confirmar o pensamento de Newton ao introduzir a noção de espaço como um receptáculo. Que dado as suas aproximações do pensamento, ambas as correntes vão combater o possibilismo, a escola de La Blache.

Aprofundando a leitura em Santos (2004) é possível, amigo(a) aventureiro(a), compreender que é a Newton que se deve a noção de um espaço absoluto. Por sua vez, Kant considera o espaço como uma “intuição pura” e não “um conceito geral das relações entre coisas”. Para ele o espaço era tridimensional. Já Newton considera o espaço como um vazio, um *continuum*, um tempo tão absoluto quanto o espaço. Daí decorre a noção do dualismo geografia-história, que está relacionado a essa questão de um tempo separado do espaço. O que gerou grandes debates no que diz respeito à interdisciplinaridade.

E assim, amigo(a) aventureiro(a), o pensamento geográfico se constitui ou se desenvolveu a partir dessas discussões filosóficas sobre o tempo e espaço. Agora você vai perceber que essa discussão vai se ampliando à medida que vão sendo inseridos novos elementos na discussão. E você me questiona – quais são esses elementos? E respondo com Santos (2004) que “categorias fundamentais, como a natureza, o homem as relações sociais estarão sempre presentes como instrumentos de análise, embora a cada período histórico o seu conteúdo mude” (SANTOS, 2004, p. 25).

Destaco agora as epistemologias predominantes na modernidade e que tiveram implicações no desenvolvimento do conhecimento geográfico, da interpretação do mundo, mas também na educação de modo geral e em particular no ensino de Geografia, nas discussões teóricas e metodológicas, no âmbito acadêmico universitário ou escolar, a saber: o Positivismo, o Neopositivismo, a Fenomenologia e o Materialismo Histórico-dialético, que são concepções

em que se situam as abordagens da Geografia, seus pressupostos teórico-metodológicos e seu objeto de estudo.

Essas são as quatro trilhas epistemológicas que representam a evolução do pensamento geográfico que irei revisitá-las e te convido a trilhar comigo, para compreender a evolução do pensamento geográfico e as contribuições dessas concepções epistemológicas para o ensino da Geografia Escolar, bem como para o desenvolvimento da minha prática educativa baseada na Pedagogia de Projetos. Mas calma, amigo(a) aventureiro(a), que essas experiências te contarei em outro ponto dessa trilha formativa.

Para o momento interessa te apresentar, mesmo que de forma sucinta, as trilhas que ora se apresentaram para mim, seja no meu próprio processo de escolarização, seja nas discussões teóricas na graduação em Geografia sobre as abordagens e evolução do pensamento geográfico. Mas certamente, amigo(a) aventureiro(a), que eu decidi segui uma trilha específica, devido os motivos já elencados. Mas o que não me impediu de conhecer essas trilhas, mesmo mantendo um certo distanciamento e/ou aproximação quando necessário.

Vale destacar que não pretendo e não faz parte do objetivo dessa pesquisa/trilha, ampliar a discussão sobre essas trilhas da ciência e abordagens geográficas, mas sinalizar a existência dessas abordagens, para que o(a) amigo(a) aventureiro(a), compreenda a contribuição das correntes geográficas no meu fazer pedagógico, por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar e em que base epistemológica a minha prática educativa se fundamenta.

Então, vamos em frente...?

Antes de passarmos especificamente pelas trilhas mencionadas, faz-se necessário uma breve explicação sobre a metafísica, que é a concepção de ciência que consiste no pressuposto de que a verdade, o conhecimento é determinado por uma essência universal e que, portanto, a realidade só poderá ser conhecida se submetida a princípios universais.

Segundo Boaventura Santos (2011), a ciência moderna diferentemente da ciência aristotélica, desconfia das evidências do senso comum, da nossa experiência imediata. Para esta nova ciência, as evidências que têm por base o senso comum são ilusórias. Segundo o próprio autor, Descartes parte das ideias para as coisas e não o contrário e assim estabelece a prioridade da metafísica enquanto fundamento da ciência.

Para Moreira (1985, p. 15) “[...] a Geografia nasceu entre os gregos, junto com o nascimento da Filosofia, da história e do teatro [...]”. Esse período é caracterizado como a pré-história da geografia, que começa com os gregos, os quais foram os primeiros a fazerem registros sistemáticos do conhecimento geográficos, que através da atividade comercial possibilitou conhecer novos povos e novos lugares. O próprio nome geografia vem de origem

grega (*geo* significa terra; *grafia*, significa escrita), logo podemos inferir que geografia está relacionada à escrita da terra ou descrição da terra (KOZEL; FILIZOLA, 1996; SODRÉ, 1989).

Assim, durante muito tempo, os estudos geográficos caracterizaram-se por estudos descritivos, uma mera descrição dos acidentes e fenômenos geográficos das paisagens. Para os geógrafos desse período, o importante era registrar e descrever as características dos eventos da paisagem em estudo. O importante era a memorização, que por muito tempo ficou arraigada no fazer pedagógico dos professores e professoras. Essa característica é facilmente identificada em certas práticas escolares, como veremos ao abordarmos sobre as tendências pedagógicas.

Segundo Kozel e Filizola (1996), na antiguidade clássica já eram realizados estudos de cunho geográficos a exemplo dos estudos de Herodoto e Estrabão, esse último filósofo e geógrafo, reconhecido pelos trabalhos no que diz respeito à diferenciação regional ao descreverem os aspectos naturais e sociais das terras por onde passaram. Cláudio Ptolomeu, astrônomo e matemático, é considerado o criador da abordagem cartográfica e matemática na análise da superfície terrestre.

Desse modo, podemos dizer, amigo(a) aventureiro(a), que a relação homem-natureza, os relatos de viagens, a descrição regional, bem com as representações cartográficas são formas de pensamento geográfico desenvolvidos pela humanidade desde a antiguidade, das civilizações clássicas do Egito, da Grécia e do Império Romano. A Geografia, ao longo de sua história, passou por grandes transformações, avanços e retrocessos, mas, ainda hoje, algumas de suas características descritivas mais marcantes, como as que acabamos de mencionar, são preservadas.

Já a Idade Média caracterizou-se pela estagnação e retrocesso do pensamento geográfico, devido à grande influência da igreja, de sua interpretação sobre os fenômenos. É somente no século XV e XVI que se observa o renascimento da geografia. Um novo paradigma. Uma ciência moderna, fundamentada numa nova concepção: o positivismo, que é o próximo ponto dessa trilha formativa.

3.2 Pela trilha Positivista e a Geografia Tradicional

Certamente, amigo(a) aventureiro(a), que a trilha positivista ou o positivismo foi uma corrente teórica criada e defendida pelo filósofo francês August Comte que teve e tem ressonâncias nas políticas praticadas no Brasil, ao enfatizar a disciplina e a ordem para o progresso social.

Para Boaventura Santos (2011, p. 63), “[...] as ideias que presidem à observação e à experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza”. Essas ideias, segundo o autor, são as ideias matemáticas, que fornecem a ciência moderna não só instrumentos de análise, mas a lógica da investigação. Da matemática derivam duas consequências: primeiro que, “conhecer significa quantificar”, assim, “[...] o rigor científico afere-se pelo rigor das medições”. Segundo que, “o método científico assenta na redução da complexidade”, portanto “[...] conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (p. 63).

Assim, o Positivismo é a concepção de ciência fundamentada na análise dos fenômenos a partir das leis da natureza. Esta concepção advoga a neutralidade, da busca da verdade através da experiência. Vale destacar que aqui, experiência é entendida no sentido de experimento científico, que seja capaz de mensurar as variáveis e depois apresentar um resultado exato. Outra coisa bem diferente são as experiências do cotidiano. Essas experiências que não podem ser quantificáveis, mas analisadas por um aspecto qualitativo.

No positivismo, a verdade está na natureza e cabe ao homem conhecer suas leis para intervir, pois, “[...] tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade” (BOAVENTURA SANTOS, 2011, p. 65).

Conforme Costa e Rocha (2010, p. 31) os estudos de Humboldt e Ritter foram de grande importância e abriram portas para o estabelecimento da geografia enquanto ciência. Fundamentado em Moraes, os referidos autores enfatizam que “a organização científica ocorreu principalmente sobre as bases do positivismo”. E acrescentam ainda que “É nessa concepção filosófica e metodológica que os geógrafos vão buscar suas orientações gerais”. Conforme os referidos autores, “Para o positivismo, os estudos devem restringir-se ao visível, real, mensurável e palpável; como se os fenômenos se demonstrassem diretamente ao cientista, que seria um simples observador (COSTA; ROCHA, 2010, p. 31).

Assim, amigo(a) aventureiro(a), essa característica também é expressa no ensino da geografia escolar, como veremos mais adiante, no ponto sobre as tendências pedagógicas. Mas vamos seguindo em frente que o próximo ponto agora é sobre a trilha Neopositivista e a Geografia Teórico-Quantitativa ou Nova Geografia.

3.3 Pela trilha Neopositivista e a Nova Geografia ou Geografia Teóretico-Quantitativa

O neopositivismo é uma corrente filosófica que defende que a ciência é a única forma de conhecimento verdadeiro. Esta corrente filosófica que influenciou a geografia que passou a ser então denominada de Nova Geografia ou Geografia Teóretico-Quantitativa ou Geografia Pragmática. Essa nova corrente geográfica vai se contrapor a abordagem anterior, pois critica a forma de produzir e ensinar Geografia da abordagem tradicional.

Segundo Moraes (2007), essa Nova Geografia nasce em um contexto de Pós-Segunda Guerra Mundial. Segundo o autor, era necessária uma Geografia do planejamento, para reconstruir as nações devastadas pela guerra. Assim, já não batava mais simplesmente descrever os fatos e fenômenos, era necessário mostrar resultados, bem como prevê o futuro. Ainda conforme o autor:

A geografia pragmática efetua uma crítica apenas a insuficiência da análise tradicional. Não vai a seus fundamentos e à sua base social. Ataca principalmente seu caráter não-prático da Geografia Tradicional. A finalidade explícita é gerar uma tecnologia geográfica, um móvel utilitário (MORAES, 2007, p. 109).

Assim, amigo(a) aventureiro(a), novas perspectivas de abordagem integram a intensa transformação provocada pela segunda Guerra Mundial. É a utilização de gráficos e tabelas. Mas daí decorre um grande problema que é apresentar a realidade através de números. Uma outra característica dessa abordagem diz respeito aos geógrafos de gabinete ou de laboratórios. Certamente, uma característica ainda presente, principalmente no que se refere a cursos de formação e formação continuada, cursos produzidos em laboratórios desconexos da realidade escolar. Não é verdade?

No que diz respeito ao ensino, amigo(a) aventureiro(a), vamos perceber que permaneceu do mesmo modo da abordagem tradicional, ensino enciclopédico, mnemônico etc., como veremos em outro ponto dessa trilha formativa.

Entretanto, com o passar do tempo e dependendo do contexto histórico de cada período, outras perspectivas ou outras abordagens vão surgindo, como é o caso das geografias críticas: Geografia Humanista e Cultural, apoiada na fenomenologia, bem como da Geografia Crítica, apoiada no Materialismo Histórico-dialético.

O próximo ponto será a trilha fenomenológica e Geografia Humanista e Cultural.

3.4 Pela trilha Fenomenologia e a Geografia Humanista e Cultural

Esta é uma das trilhas que mais gosto de fazer porque sempre que estou nela eu me sinto gente, lembrando aqui de Freire, pois aqui eu recupero as energias. As experiências construídas nessa trilha me afetam, me tocam, me transformam e me constituem.

Segundo Boaventura Santos (2011), o modo como o modelo mecanicista foi assumindo teve algumas variantes e ele distingue as duas principais. A primeira, dominante, uma ciência da natureza, pois consistiu em aplicar ao estudo da sociedade, sempre que possível, todos os princípios epistemológicos e metodológicos que dominavam o estudo da natureza.

Essa variante, segundo o autor, parte do princípio de que as ciências naturais são uma aplicação ou concretização de um modelo de conhecimento universalmente válido. Já a segunda, que durante muito tempo foi desvalorizada, segundo o autor, é, hoje cada vez mais aceita e “[...] consistiu em reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e na sua distinção radical em relação à natureza” (BOAVENTURA SANTOS, 2011, p. 65).

Ao realizar várias leituras, dentre elas Boaventura Santos (2011), é possível compreender que a Fenomenologia surgiu no início do século XX, na Alemanha com Edmundo Husserl sob a influência do pensamento de Platão, Descartes e Brentano. Receberam influências de Husserl: Martin Heidegger, Alfred Schutz, Jean Paul Sartre. Como referido anteriormente, é a concepção de ciência que reivindica um estatuto epistemológico e metodológico próprio para as ciências sociais.

Segundo Boaventura Santos (2011), a fenomenologia considera que a ação humana é radicalmente subjetiva e não o contrário, que o comportamento humano se diferencia dos fenômenos naturais e que, portanto, não pode ser descrito e explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, dado a sua complexidade, “[...] uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acção muito diferentes” (p. 67).

Boaventura Santos (2011) esclarece ainda que a fenomenologia considera que a ciência social será sempre uma ciência subjetiva, uma ciência do sentido e não objetiva e que, portanto, precisa compreender os fenômenos sociais tomando por base as atitudes mentais e o sentido que os sujeitos atribuem às suas ações.

De acordo com Santos (2004), essa abordagem se fundamenta no fato de que o indivíduo ele tem uma maneira própria de conceber, de aprender o espaço, mas também de atuar, e atuando intervindo nesse espaço. “Não se trata apenas de definir, para cada indivíduo, um tipo de

espaço social na cidade e fora dela, [...]. Esse espaço social seria definido pelos lugares que lhe são familiares e as parcelas de território que ele deve percorrer entre estes diferentes lugares” (p. 91).

Nesse sentido, “a geografia humanista procura valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo, visando compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares” (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 23).

Para tanto, conforme Boaventura Santos, faz-se necessário à utilização de métodos de investigação e critérios epistemológicos diferentes dos utilizados nas ciências naturais, “[...] métodos qualitativos em vez de quantitativos, objetivando um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (BOAVENTURA SANTOS, 2011, p. 67).

Para o referido autor, essa concepção de ciência social corresponde a uma vertente de crítica ao positivismo e sua tradição filosófica é a fenomenologia em diferentes variantes, desde Max Weber (1968) até Peter Winch (1970).

Gostaria de esclarecer, amigo(a) aventureiro(a), que as trilhas/concepções de ciências que acabamos de passar/mencionadas até aqui, fazem parte do paradigma da ciência moderna, ou seja, do paradigma dominante, descrito por Boaventura Santos (2011), muito embora essa última já represente, segundo o autor, um sinal de crise e apresente alguns componentes de transição para um novo paradigma, o qual veremos mais adiante: “o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (BOAVENTURA SANTOS, 2011, p. 74).

O próximo ponto/atalho que se aproxima, amigo(a) aventureiro(a), é a trilha do materialismo Histórico dialético e a Geografia Crítica. Vou te apresentar essa trilha. Tudo bem?

3.5 Pela trilha do Materialismo Histórico-dialético e a Geografia Crítica

Em relação a essa trilha, o Materialismo Histórico-dialético, segundo Boaventura Santos (2011), a crise do paradigma dominante resulta de interação de diversas condições, entre sociais e teóricas, provocadas pelo grande avanço no conhecimento propiciado pela ciência, que possibilitou, entre outras coisas, a identificação dos limites e insuficiências estruturais do paradigma.

Dentre essas condições, o autor destaca o pensamento profundo de Einstein, o da relatividade da simultaneidade; a mecânica quântica; o rigor da matemática e os progressos nos domínios da microfísica, da química, e da biologia, o qual, mencionando as investigações do físico-químico Ilya Prigogine, sobre a “ordem através das flutuações”, conclui que a “[...]”

transformação irreversível e termodinâmica é o resultado da interação de processos microscópicos segundo uma lógica de auto-organização numa situação de não-equilíbrio” (p. 70). Assim, essa irreversibilidade em sistemas abertos mostra que estes são produtos de sua história. O autor destaca que:

A importância desta teoria está na nova concepção da matéria e da natureza que propõem, uma concepção dificilmente compaginável com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (BOAVENTURA SANTOS, 2011, p. 70-71).

O Materialismo Histórico-dialético, portanto, fundamenta-se nessa nova concepção de matéria e da natureza, pois, conhecer a realidade só é possível a partir da matéria (história), estudada a partir do devir, da lógica dialética. O método assenta-se no princípio da contradição. A realidade não se apresenta estática e acabada. Tampouco os fenômenos possuem em si mesmo a clareza da verdade. O conhecimento se dá pela análise teórica do real elaborado ao nível do conceito o qual explicita as múltiplas determinações do real.

Segundo Costa e Rocha (2010, p. 36) “Para a dialética marxista o mundo deve ser compreendido como dinâmico, em movimento, contraditório, histórico e a perspectiva da ciência é a transformação da realidade objetivando novas sínteses”. Acrescenta os autores que, “a influência do marxismo significou uma nova orientação na prática política dos geógrafos, que buscaram romper com a neutralidade pregada pelo positivismo e se envolver mais em propostas de mudanças sociais”.

Assim, conforme os referidos autores, “passou-se a compreender o homem como ser social e as relações políticas e econômicas são introduzidas no debate com o objetivo de compreender as profundas desigualdades espaciais existentes” (COSTA; ROCHA, 2010, p. 37). Todavia, coube a Geografia Crítica denunciar essas desigualdades existentes, trazendo para o debate temas como pobreza, desigualdades e injustiças sociais.

Dado as epistemologias predominantes na modernidade, me sinto convidado por Boaventura Santos (2011) a regressar às perguntas simples tal “[...] como Einstein costuma a dizer só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade” (p. 59). O autor destaca que perguntas assim fez Jean-Jacques Rousseau sobre a ciência e os cientistas no início de uma transformação científica que hoje muitos de nós julgamos estar chegando ao fim. Segundo o autor, Rousseau fez as seguintes perguntas:

[...] há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? [...] (BOAVENTURA SANTOS, 2011, p. 59).

Ainda hoje somos convidados amigo(a) aventureiro(a) a refazer tais perguntas simples, tal como as que foram feitas por Rousseau e da mesma maneira simples como ele, responderíamos que não. Não é verdade?

Compreendo amigo(a) aventureiro(a) com Boaventura Santos (2011), que no período em que Rousseau fez tais perguntas a ciência passava por uma grande transformação técnica e social na história da humanidade, pois, saída da revolução científica do século XVI através de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos exotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social jamais vista na história da humanidade.

Transformação, que segundo o autor, “[...] deixava perplexos os espíritos mais atentos e os fazia refletir sobre os fundamentos da sociedade em que viviam e sobre os impactos a que iam ser sujeitos pela ordem científica emergente” (BOAVENTURA SANTOS, 2011, p. 59).

Reconheço, amigo(a) aventureiro(a), o grande avanço da ciência em diversas áreas, mas reconheço, também, que grande parte da sociedade vive à margem do progresso, porque nem todos os países recebem os benefícios dessa ciência moderna, pois a promessa de uma sociedade mais justa e livre, na verdade tem causado um abismo cada vez maior entre Norte e Sul. O mesmo acontece com a promessa de dominação da natureza para benefício comum da humanidade, que tem conduzido a uma exploração excessiva dos recursos naturais, que provoca desde a catástrofe ecológica, à ameaça nuclear e outros.

Diante do exposto, amigo(a) aventureiro(a), perguntamo-nos com Boaventura Santos (2011, p. 59) “[...] contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que é e o que aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?”. Concordamos com o autor quando afirma que “[...] a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade” (p. 84).

Assim, acrescento às epistemologias citadas a epistemologia de Boaventura Santos (2011, p. 74), que em seu trabalho define como o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. O autor propõe a ideia de uma dupla ruptura epistemológica com o objetivo de superar o paradigma dominante.

Para o autor, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica que permitiu a ciência moderna diferenciar-se do senso comum é preciso agora outro ato epistemológico que

propicie romper com essa ciência dominante, para transformar esse conhecimento científico num novo senso comum. Para tanto, é necessário, segundo esse autor, o conhecimento-emancipação romper com o senso comum vigente para transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório. Como sugere o autor, “tem de ser um conhecimento prudente para uma vida decente”.

O senso comum, amigo(a) aventureiro(a), segundo Boaventura Santos (2011), reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e, nessa relação, inspira confiança e segurança, pois, o conhecimento-emancipação, revestido de senso comum é um conhecimento claro que possibilita:

[...] uma ciência transparente que faz justiça ao desejo de Nietzsche quando diz que ‘todo o comércio entre homens visa que cada um possa ler na alma do outro, sendo a linguagem comum a expressão sonora dessa alma comum’ [...]. O conhecimento emancipação ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 2011, p. 108-109).

Até aqui, amigo(a) aventureiro(a), foram apresentadas as epistemologias dominantes na modernidade que produziram efeitos na ciência de modo geral e na educação e especificamente no ensino da Geografia, seja em âmbito acadêmico ou escolar. Na próxima parte dessa trilha, serão apresentadas as principais concepções de educação, que neste estudo as identifico como trilhas pedagógicas, com base nos estudos teóricos do educador brasileiro Dermeval Saviani (2007; 2008) e as formulações de José Carlos Libâneo (1985).

4 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO

Conforme mencionei anteriormente, amigo(a) aventureiro(a), neste ponto dessa trilha formativa geográfica, apresento a você as principais concepções de educação que, neste estudo, identifico como trilhas pedagógicas, sob a ótica de Dermeval Saviani (2007; 2008) e as formulações de José Carlos Libâneo (1985).

Certamente, que a partir de um título sugestivo para esse ponto dessa trilha, o(a) amigo(a) aventureiro(a) já deve estar curioso em saber o porquê de tendências pedagógicas em educação, não é verdade? Pois bem, amigo(a) aventureiro(a), já te explico.

Nesse contexto, faz-se necessária uma discussão a respeito das tendências pedagógicas que nortearam e norteiam as práticas educativas. Assim, falar de tendências pedagógicas, apoio-me em Saviani (2007, 2008); Farias *et al.* (2009) e outros, que auxiliam na discussão dos temas a serem tratados aqui, porque compreendo com Farias *et al.* (2009, p. 31) de que “[...] o projeto de educação, a forma de organização e de funcionamento da escola, bem como a ação didática dos professores, assumem diferentes formas no decorrer do tempo”.

Segundo esses autores, em alguns casos, essas mudanças foram substanciais e em outros, superficiais. Dizem os autores que, “são enfoques movimentos, formatos, tendências, correntes, abordagens diferenciadas sobre a educação e a prática pedagógica, segundo um aporte teórico hegemônico em cada momento e lugar” (FARIAS *et al.*, 2009, p.31). O aporte teórico a que os autores se referem está relacionado ao conjunto de valores, de ideias, de conceito de homem e de sociedade. Portanto, a formas de interpretar e definir os rumos do processo educativo, que é o que Saviani (2007) vai chamar de “teoria da educação”.

O termo “tendência pedagógica” está relacionado às manifestações educacionais ocorridas em cada momento histórico. Assim, é possível identificarmos que em cada momento histórico, sociopolítico há uma manifestação educacional. Isso porque a escola precisa se adaptar às características sociais, às características sociopolíticas e, com isso, há uma adaptação da escola a esses momentos, às necessidades sociais que, em certos casos, não representam às reais necessidades dos sujeitos, mas às necessidades que os “seres superiores” elegem para a grande massa da população.

No que diz respeito à expressão “teoria da educação”, Saviani (2007, p. 16) ressalta que num primeiro momento não cabe considerá-la em sentido unívoco, pois “o significado da teoria da educação deve ser aferido no âmbito da concepção em que se insere”, uma vez que nos deparamos com diferentes concepções de educação, logo, com diferentes teorias da educação.

Segundo Farias *et al.* (2009) porque a educação é uma prática social, histórica e dinâmica, as tendências pedagógicas não se apresentam de formas estanques e sequenciadas por uma cronologia linear, uma vez que quando entra em cena uma nova tendência, não significa que outra deixou de existir. O que ocorre é a possibilidade de existirem várias orientações pedagógicas em um mesmo período histórico, o que resulta em conflito, contradições entre os projetos educacionais vigentes.

Assim, neste trabalho, evidenciarei as formulações de Demerval Saviani, que a partir da categoria “marginalidade”, compreende a educação como estratégia de superação das desigualdades sociais, e de José Carlos Libâneo (1985), que busca compreender a escola e o papel dela no contexto do capitalismo, situando as tendências em liberais e progressistas.

Para Farias *et al.* (2009) enquanto Saviani classifica as tendências pedagógicas em “não-críticas”, por não fazerem críticas ao modelo causador de desigualdades, por sua vez, Libâneo as identifica como “liberais” pelo fato de reforçarem o liberalismo econômico, sustentando, assim, o modelo de produção capitalista. Já Farias *et al.* (2009) identificam essas tendências pedagógicas como “reformistas”, por não abalarem as estruturas que sustentam essa sociedade capitalista, por atuarem pela manutenção do *status quo*, ou seja dos privilégios.

De acordo com Saviani (2007), as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências, nomeadamente: a concepção humanística tradicional, considerando suas duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, e paralelamente a concepção produtivista; a concepção crítica-reprodutivista e a concepção dialética ou histórico-crítica.

Segundo o autor, cada uma dessas concepções comporta três níveis distintos, que se articulam, são eles: o nível que corresponde à filosofia da educação; o nível da teoria da educação, ou pedagogia; e o nível da prática pedagógica. Assim, segundo o autor, uma concepção pedagógica se distingue uma das outras não necessariamente por conter esse nível e não aquele, mas, com muita frequência pela maneira como articula esses níveis e pelo peso maior ou menor que cada um deles adquire no interior da concepção.

A seguir, amigo(a) aventureiro(a), trilharemos pelas principais concepções de educação apresentadas por Saviani (2007) e Libâneo (1985), que produziram e que produzem efeitos na educação até os dias atuais, a fim de que o(a) amigo(a) aventureiro(a) e eu identifiquemos a minha prática educativa relacionando-a às tendências pedagógicas em educação.

Vale ressaltar que, aquilo que os referidos autores estão chamando de concepções de educação e/ou tendências pedagógicas, neste estudo específico, estarei chamando de trilhas

pedagógicas para um melhor entendimento e adequação aos objetivos dessa trilha/pesquisa narrativa.

Esclarecimentos feitos, sigamos em trilha... a começar pela primeira trilha pedagógica: trilha pedagógica tradicional.

4.1 Trilha Pedagógica Tradicional

Nessa trilha, amigo(a) aventureiro(a), o nível predominante é o da filosofia da educação e a teoria, a pedagogia, que é subsumida, assimilada à filosofia da educação. Nessa trilha, o que se chama de pedagogia tradicional é um conjunto de enunciados filosóficos relacionados à educação, baseada numa “visão essencialista” do ser humano, tendo a educação o papel de “conformar” cada sujeito à essência ideal e universal que define o homem.

Na prática, amigo(a) aventureiro(a), isso significa que na trilha pedagógica tradicional a pedagogia do professor estará relacionada ao modo como este irá conduzir as atividades propostas em relação aos alunos. A Pedagogia Tradicional toma como referência o ideal iluminista, segundo o qual a sociedade evolui para melhor a partir do uso da razão. O conhecimento é fonte de libertação.

O que se chama de “pedagogia tradicional” são as ideias filosóficas relacionadas à educação, baseada numa visão essencialista do ser humano, que considera a sociedade como uma máquina, um corpo em harmonia perfeita, sem apresentar necessidade de mudança, tendo a educação o papel de conformar cada sujeito à essência ideal e universal que define o homem (SAVIANI, 2007; FARIAS *et al.* 2009).

Esta concepção considera que as diferenças e as desigualdades têm origem divina ou genética. Advoga que somente a escola ou a educação é que poderá readmitir os que porventura se encontrarem desviados do sistema social. Para Farias *et al.* (2009) “Se os indivíduos estão na condição de excluídos é porque lhes faltam conhecimentos. Por esse motivo, a escola se propõe a transmitir o produto final do saber científico e universal” (p. 35).

No que diz respeito à prática pedagógica tradicional do professor, estará relacionada ao modo como este irá conduzir as atividades propostas em relação aos alunos. Uma pedagogia baseada em aulas de exposição verbal do professor, na memorização e no autoritarismo, do professor autoridade, do professor que detém o conhecimento (SAVIANI, 2007; FARIAS *et al.* 2009).

4.2 Trilha Humanística Moderna

Certamente, amigo(a) aventureiro(a), nessa trilha humanística moderna, a Filosofia da Educação não concebe o homem como uma essência universal, mas compreende que o mesmo deve ser considerado na sua existência real, como indivíduo vivo que apresenta diferenças entre si e caberá a teoria da educação dar conta dessas diferenças que caracteriza o indivíduo, considerando-o em suas diversas situações de vida e nas múltiplas interações com os outros indivíduos.

É nesta trilha, amigo(a) aventureiro(a), que a teoria da educação ganha, autonomia em relação à filosofia da educação e temos então uma pedagogia nova, uma teoria que buscará se revestir de cientificidade para “[...] ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos [...] a prática pedagógica irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos” (SAVIANI, 2007, p. 17).

4.3 Trilha Analítica

Essa trilha, segundo Saviani (2007), apresenta outra particularidade, pois a função da Filosofia é definida pela análise da linguagem, logo, a Filosofia da Educação será entendida como análise da linguagem educacional. Assim, ela não tem como objetivo analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e nem orientar as práticas pedagógicas, restringe-se ao nível da filosofia da educação. No entanto, segundo o autor, é possível perceber uma aproximação entre essa concepção e a pedagogia tecnicista, pois, elas “[...] têm em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento, traduzidos, do ponto de vista da educação, nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (p. 17), caracterizando-se como uma tendência correlata, que segundo o autor pode-se denominar de “concepção produtivista de educação”.

4.4 Trilha Crítico-Reprodutivista

Contrário ao que ocorre na trilha humanista tradicional é o nível da teoria da educação que inclui ou assimila a filosofia de educação. Nesta trilha, também não se enfatiza a questão da prática pedagógica. Sua ambição como “[...] teoria científica, é explicar os mecanismos

sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada” (SAVIANI, 2007, p.17).

Para os teóricos crítico-reprodutivistas a mudança social é necessária e possível, contudo, não realizável nos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), dado o seu comprometimento com os interesses da classe social detentora dos meios de produção e, por conseguinte, do poder político. Para estes, a escola – como um dos AIE – é, tão somente, instrumento que mantém, conserva e reproduz o *status quo* (FARIAS *et al.* 2009).

4.5 Trilha Dialética ou Histórico-Crítica

Por fim, amigo(a) aventureiro(a), a trilha dialética, ou histórico-crítica, abrange os três níveis e o que a torna diferente das outras trilhas é a maneira como esses níveis são articulados, estabelecendo-se entre si relações recíprocas, onde cada nível pode ser determinado ou determinante de outro.

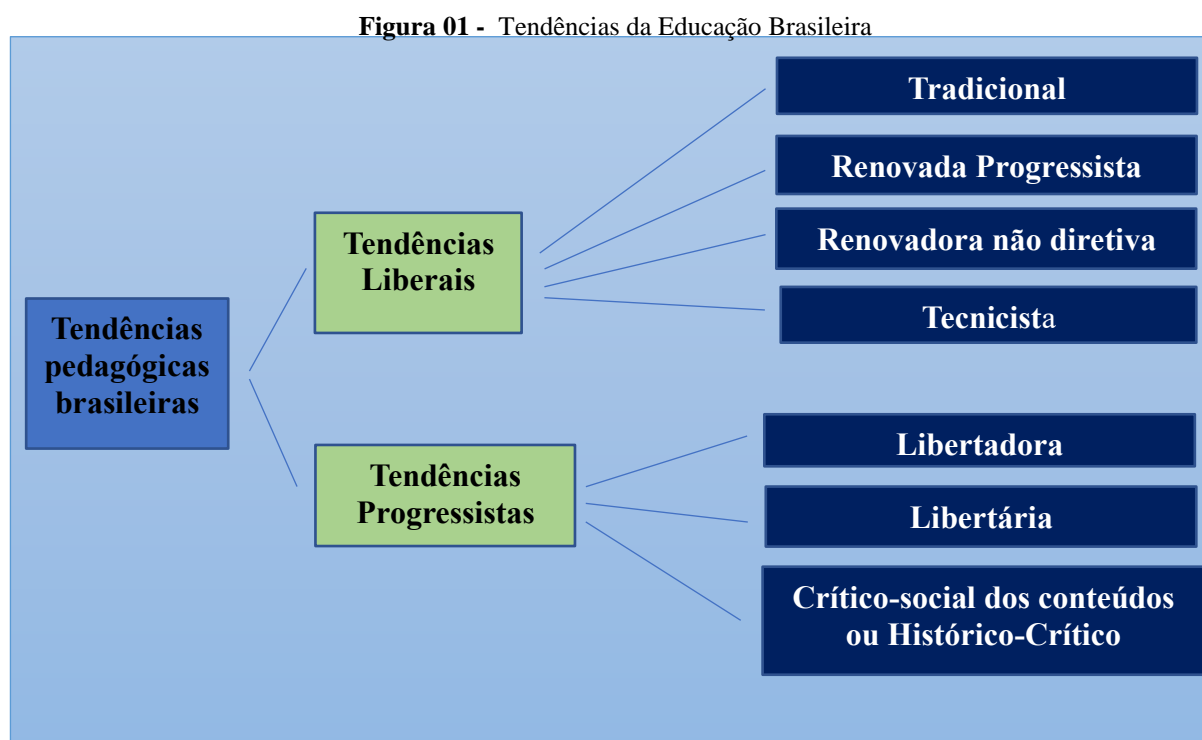
É de grande importância enfatizar que, nessa trilha, “[...] a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional” (SAVIANI, 2007, p.17).

Assim, a concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, abrange os três níveis. O que a torna diferente das outras concepções é a maneira como esses níveis são articulados, estabelecendo-se entre si relações recíprocas, pois cada nível pode ser determinado ou determinante de outro. É de grande importância enfatizar que nessa concepção de educação “[...] a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional” (SAVIANI, 2007, p.17).

De acordo com Farias *et al.* (2009) com a teoria dialética ou histórico-crítica, “novos elementos são incorporados a nossa capacidade de ler o mundo. Entram no debate teóricos que percebem as contradições e as resistências em todos os espaços sociais, inclusive nos AIE, e que as toma como propulsoras do movimento, da ruptura, da transformação das velhas em novas estruturas.

Por sua vez, Libâneo (1985) classifica as tendências em educação em dois grandes grupos: “Tendências Liberais” e “Tendências progressistas” (Figura 01), das quais elejo três para uma breve explanação, quais sejam: Tendência/trilha tradicional, Tendência/trilha

tecnicista e a Tendência/trilha libertadora. Apresento uma síntese das características dessas trilhas, para que o(a) amigo(a) aventureiro(a), como já referi anteriormente, compreenda a minha prática educativa, situando-a à essas trilhas/tendências pedagógicas, bem como às correntes do pensamento geográfico.



Fonte: Adaptado de Libâneo (1985).

Conforme Libâneo (1985), esse termo liberal não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costumeiramente e chamado, mas sim, como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a liberdade e os interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social – sociedade de classes, que corresponde a concentração de renda.

Afirma o referido autor que, nos últimos 50 anos, a educação brasileira tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas conservadora ou renovada, ainda que muitos educadores não se deem conta dessa influência. Essa pedagogia liberal sustenta que a escola tem a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais – aprender a se adaptar aos valores e as normas vigentes na sociedade. Assim, a escola tem o papel de preparar a mão-de-obra para o mercado de trabalho, o que hoje a BNCC chama de mundo do trabalho.

Vejamos então essas trilhas que elegi para essa discussão, sob a ótica de Libâneo (1985).

Trilha/tendência tradicional

Papel da escola

- Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade.

Mas é preciso esclarecer, amigo(a) aventureiro(a) que a prática escolar tradicional tem duas características: primeiro que ela é elitista (voltado para a elite e ensina assuntos inerentes a elite); segundo que ela é seletiva (porque separa rapidamente os alunos que aprendem dos que não aprendem) não se preocupa em encontrar mecanismo para recuperar esses alunos.

Conteúdo de ensino

- Conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados aos alunos como verdades.
- Os conteúdos, os procedimentos, bem como a relação professor-aluno não leva em consideração a realidade do aluno, o seu cotidiano. Predomina a palavra do professor, as regras impostas, um ensino enciclopédico e intelectual.

Métodos

- Exposição verbal da matéria e/ou demonstração;
- Ensino mecânico/memorização;

Relacionamento professor-aluno

- O professor é a autoridade na sala de aula;
- O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida /Atitude receptiva dos alunos
- Espaço de disciplinamento do aluno para assegurar a atenção e o silêncio - servia para impor medo no aluno).

Pressuposto de aprendizagem

- A criança como adulto em miniatura
- Os programas devem ser dados numa projeção lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características de cada idade.
- Avaliação de curto e longo prazo (interrogatórios orais, exercício de casa, provas escritas, trabalhos de casa).

Manifestação na prática escolar

- Esta trilha/tendência ainda é viva e muito atuante em nossas escolas;
- O que representa um desafio a ser superado.

Na tendência tradicional, segundo Libâneo (1990), a pedagogia é caracterizada pelo ensino humanístico de cultura geral, no qual o aluno é instruído para alcançar,

através do seu próprio esforço, a sua realização pessoal. Acrescenta o referido autor que, os conteúdos, os procedimentos didáticos e a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com a realidade social dos alunos. O que predomina é a palavra do professor, as regras impostas, bem como do cultivo intelectual.

Assim, amigo(a) aventureiro(a), podemos relacionar a trilha/tendência tradicional à Geografia Tradicional que tem sua base no positivismo e o seu objetivo é desenvolver um ensino pautado na descrição, na memorização como instrumento de aprendizagem.

Trilha/Tendência Tecnista

Papel da escola

- Voltada para o mercado de trabalho – informações precisas, objetivas e rápidas
- Modeladora do comportamento humano para uma determinada finalidade – preparar “recursos humanos” (formar mão-de-obra para a indústria).

À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...] A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista) articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

Conteúdo de ensino

- Princípios científicos – ordenados numa sequência lógica por especialistas;
- É matéria de ensino apenas o que é observável e mensurável;
- Os conteúdos decorrem da ciência objetiva – exclui-se a subjetividade.
- Materiais sistematizados nos manuais, livros didáticos, dispositivos audiovisuais etc.

Métodos

- Procedimentos e técnicas que assegurem a transmissão/recepção de informações.

Relacionamento professor-aluno

- O professor é um transmissor de conteúdos;
- O aluno recebe, aprende e fixa as informações;
- Professor é um elo entre a verdade científica e o aluno;

- Comunicação exclusivamente técnica – exclui-se os debates;
- Pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos;

Pressuposto de aprendizagem

- O ensino é um processo de condicionamento através do controle do comportamento individual – objetivos preestabelecidos
- Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos

Manifestação na prática escolar

- Introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 – adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar.
- Inserir as escolas nos modelos de racionalização capitalista.

Na tendência tecnicista, segundo Libâneo (1990), a escola funciona como modeladora do comportamento humano por meio de técnicas específicas e que cabe à educação escolar a organização do processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para integração dos indivíduos à máquina do sistema social global. O interesse da escola, segundo o referido autor, é de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho.

Assim, amigo(a) aventureiro(a), podemos relacionar a trilha/tendência tecnicista à Geografia teórico-quantitativa, também denominada de neopositivista, conforme referi anteriormente, que tem como objetivo desenvolver um ensino pautado na objetivação e conhecimento observável e mensurável, característico da abordagem neopositivista e que devido ao surgimento das tecnologias a geografia quantitativa se apoia em modelos matemáticos para explicar a realidade

Trilhas/Tendências progressistas

Segundo Libâneo (1985), o termo progressista é usado para designar as tendências que sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Imaginam a escola integrada não somente na prática educativa, mas com todos os ambientes da sociedade.

A pedagogia progressista tem se manifestado em três tendências: Libertadora – pedagogia de Paulo Freire; Libertária – defensores da autogestão; Crítico social dos conteúdos – acentua a primazia dos conteúdos no confronto com as realidades sociais. Para essa reflexão elejo duas trilhas/tendências: a Libertadora – pedagogia de Paulo Freire e a Crítico social dos conteúdos.

Trilha/Tendência libertadora

Papel da escola

- Não é próprio dessa tendência falar de ensino escolar – sua marca é a atuação não-formal.
- Valorizar as experiências trazidas pelos educandos até a escola
- Formar a consciência crítica

Conteúdo de ensino

- “Temas geradores”, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos
- Não se valoriza o programa curricular formal, pois estes contribuem para educação bancária
- O importante não é a transmissão de conteúdos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida.

Métodos

- Diálogo entre professor-aluno e aluno-professor
- Grupo de discussão / Professor é um animador/mediador/facilitador
- Codificação-decodificação / problematização da situação
- Ação-reflexão-ação

Relacionamento professor-aluno

- Diálogo entre professor e aluno (relação horizontal entre professor e aluno – professor aprende com o aluno e o aluno aprende com o professor).
- Elimina-se toda relação de autoridade

Pressupostos de aprendizagem

- Análise crítica de uma situação-problema
- Aprender é um ato de conhecimento da realidade pelo educando

Manifestação na prática escolar

- Inspirador e divulgador Paulo Freire
- Movimentos populares e sindicatos
- Muitos professores vêm tentando colocar em prática em todos os graus de ensino formal os pressupostos dessa trilha/tendência pedagógica.

Conforme Libâneo (1985), na tendência libertadora não é próprio falar de em ensino escolar, pois sua marca é o ensino “não-formal”, todavia, quando se fala em educação compreende-se como uma atividade em que professores e alunos mediatizados pela realidade

que apreendem e da qual é extraído o conteúdo da aprendizagem – os temas geradores – conseguem um nível de consciência que os possibilita, não simplesmente conhecer essa realidade, mas atuar nela com vista a transformação social.

Assim, amigo(a) aventureiro(a), podemos relacionar a trilha/tendência libertadora à Geografia humanista e cultural, conforme referi anteriormente, que tem sua base na fenomenologia e privilegia um ensino que leve em consideração a realidade dos educandos, portanto, as singularidades e subjetividades destes alunos e dos professores e professoras.

Trilha/tendência Crítico social dos conteúdos

Papel da escola

- Difundir os conteúdos é tarefa primordial – indissociáveis das realidades sociais.
- Valorização da escola como apropriação do saber é o melhor serviço. – Contribui para eliminar a seletividade social e torná-la democrática.
- Preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Conteúdo de ensino

- Conteúdos culturais universais - linguagens, códigos... Incorporados pela humanidade frente a realidade social

Métodos

- Subordina-se aos conteúdos
- Parte de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber sistematizados

Relacionamento professor-aluno

- Relação de troca entre professor-aluno – interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador.
- A participação do adulto é importante, mas acentua-se também a participação do aluno no processo – o aluno participa na busca da verdade

Pressupostos de aprendizagem

- O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes.
- A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese - o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

- **Manifestação na prática escolar**
- Libâneo fortalece o papel da escola.
- Professores de escola pública que se ocupam com uma pedagogia de conteúdos articulada a adoção de métodos que garantem a participação do aluno.

Conforme Libâneo (1985), na tendência Crítico social dos conteúdos a difusão de conteúdos é a tarefa principal, mas não conteúdos abstratos e sim conteúdos vivos, concretos, indissociáveis da realidade sociais, pois a escola consiste na preparação do aluno para a vida adulta e suas contradições, dotando-os de um instrumental por meio da assimilação dos conteúdos, bem como da socialização, possibilitando uma participação ativa e organizada na democratização da sociedade.

Neste sentido, amigo(a) aventureiro(a), podemos relacionar a trilha/tendência Crítico social dos conteúdos à Geografia Crítica, que tem sua base no materialismo histórico-dialético e privilegia um ensino que interage o conteúdo com a realidade dos alunos, se preocupando em formar alunos, cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de suas realidades, bem como o desenvolvimento da autonomia.

Assim, amigo(a) aventureiro(a), a partir da descrição das trilhas/concepções de educação destacadas pode-se identificar que:

[...] se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de uma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade e não têm como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de ‘crítico-reprodutivistas’ (SAVIANI, 2007, p. 18).

Com esses esclarecimentos, amigo(a) aventureiro(a), sobre as trilhas/concepções de educação, questiono: qual trilha/concepção seria possível para dar conta do “[...] problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem”? Destaco que entre as

possibilidades, posso citar a trilha dialética ou histórico-crítica de Demerval Saviani e, a trilha/Pedagogia da prática, a trilha libertadora, desbravada⁵ e defendida por Paulo Freire.

Além das características assinaladas anteriormente da Pedagogia histórico-crítica, ressalto que essa concepção considera o homem como um ser histórico, que produz e se reproduz na sua relação com a natureza e com os outros homens. A concepção histórico-crítica de educação defende a centralidade do ensino como forma de democratizar o saber elaborado, do contrário, não há libertação. Por ser uma concepção que objetiva compreender o homem como um ser histórico, busca uma prática pedagógica que seja coerente, distanciando-se dos determinismos e das pedagogias da elite burguesa.

Saviani (2008, p. 422), em sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, esclarece que “A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global”. O autor enfatiza ainda que a prática social se põe, como ponto de partida e de chegada da prática educativa, decorrendo daí um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno estão inseridos, “[...] ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (p. 422).

Certamente, amigo(a) aventureiro(a), outra possibilidade para dar conta do problema da educação é a trilha libertadora de Paulo Freire, como destaquei anteriormente, e que merece mais uma reflexão, pela sua contribuição no meu fazer pedagógico por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

4.6 Trilha libertadora de Paulo Freire como norteadora da minha ação pedagógica

Com certeza, amigo(a) aventureiro(a), a trilha libertadora de Paulo Freire (1980), o célebre educador brasileiro, reconhecido internacionalmente, difundida no contexto das ideias pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2008), centra-se no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconiza uma educação autônoma, um ato libertador, em que os sujeitos

⁵ Considerando o fato de estarmos nessa trilha geográfica, considero essa aqui, uma trilha nova, aberta, desbravada por Paulo Freire. Certamente que estou me referindo ao fato de Paulo Freire ser o idealizador, formulador dessa concepção libertadora de educação.

são agentes que operam e transformam sua realidade, mas destaca que esse processo só é possível por meio de uma educação que possibilite a consciência do sujeito, a dúvida, a inquietação e a compreensão da realidade em que está inserido, favorecendo sua própria libertação.

É nessa trilha libertadora de Paulo Freire, amigo(a) aventureiro(a), que eu me encontro e reencontro, pois essa trilha baseia-se em dois pilares de grande importância que são o diálogo e a ação. O diálogo é visto como um ato de libertação à medida que possibilita que os alunos transformem suas realidades, pois, através da dialogicidade do ato de educar o educando é capaz de aprender a aprender, através dos questionamentos e das problematizações e todos os envolvidos nesse processo aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e vice-versa.

Essa trilha/concepção de educação de Paulo Freire considera que os sujeitos aprendem uns com os outros, e o fazem por meio do diálogo e da ação, do respeito recíproco. Nessa dialogicidade do ato de educar está o professor, o educando e o conteúdo, o qual não pode estar desvinculado da realidade dos alunos.

É embrenhado nessa trilha libertadora, desbravada e defendida por Paulo Freire, que compreendo a escola como um lugar privilegiado para o desenvolvimento do aluno reflexivo, ao mesmo tempo crítico-criativo, na medida em que oportuniza o exercício da inquietação, ou seja, da dúvida, da indagação, do questionamento constante na interpretação e compreensão da realidade em que ele/ela está inserido(a). Assim, o conhecimento escolar é vital para formar o aluno por meio da leitura crítica, consciente do mundo em que vive.

Deste modo, o meu fazer pedagógico, por meio da minha consciência crítica, me permitiu, além de identificar os desafios do ensino da Geografia Escolar, permitiu, também, criar as possibilidades para tornar este ensino mais humano, respeitando e valorizando os saberes dos educandos, quando adoto em minha prática educativa a Pedagogia de Projetos, ao elaborar estratégias para que os(as) alunos(as) sejam eles(as) mesmos(as), pois, entendo com Freire (2011a) a relevância de uma educação desinibidora e que possibilite a consciência crítica e transformadora da realidade. Para Freire (2011a, p. 32), “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educandos sejam eles mesmos” (p. 32). É nesse sentido que “o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente” (p. 33).

É com o próprio autor, que compreendo tal pensamento, porque acredito que “Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora” (FREIRE, 2011a, p. 33).

Nesse sentido, temporalizar os espaços geográficos pela atividade criadora significa dar oportunidade aos alunos de serem atores e autores do seu próprio conhecimento, de compreenderem a escola como espaço-tempo, onde os educandos podem ser sujeitos ativos para projetar sua vida, a sociedade e o mundo.

O objetivo do professor deve ser de possibilitar ao aluno a produção do seu próprio conhecimento a partir da sua leitura de mundo, dos espaços geográficos. Por meio da sua ação mediadora mostrar o *norte*, o *caminho* para que o aluno faça história pela sua própria atividade criadora. Freire argumenta que é preciso que o professor assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença de que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24).

Esse é um dos ensinamentos de Paulo Freire, que mais repercute em meu fazer pedagógico, pois, como mencionado anteriormente, os desafios no ensino da Geografia Escolar estão relacionados: a carência de estudos regionais, a atenção insuficiente do Estado para com a educação e também a falta de estímulos dos próprios alunos, frente ao um ensino mecânico, um “ensino bancário”, pois, “fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber” (FREIRE, 2011b, p. 44).

É esse tipo de ensino que Freire criticava e nos convoca para transformar essa realidade. É preciso reconhecer que ensinar não é transmitir ou depositar conhecimento, mas entender que o conhecimento é construído através da troca de experiências e de saberes, pois, é fundamental reconhecer que cada sujeito carrega consigo saberes acumulados ao longo da vida.

Para Freire, toda ação pedagógica deve considerar que os sujeitos são históricos e por serem como tal, são condicionados a realidades e culturas diferentes, que precisam ser valorizadas e respeitadas. O conhecimento da realidade do aluno se mostra indispensável, pois, “[...] quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 2011a, p. 30).

Freire (2011b) enfatiza que ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural, assumir-se como ser social e histórico, mas, sobretudo, que professores, professoras e alunos vivenciem a educação criticamente, superando a concepção bancária e priorizando a concepção libertadora, ou humanística:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se

como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 2011b, p. 42).

Tomei consciência, amigo(a) aventureiro(a), dos desafios da educação, na prática de sala de aula e por meio das teorias da educação a exemplo da Teoria da Libertação de Paulo Freire, que alerta sobre os desafios, mas também aponta as possibilidades para o enfrentamento desses desafios existentes na sala de aula. Por Freire sou convidado, assim como tantos outros professores e professoras, e você amigo(a) aventureiro(a), a transformar essa realidade que ora se apresenta para nós.

Outro autor relevante nesse processo de conscientização é Tardif (2010, p. 167), que enfatiza que “Na educação, não lidamos com coisas ou objetos, nem mesmo com animais [...]: lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos”. O referido autor ainda destaca a que “Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (TARDIF, 2010, p.167).

Já Libâneo (2013) complementa minhas inferências sobre a importância do professor nesse processo quando afirma que “[...] o valor da aprendizagem escolar, com ajuda pedagógica do professor, está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais” (p. 47).

Essas interações a que se referem os autores são as interações destacadas por Gabriel (2011) em seu profundo estudo sobre formação continuada e constituição da identidade docente por meio de narrativas autobiográficas. Para Gabriel (2011, p. 104), “[...] nas interações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo estão presentes estratégias metodológicas e concepções de educação que transcendem a promoção da aquisição dos conhecimentos sistematizados pelos alunos”.

Diante dos desafios no ensino da Geografia Escolar, vivenciados como professor, percebi que grande parte dos alunos não participava das atividades propostas e com isso apresentava baixo rendimento escolar e conseqüentemente sua reprovação na disciplina. Contrariando ao ensino tradicional, em que o aluno é apenas um expectador, um receptor de informações é que procurei fazer diferente, com o intuito de promover o processo educativo tendo em vista as aprendizagens dos alunos, valorizando suas experiências, saberes e culturas, como sujeitos atores e autores de seus próprios conhecimentos.

Para tal, uma das primeiras atitudes foi sugerir aos alunos que trabalhássemos com a Pedagogia de Projetos, por acreditar que essa é uma estratégia metodológica que conduz para a construção de conhecimento, evitando assim, a reprodução de conteúdos e mais conteúdos, sem relacioná-los às experiências dos alunos. Essa proposta foi aceita pela comunidade escolar, configurando-se assim como experiências bem-sucedidas, uma vez que contou com a participação de todos os alunos e alunas, resgatando até mesmo aqueles e aquelas que tinham pouco interesse pela disciplina.

Isto revela o quanto se faz necessário que os professores neófitos tenham voz dentro da escola, que tenham espaço de desenvolver sua prática educativa e com isso oportunizar aos alunos e as alunas um mundo melhor, mais humano e solidário, como nos ensinaram os grandes mestres Paulo Freire, Milton Santos, e também nos ensina Boaventura Santos e tantos outros mais.

Que os alunos e as alunas realmente participem do mundo em que estão inseridos e não sejam apenas expectadores, reféns de um sistema capitalista, de oportunidade para poucos, como já comentei, e, que ano após ano a crise do desemprego só aumenta e assombra os lares das pessoas que ficam a mercê de uma ajuda do governo federal, como ficou nítido, agora, com a questão da pandemia de COVID-19. E o pior de tudo isso é que muitas vezes o auxílio não chega para aqueles que mais precisam.

Retomando a questão dos projetos desenvolvidos, ressalto que como resultado dessas experiências bem sucedidas pode-se citar a efetiva participação dos alunos e de toda a comunidade escolar, melhores índices de rendimento escolar e o reconhecimento dos alunos e do professor enquanto sujeitos capazes de ser mais.

Coaduno com o pensamento de Freire (2011a, p. 27) quando afirma que “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Atentos a essa assertiva e da concepção libertadora de Paulo Freire, somos convidados amigo(a) aventureiro(a) a ampliarmos nosso olhar e enxergarmos as possibilidades para uma ação pedagógica mais eficiente, mais humana.

Como possibilidade para uma educação criativa, inovadora e também libertadora, somos convidados a refletir sobre a prática educativa e a identificar as experiências bem sucedidas em nossa ação pedagógica, a fim de que essas experiências possam ser ressignificadas, consideradas formadoras, portanto, capazes de forjar novas experiências. É isso amigo(a) aventureiro(a) que estou fazendo nesta pesquisa, nessa trilha formativa, em que você me acompanha em parte desse processo.

É com este intuito que um dos objetivos da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação é de mapear as experiências bem sucedidas por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, bem como analisar a importância dessa estratégia didático-pedagógica, para a formação integral dos alunos e alunas, para uma aprendizagem significativa, com vista a permitir que outros professores e professoras se engajem na metodologia de projetos e construam experiências significativas de ensino aprendizagem envolvendo todos os participantes do projeto pedagógico.

Desse modo, as novas experiências educativas configurarão a superação da pedagogia tradicional, por meio de alternativas pedagógicas que possibilitem um ensino que valorize os alunos e as alunas, seus saberes e suas experiências existenciais, em que os alunos e as alunas possam conhecer e, sobretudo, intervir em sua realidade e transformá-la, como defende Paulo Freire.

É preciso uma nova forma de pensar a educação. Consideramos, amigo(a) aventureiro(a), que pensar a educação é também pensar a formação e a ação pedagógica com seus desafios-limites e, sobretudo, suas possibilidades. Assim, a ação pedagógica de professores e professoras está relacionada à experiência e à sua formação. Deste modo, compreendo que minha prática pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos está relacionada às experiências e formação construída ao longo da vida.

Neste sentido, para que o(a) amigo(a) aventureiro(a), compreenda melhor sobre o que proponho com esta pesquisa/trilha/travessia, faz-se necessário uma breve explanação sobre os conceitos assumidos e reelaborados de experiência e formação, que é o tema da próxima seção, do próximo trecho/ponto dessa trilha formativa.

4.7 Experiência e formação: aprendizagens ao longo da vida

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista (FREIRE, 1992, p. 85).

Costuma-se pensar, amigo(a) aventureiro(a), a educação do ponto de vista da relação entre ciência e a técnica ou da teoria/prática, mas o que proponho aqui é que exploremos outras possibilidades, como sugere Larrosa (2002, p. 20), “[...] pensar a educação a partir do par: *experiência/sentido*”. Tal pensamento está em consonância com a postura de Freire, expresso na epígrafe, na qual defende o conhecimento resultante da experiência. Freire, ao mesmo tempo

em que defende o saber da experiência, faz também uma crítica a “[...] uma ideologia elitista da ciência, que desde sempre desconfiou do saber da experiência, supostamente enclausurada na singularidade do eu” (PASSEGGI, 2011, p. 154).

Tal desconfiança resultou que “[...] a ciência moderna consagrou o homem como sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico” (SANTOS, 2002, p. 81). Daí a tentativa, segundo Passeggi e Souza (2019), do movimento (auto)biográfico de resgatar esse sujeito empírico com o foco na sua experiência.

Concordo com Larrosa (2002) de que pensar não se restringe a “raciocinar”, “calcular”, “argumentar”, mas principalmente a “dar sentido ao que somos ao que nos acontece”. Por isso, decido abordar sobre experiência, formação, para depois apresentar a narrativa autobiográfica como teoria de pesquisa-formação, capaz de possibilitar a compreensão dos processos de formação, por meio da experiência, ou seja, pensar a educação, a formação, por meio do sentido que atribuímos às nossas experiências.

Fundamentada em Dominicé, Passeggi (2011, p. 154), esclarece-nos que:

O legado da dimensão epistemológica e política do pensamento de Freire contra a neutralidade científica em Educação fez do seu pensamento [...] uma das correntes inspiradoras do movimento das histórias de vida em formação, que por sua vez, prolongou, ao seu modo, uma pedagogia centrada na liberdade do sujeito aprendente, na intenção de valorar o saber e o poder pensar sobre si como prática libertadora.

A liberdade do sujeito aprendente está no cerne da concepção libertadora de Paulo Freire, a qual preconiza uma educação autônoma, um ato libertador, em que os sujeitos são gentes que operam e transformam sua realidade, mas destaca que esse processo só é possível por meio de uma educação que possibilite a consciência desse sujeito, a dúvida, a inquietação e a compreensão da realidade em que está inserido, favorecendo sua própria libertação, sua inserção no mundo e, conseqüentemente, sua efetiva participação neste mundo ao qual está inserido, diferentemente de ser apenas um expectador passivo, mas sim um agente/sujeito ativo do/no seu processo de formação.

Freire (2011b) argumenta que um dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista é de que é preciso que o professor, desde o início de sua experiência formadora, se assuma como sujeito também da produção do conhecimento, reconhecendo que o conhecimento é construído através da troca de experiências e de saberes, pois, é preciso reconhecer os saberes acumulados ao longo da vida de cada sujeito histórico-social.

Passeggi (2011), ao discutir a experiência em formação começa pela etimologia do termo *experiência*, que segundo a autora, evoca sua natureza cambiante e sua estreita relação

com a formação humana. O termo experiência, segundo a autora, deriva do latim *experientia/ae* e remete à “prova, ensaio, tentativa”, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece.

Nessa perspectiva, amigo(a) aventureiro(a), Larrosa (2002, p. 21) enfatiza que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...] a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Tudo depende do sentido que atribuímos a essas coisas, ao que somos, ao que nos acontece. É necessário distinguir vivência e experiência.

De acordo com Benjamim (1993), deparamo-nos com uma “[...] contraposição entre vivência e experiência”, pois enquanto “[...] a vivência é pontual e efêmera, a experiência é o que nos mobiliza, toca-nos”, influencia-nos. Desta forma apresenta-se como um potencial de transformação, na mediada em que “[...] traz a força do coletivo, a participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras” (BENJAMIM, 1993 *apud* BRAGANÇA, 2011, p. 158)

Sobre o conceito de experiência, Larrosa (2002), faz a seguinte reflexão, citando Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143, *apud* LARROSA, 2002, p. 25).

Corroborando com esse entendimento sobre experiência, Bragança (2011, p. 159) ao afirmar que “São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução”. Por sua vez, Larrosa (2002), além de enfatizar o potencial de formação da experiência, destaca também o potencial de transformação, pois, segundo o autor, somente o sujeito da experiência está aberto a mudança, a sua própria transformação.

Para Bragança (2011), do ponto de vista filosófico, pensar a formação traz o humano para o centro da discussão, pois, enquanto sujeitos históricos construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmo, com o meio e com os outros homens e mulheres, ou seja, influenciamos e somos constantemente influenciados e, é assim nessa rede de interdependência que o conhecimento é construído e compartilhado. A autora acrescenta que as

interações humanas constituem a cultura e “[...] a educação consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido o processo educativo permeia toda vida humana” (p. 158).

Todavia, é importante conhecer esse processo educativo, como ele acontece, as influências recebidas. Desvelar o processo de formação, mas a partir do ponto de vista do aprendente, pois, com Josso (2004, p. 38), compreendo que “Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano”, mas certamente, “[...] é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam”. Ainda, segundo a autora, é “[...] procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas”.

Assim, como o enfatizado por Bragança (2011, p. 161), “[...] a formação fala da experiência pessoal do sujeito, profundamente articulada aos contextos sociais e culturais mais amplos”, o que está em consonância com o pensamento de Freire (1992) ao defender o saber resultante da experiência sociocultural do sujeito. Neste sentido, compreendo com Moita 1995, p. 115), de que “Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Neste sentido, compreendo ainda com a própria autora, que “[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (p. 114), na certeza de que “[...] cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (p. 117).

Consideremos, amigo(a) aventureiro(a), a formação enquanto processo dinâmico e pessoal que depende das inúmeras interações que existem entre o sujeito individual e social e o ambiente educativo, pois, a formação corresponde à construção e aquisição de conhecimentos e experiências ao longo da vida em grupos-referência.

Josso (2014, p. 76), destaca que “O ser em formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo” (JOSSO, 2014, p. 76).

Com Josso (2004), entendo o que torna uma experiência formadora:

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

Essa assertiva está em consonância com o postulado anteriormente por Larrosa (2002), quando afirma que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, ou seja, está reacionada ao sentido que atribuímos às coisas que nos acontece junto aos grupos-referências de que fazemos parte, oportunizando a presença para si e para o contexto, por meio de uma variedade de registros.

Registros esses que são, segundo Josso (2004), o psicológico, psicossociológico, o sociológico, o político, o econômico e cultural. Desse modo, esse registros conduzem à experiência formadora que “[...] implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (p. 48). Assim, Josso conceitua experiência formadora como uma:

[...] atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2004, p. 55-56).

As instituições educativas, segundo Bragança (2011), afirmam-se como espaços sociais em que esse movimento ocorre de forma organizada, ou seja, sistematizada. No entanto, o processo educativo não se restringe a elas, ao contrário perpassa toda a vida humana, pois, por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana.

Neste sentido, a educação configura-se então como prática social, enquanto a formação é um processo interior que está relacionado à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, segundo a autora, “[...] potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana” (p.158).

Neste sentido, destaco a importância dos espaços de formação continuada, ou seja, de construção do conhecimento, pois, de acordo com Gabriel (2011), a formação apresenta duas características que se complementam: a formativa e a performativa. A formativa ocorre nos espaços que atribuem certificações como, por exemplo: a escola, a universidade, enquanto a performativa diz respeito à concomitância da ação, da atuação educativa com os processos formativos dessa ação.

A autora acrescenta ainda que à medida que o profissional inicia sua prática, ele se forma ao estabelecer um diálogo reflexivo com o contexto de sua ação e ao mobilizar as múltiplas referências. Neste sentido, as características performativas da ação docente são potencializadas pelos grupos-referência (GABRIEL, 2011), adquiridas por experiências vivenciadas ao longo da vida. Segundo a autora:

[...] os grupos-referência são assim denominados porque o que neles aprendemos (saber, saber fazer, saber ser) servem de referência para nossas ações em múltiplas situações com as quais nos deparamos ao longo de nossas vidas. É a partir dessas referências que tentamos [...] compreender o mundo, nos orientar e partilhar por meio da linguagem nossas experiências (GABRIEL, 2011, p. 93).

Passeggi (2011) afirma que o sujeito vive em espaços cada vez mais complexos, nos quais é convidado a se dizer, ou seja, a narrar-se, e a demonstrar o que a experiência lhe proporcionou. Para a autora, “Ter experiência, pensar sobre a experiência, fazer experiência, são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta” (p. 153).

É essa preocupação que me instiga nessa pesquisa em desenvolvimento, a identificar as experiências que se configuram como experiências-referência. Conhecer os processos de formação e as influências recebidas nesse processo e que reverberam no meu fazer docente, nas práticas educativas com a Pedagogia de Projetos. Assim, a narrativa autobiográfica é um instrumento de grande importância para a compreensão da experiência e dos processos de formação ao longo da vida.

Neste sentido, amigo(a) aventureiro(a), lembremo-nos então de Boaventura Santos (2011), quando defende o paradigma emergente, no qual propõe uma nova epistemologia para a ciência, um conhecimento-emancipação, um conhecimento capaz de libertar-se das amarras do determinismo. Lembremo-nos ainda da fenomenologia, a epistemologia que defende que é necessário compreender os fenômenos sociais tomando por base as atitudes mentais e o sentido que os sujeitos atribuem às suas ações, às suas experiências.

Boaventura Santos (2011) propõe um conhecimento autorreflexivo, autobiográfico, logo as narrativas autobiográficas do fazer pedagógico de professores e professoras configurarão como instrumentos fundamentais, no âmbito da educação, para o conhecimento-emancipação defendido pelo autor. Assim, a narrativa autobiográfica se apresenta como uma possibilidade para a compreensão dos processos de formação e emancipação do homem e da mulher das garras do determinismo, como defende também Paulo Freire em sua concepção de educação libertadora.

5 TRILHA DA PESQUISA NARRATIVA: O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO

5.1 O método (auto)biográfico e a formação do adulto

De acordo com Nóvoa (2014), pode dizer-se que, nas sociedades ocidentais, a formação sempre esteve impregnada do modelo escolar dominante, construído durante a época Moderna e consolidado a partir da revolução burguesa dos finais do século XVII.

O autor acrescenta que, independentemente de todas as mudanças ocorridas no modo como as sociedades foram absorvendo e organizando ao longo dos séculos, as práticas da formação, um pressuposto permaneceu inalterado: educar é preparar no presente para agir no futuro. O tempo da formação dissociado do tempo da ação.

Para esse autor, apesar das importantes mudanças pedagógicas ocorridas no último século, o modelo escolar manteve-se inalterado praticamente até os dias atuais. No entanto, destaca que é possível identificar nas últimas décadas três grandes eventos que se contrapõem ao modelo escolar vigente: Educação Nova; Educação Permanente e, por fim, as histórias de vida e o método (auto)biográfico.

Todavia, é possível detectar nas últimas décadas três grandes movimentos de contestação ao paradigma escolar: o primeiro conhecido por Educação Nova, o segundo é uma tentativa de resposta à crise social dos anos sessenta, tendo se exprimido por meio das perspectivas da Educação Permanente; finalmente, o terceiro, de contornos ainda mal definidos, manifesta-se hoje em dia por meio da procura de uma nova epistemologia da formação, tendo como expressões visíveis, por exemplo, as experiências em torno das histórias de vida e do método (auto)biográfico (NÓVOA, 2014, p. 144-145).

Corroborando com esse entendimento, Remy Hess (1985 *apud* NÓVOA, 2014) faz a seguinte reflexão sobre o significado de formação, pois, para esse autor:

Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar. Formar é aprender a destrinchar, dentro de nós, o que diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é da ordem do vivido e o que é da ordem do concebido (ou a conceber), o que é do domínio do pretendido, isto é, do projeto, etc (REMY HESS, 1985 *apud* NÓVOA, 2014, p. 152).

Diante desse esclarecimento, formar-se é aprender a contar sua própria história de vida através de palavras, é ser capaz de contextualizar as experiências vividas, adquiridas no trajeto de vida e no percurso profissional, é aprender a ressignificar sua existência. A abordagem

biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que faz a reflexão sobre o seu percurso de vida, tornando-se inevitável o seu processo de formação. Desse modo, a abordagem biográfica, segundo Nóvoa (2014, p. 154-155), “[...] deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo formativo, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”.

Segundo Nóvoa e Finger (2014), a utilização do método biográfico data do início do século XIX, contrapondo-se a uma prática positivista das ciências sociais:

Os debates em torno da utilização do método biográfico nos domínios das ciências da educação e da formação de adultos são relativamente recentes. No entanto, essa perspectiva metodológica surge no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos dos anos 1920 e dos anos 1930 (Escola de Chicago). O método biográfico desencadeou, no decurso da sua evolução histórica, importantes polémicas epistemológicas e metodológicas, que o opuseram a uma prática positivista das ciências sociais (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 20).

As discussões em torno da utilização do método biográfico como um método de formação datam do final do século XIX, na Alemanha, e, dia após dia, vem ganhando espaço nas discussões sobre a formação do adulto e sobre o reconhecimento de si mesmo, por meio da “reflexividade” (PASSEGGI, 2011), possibilitado pela narrativa autobiográfica.

De acordo com Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), as narrativas na primeira pessoa constituem há quase um século fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativista. Mas é somente depois de 30 anos (1940-1970) de “apagamento do sujeito”⁶ (PASSEGGI; ABRAHÃO; MOMBERGER, 2012) que elas se consolidam a partir dos anos 80⁷ no cenário internacional, com o retorno do sujeito⁸ para o centro das discussões.

⁶ Esse período de “apagamento do sujeito” coincide com o período histórico marcado pela ditadura militar, ou, como alguns preferem, regime militar, período caracterizado pela “expulsão do sujeito do seu campo de investigação” (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

⁷ Segundo Passeggi e Souza (2017), é somente a partir de 1980, que “[...] a crise dos grandes paradigmas, como o estruturalismo e o behaviorismo, que haviam expulsado o sujeito do seu campo de investigação, abre novos horizontes para o retorno do sujeito, que reaparece sob múltiplas peles: a de autor, de narrador, ator, agente social, e personagem de sua história” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 8).

⁸ Passeggi, Abrahão e Momberger (2012, p. 31) reforçam o exposto anteriormente, ao destacar que esse período caracteriza-se por “um movimento histórico e cultural que considera o indivíduo como sujeito-ator-autor-em-devir, por oposição aos paradgmas dominantes à época (behaviorismos, marxismo, estruturalismo), que tendiam a apagar o sujeito nas ciências sociais e humanas”.

No entanto, vale destacar que, após ser relegada por uma década, é somente a partir da década de 90 que as histórias de vida ganham força no cenário nacional, com trabalhos relevantes de pesquisadores estrangeiros como: António Nóvoa, Matthias Finger, Marie-Christine Josso, Gaston Pineau e Pierre Dominicé.

É nesse período que ocorre uma “guinada biográfica” (PASSEGGI, 2011; PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016) ou “guinada interpretativa” (LIRA; PASSEGGI, 2021) nas Ciências Humanas e Sociais e, mais especificamente, no campo da Educação, tanto na tradição alemã (*Biographie-forschng*), como na anglo-saxônica (*Biographical research*), em países de Língua Espanhola (investigación biográfico-narrativa), em países de Língua Francesa (*Recherche biographique*); em Portugal e, no Brasil, Método (auto)biográfico ou pesquisa (auto)biográfica.

Um dos marcos que representam essa “guinada biográfica” ou “guinada reflexiva” nas Ciências Humanas e Sociais diz respeito ao livro “O método (auto)biográfico e a formação”, publicado em 1988, organizado por Nóvoa e Finger (2014), no qual os autores apresentam uma variedade de estudos teórico-metodológicos enfatizando a prática de escrita de si como uma nova epistemologia da formação e no reconhecimento do valor heurístico desse método na compreensão da formação do adulto, nos aspectos destacados por Pineau (2014), onde se fala que a autoformação é a terceira força, a força do eu, que atua no decurso da vida, tornando-o mais complexo e dialético:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda simplificação unidimensional (PINEAU, 2014, p. 91).

Para Pineau (2014, p. 95) “A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação de poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo”. E acrescenta que “Essa dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial”.

No cenário brasileiro, merecem destaque os trabalhos de ilustres pesquisadores e pesquisadoras que se dispõem em destacar a importância da narrativa autobiográfica como instrumento de compreensão dos processos de formação ao longo da vida, “[...] que têm focalizado, em suas pesquisas, as potencialidades epistemológicas e política do paradigma narrativo nas Ciências Humanas e Sociais” (PASSEGGI; SOUZA, 2016), a exemplo do estudo

de Gabriel (2011), que trata sobre a formação continuada de professoras da educação básica no Estado de Roraima-Brasil, que aborda a narrativa autobiográfica como dispositivo de investigação, mas também de formação.

Dentre outros autores que enfatizam o potencial das narrativas autobiográficas para a formação, citamos: Josso (2004), Passeggi (2011), Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), Bragança (2011), Souza (2006; 2008), Portugal (2013), Passeggi e Souza (2016), Lira e Passeggi (2021), dentre outros.

Josso (2014), apresenta os caminhos de uma investigação-formação, através do trabalho narrativo, que são eles autonomização/conformização; responsabilização/dependência e interioridade/exterioridade. O objetivo da autora é que o sujeito tome consciência de sua formação sobre o seu próprio ponto de vista. Esta estruturação propiciou a autora, segundo Gabriel (2011, p. 41) “[...] saber o que é a formação do ponto de vista do sujeito, como o sujeito se forma e como aprende”.

Gabriel (2011) sugere os seguintes questionamentos, como possibilidade para a compreensão da formação do adulto:

Como o sujeito vivencia as tensões para buscar o equilíbrio entre a autonomia desejada e a conformidade, para atender à expectativa social, nos diferentes momentos de sua vida? Como essas vivências o fazem compreender e alargar a compreensão de si? Na assunção de responsabilidade, até que ponto ele depende de pessoas mais experientes? Em que momento ele assume responsabilidades de forma autônoma? Que aprendizagens, adquiridas ao longo da vida, desenvolvem no sujeito certas qualidades e /ou competências que se revelam fundamentais para sua formação e atuação profissional? (GABRIEL, 2011, p. 41)

Responder a esses questionamentos é dar-me a oportunidade de olhar para minha trajetória de vida pessoal e profissional, para a minha prática educativa baseada na Pedagogia de Projetos no Ensino da Geografia Escolar e reconhecer-me como um sujeito histórico, que influencia, mas que também é influenciado nas interações que estabeleço comigo mesmo, com os outros e com os espaços e/ou lugares de fala, de narração, de denúncia e de possibilidade.

Para Bragança (2011), o conhecimento é forjado nas relações que o sujeito estabelece em sociedade e que “[...] a educação consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido o processo educativo permeia toda vida humana” (p. 158). A narrativa autobiográfica apresenta-se como uma ferramenta de grande importância, uma vez que se constitui como “[...] um instrumento não só de investigação, mas também de formação” (DOMINICÉ, 2014, p. 182), porque, à medida que ela possibilita a investigação, a

constatação, possibilita também, a compreensão do seu processo formativo, como afirma Chené (2014):

As potencialidades da narrativa de formação para a formação do formador parecem-nos mais do que confirmadas. Teoricamente, a narrativa leva à compreensão do percurso da formação. Na prática, igualmente que o formador encontre o seu projeto de ser e se forme por meio da fragilidade das figuras que toma no tempo da narração, e se reaproprie do julgamento de competências que faz sobre si próprio (CHENÉ, 2014, p. 132).

Como este estudo/trilha caracteriza-se como uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004), que estou chamando de trilha formativa, pois tive o objetivo de investigar e, ao mesmo tempo, participar do processo, sendo o investigado, tudo isso possibilitou-me analisar, interpretar e refletir sobre as experiências significativas, formadoras, sob o meu ponto de vista, sob o ponto de vista do aprendente, como bem destacou Josso (2004).

Dessa forma, compreendo que a pesquisa-formação depende da minha efetiva participação enquanto pesquisador e, ao mesmo tempo, sendo o sujeito pesquisado, que me faz entender que a formação acompanha a construção do saber, a construção do conhecimento, as aprendizagens ao longo da vida. Esse saber que é construído ao longo da minha trajetória de vida pessoal e profissional, junto aos grupos-referência e que reverbera na minha prática didático-pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

Assim, destaco a importância dos espaços de formação continuada, que, para Gabriel (2011), está relacionada à formação ao longo da vida. Nesse sentido, pensar a formação continuada é pensar os “[...] processos de aprendizagem formais, não-formais e informais” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), nos quais se constrói a identidade do sujeito, conforme o Quadro 01.

Quadro 01 - Processos de aprendizagem

Processos de aprendizagem
Processos de aprendizagem formais que ocorrem nas instituições de formação clássicas e que são, geralmente, validados de formação por certificações socialmente reconhecidas;
Processos de aprendizagem não-formais que se desenvolvem habitualmente fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados – nos locais de trabalho, em organismos e associações, no seio de atividades sociais, na busca por interesses esportivos ou artísticos;
Processos de aprendizagem informais que não são empreendidos intencionalmente e que acompanham incidentalmente a vida cotidiana.

Fonte: Adaptado de Alheit e Dausien (2006, p. 178).

Desse modo, Gabriel (2011, p. 53) enfatiza, ainda, que “[...] a aprendizagem ao longo da vida perpassa por todas as atividades significativas de aprendizagem”, envolvendo “[...] duas características que se complementam: a formativa e a performativa”. Segundo a autora, a formativa ocorre nos espaços que atribuem certificações como, por exemplo: a escola, a universidade, enquanto a performativa diz respeito à concomitância da ação, da atuação educativa com os processos formativos dessa ação, ou seja, o profissional se forma no exercício da sua prática, por meio do diálogo com seus pares e da reflexão sobre sua ação.

Ainda, segundo Gabriel (2011, p. 54), “Ao refletir sobre a ação o profissional tem a oportunidade de ir em busca de elementos, mecanismos, explicações no âmbito teórico e metodológico que lhes possibilitam melhor compreensão do objeto da prática” e, ao refletir sobre sua prática educativa, o sujeito se forma e se transforma pelo potencial de compreensão da sua ação, o que possibilita a melhoria de sua prática, para melhor atuar, portanto, o projetar-se para o futuro. Assim, a autora entende que

[...] a formação continuada é um processo de compreensão do fenômeno educativo, da prática educativa em um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Essa formação torna-se intencional a partir do momento em que um objeto da realidade ou prática educativa provoca a *curiosidade* [...] ou a *atenção consciente* [...] e conduz o sujeito a investigação do fenômeno para compreendê-lo, interpretá-lo. Vale ressaltar que essa formação não se restringe às instituições e aos cursos por elas ofertados, mas também aos diferentes grupos-referência de que o sujeito participa, que contribuem direta e/ou indiretamente para a compreensão do objeto. (GABRIEL, 2011, p. 54).

Vale destacar que, como afirmara a referida autora, a formação não está restrita aos espaços que nos atribuem certificações, tampouco aos cursos por elas ofertados, como é o caso das instituições educativas, como escolas, universidades, mas é preciso considerar as experiências vivenciadas junto aos grupos-referências, que são experiências que norteiam nosso modo de ser, de pensar e de agir, que seguramente repercutem em nosso fazer pedagógico.

Desse modo, o que provoca a “curiosidade” ou “atenção consciente” e que me conduz a investigar o objeto da realidade é a minha prática educativa, desenvolvida por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Intenciono compreender por meio da narrativa geo(bio)gráfica de formação e dos relatos de experiências bem sucedidas, as trilhas formativas, bem como as influências dos grupos-referência na minha formação e atuação pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Para tanto, o método biográfico é de grande importância nesse processo, enquanto instrumento de investigação-formação (NÓVOA; FINGER, 2014).

Para Nóvoa e Finger (2014, p. 22),

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

Nesse sentido, o método autobiográfico, por ser um método de investigação e, ao mesmo tempo, de formação, vai me permitir identificar na minha narrativa autobiográfica e relatos de experiências bem-sucedidas as experiências significativas, que se configuram como experiências formadoras (JOSSO, 2004).

Nóvoa e Finger (2014, p. 24) esclarecem que “A formação de formadores tem sido um dos domínios privilegiados de aplicação do método biográfico”, porque esse se configura como estratégia importante para a formação:

O método biográfico (ou das histórias de vida) tem-se afirmado, de dia para dia, como uma estratégia particularmente pertinente para a formação de formadores: as duas funções do método biográfico, a investigação e a formação, surgem, de fato, como dois eixos fundamentais de qualquer projeto de formação de formadores. (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 24-25).

Como afirmam os autores, o método biográfico tem se afirmado como uma estratégia de grande importância para a formação de professores e professoras, pois, tanto a investigação, quanto a formação, são eixos fundamentais no processo de formação de novos(as) formadores/ras, dado as dimensões existenciais da abordagem (auto)biográfica, como destaca Bragança (2011):

A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre o seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida (BRAGANÇA, 2011, p. 161).

Assim, é importante conhecer essas dimensões, uma vez que, segundo Ferrarotti (2014), cada pessoa não constitui diretamente uma sociedade global, mas constitui-se pelo envolvimento do seu contexto social ao qual está inserido. Esse contexto social evidencia-se “[...] pelos grupos restritos de que faz parte, pois esses grupos são por sua vez agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto etc.” (p. 50). Os grupos restritos a que o ator se refere são os grupos que Gabriel (2011) refere-se como grupos-referência: o grupo familiar, o grupo

comunitário, o grupo religioso, o grupo profissional e o grupo acadêmico, que tem grande influência na formação do indivíduo, pois, segundo a autora, “A formação ao longo da vida agrega um conjunto de experiências-referências que norteiam nossas ações” (GABRIEL, 2011, p. 45).

Ferrarotti (2014) aponta para a necessidade de identificarmos os espaços mais marcantes, os espaços que servem de divisor de águas entre as estruturas e os sujeitos, os campos sociais em que se enfrentam mais diretamente a práxis singularizante do homem e do esforço universal de um sistema social. Ferrarotti, ao questionar-se “quais são esses espaços?”, responde a esse questionamento citando Sartre (1960, p. 49), que diz:

Ao nível das relações de produção e das estruturas político-sociais, a pessoa singular encontra-se condicionada pelas suas relações humanas. Ninguém duvida de que este condicionamento, na sua verdade primeira e geral, não tem origem no ‘conflito das forças produtoras com as relações de produção’. Mas nada disto é vivido com tanta simplicidade. [...] A pessoa vive e conhece mais ou menos claramente a sua condição, através dos grupos a que pertence. A maioria destes grupos é local, definida, dada imediatamente (SARTRE, 1960, p. 49 *apud* FERRAROTTI, 2014, p. 51).

Posso assim responder que esses espaços são os grupos-referências (GABRIEL, 2011) ou grupo de pertença, que fazem a mediação entre o individual e o social, pois, somos constantemente influenciados nas interrelações que estabelecemos conosco mesmo, com os outros, homens e mulheres e com o meio ao qual estamos inseridos, configurando-se, assim, a alternância da formação (PINEAU, 2014).

Compreendo com Passeggi e Souza (2016), a escrita de si, portanto, as narrativas autobiográficas, como uma nova forma de produzir/construir conhecimento, que emerge da experiência, como destacam os autores:

As narrativas autobiográficas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não da busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 11).

No tocante a narrativa autobiográfica na/para a formação de professores, Gabriel (2011) enfatiza que:

Tratando-se de formação de professores e considerando-se que o processo de formação não se limita ao espaço escolar nem tampouco ao familiar, a narrativa autobiográfica revela-se importante na medida em que propicia ao professor condições de analisar, de forma crítica e reflexiva, as influências recebidas dos

diversos grupos-referência e as experiências-referência, que contribuíram para seu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional (GABRIEL, 2011, p. 94).

Nesse sentido, entendo como Gabriel (2011) que a formação de professores não se restringe ao espaço escolar e vai além do grupo familiar, assim, é de fundamental importância que os professores e professoras identifiquem esses espaços de formação, bem como as influências dos grupos-referência no seu processo formativo e as ressonâncias em suas experiências pedagógicas. De que modo compreender esses processos? Quais ferramentas, metodologias, estratégias, dispositivos adotar? É nesse e com esse sentido que a narrativa autobiográfica é de grande importância porque ela possibilita essa análise crítica e reflexiva do processo de formação e constituição identitária docente.

Souza (2011, p. 170), adverte “Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória”.

Assim sendo, a narrativa autobiográfica, conforme Portugal e Torres (2019),

[...] retrata maneiras próprias de contar as nossas singulares histórias de vida, nos reportando às múltiplas memórias sobre as vivências e as situações experienciadas nos nossos itinerários, evidenciando as particularidades, as singularidades, as aprendizagens e os sentidos e significados atribuídos às histórias nas trajetórias [de vida pessoal e profissional] (PORTUGAL; TORRES, 2019, p. 17).

Dessa forma, compreendo, amigo(a) aventureiro(a), com Nóvoa (2014, p. 154) que “A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida [...]”, desse modo, “[...] a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável”. Segundo o autor, “A abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu processo de vida” (NÓVOA, 2014, p. 154-155).

Esse mesmo autor esclarece-nos ainda que a abordagem biográfica não deve ser entendida unicamente nessa dimensão, uma vez que ela mobiliza uma reflexão teórica sobre o processo formativo dos adultos, atribuindo aos formandos o *status* de investigadores porque podemos “[...] falar de uma nova epistemologia da formação, formação que não pode deixar de ser entendida como um verdadeiro processo de produção-inovação” (NÓVOA, 2014, p. 155).

Entendo que essa nova epistemologia da formação defendida por Nóvoa (2014), é a mesma que defende Larroza (2002), da educação, da formação pela experiência e do sentido

que os sujeitos atribuem às suas experiências. Ao falarmos de processos de formação, certamente, pretendemos, juntamente com Nóvoa, “[...] sublinhar que os adultos se formam por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência” (NÓVOA, 2014, p. 159).

E, certamente, a narrativa autobiográfica, entendida aqui como biografia educativa, na perspectiva de Nóvoa (2014), Passeggi (2011), Josso (2004) e outros, é de grande importância por oportunizar aos sujeitos formandos a compreensão desses processos formativos, portanto, a consciência do seu processo de formação e das múltiplas influências recebidas nesse processo.

Por sua vez, Gabriel (2011) destaca a importância da narrativa autobiográfica no processo de formação de professores pela possibilidade de permitir ao professor estabelecer um diálogo crítico-reflexivo, para identificar, na sua prática de sala de aula “[...] as teorias, os conhecimentos tácitos, as posturas, as ações e os discursos que direcionaram/direcionam seu fazer pedagógico e, por conseguinte, o reconhecimento das mútuas influências em sua constituição identitária docente” (p. 94). Assim, “A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação” (NÓVOA, 2014, p. 154).

Concordo com Nóvoa (2014, p. 159) quando afirma que “A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma”. E aprendi com Freire (2011a, p. 28) que “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém”. Reconhecemos, ainda com Nóvoa, que “É evidente que todo mundo depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais [...]” (2014, p. 159), certamente porque “[...] a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive” (p. 159). Portanto, “[...] pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação” (NÓVOA, 2014, p. 159). Essa síntese de que nos fala Nóvoa, pode/deve ser possibilitada pela narrativa autobiográfica de formação.

Nessa perspectiva, “Uma das contribuições da abordagem autobiográfica, em contexto de formação de professores(as), coloca-se justamente no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária” (BRAGANÇA, 2011, p.163). Fundamentada em Doyle e Carter (2003), Flores (2015, p.141) destaca que “[...] o uso das narrativas tem possibilitado a emergência de importantes inovações na pedagogia da formação de professores, tais como o estudo de casos e a escrita de narrativas pessoais”.

Portugal (2013, p. 230), por sua vez, corrobora com o exposto acima ao destacar que:

Os professores narram. Narram o lugar das vivências, narram a vida a partir do seu lugar da vida nos lugares. Evocam memórias, interpretam histórias. Revelam acontecimentos. Traduzem experiências. Apresentam e descrevem pessoas que fazem parte das memórias evocadas, das histórias narradas. Delineiam modos de vida e seus cotidianos. Retratam situações, tensões e desafios vividos no devir da formação e profissão. Expõem práticas pedagógicas que sinalizam o saber-fazer na escola (PORTUGAL, 2013, p. 230).

Nessa mesma linha, Souza (2008) esclarece que:

As práticas de escritas de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas [...] o processo de escrita da narrativa, por potencializar no sujeito o contato com a sua singularidade e o mergulho na sua interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora. (SOUZA, 2008, p. 90-91).

Essas assertivas de Portugal (2013) e de Souza (2008) reforçam a importância da narrativa autobiográfica, pois, à medida que oportuniza ao sujeito, na sua singularidade, o mergulho na sua interioridade, possibilita a consciência do seu processo de formação, das influências recebidas nesse processo, bem como o reconhecimento das múltiplas experiências formadoras individuais e coletivas, portanto, a síntese de que nos falou Nóvoa (2014) de uma existência e seus sentidos.

Por sua vez, Josso (2004), destaca o poder transformador das narrativas de vida. Para a autora, “A hipótese do poder transformador está indissociavelmente ligada ao conceito de experiência formadora, segundo o qual, qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades [...]”, e ainda acrescenta “[...] que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro” (JOSSO, 2004, p.145).

Com esse entendimento de Josso (2004) e a partir das demais reflexões construídas até aqui, no percurso dessa trilha, penso que a narrativa autobiográfica é um dispositivo de grande importância, uma vez que se constitui como uma metodologia de pesquisa e também de formação, de transformação humana. Daí a importância da narrativa autobiográfica como material fértil que auxilia na compreensão das experiências formadoras (JOSSO, 2004), e dos processos de formação ao longo da vida (ALHEIT; DAUIEN, 2006; PINEAU, 2014; GABRIEL, 2011).

Assim, a narrativa geo(bio)gráfica da trajetória de vida pessoal e profissional e relatos de experiências bem-sucedidas vai me possibilitar identificar as experiências-formadoras e as influências dos grupos-referência na minha formação e atuação pedagógica com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, para compreender e interpretar a influência do contexto social no meu processo formativo.

Desse modo, compreendo e ressalto a importância da narrativa autobiográfica como instrumento de compreensão da experiência dos processos de formação ao longo da vida como um dispositivo, não somente de investigação, mas também, de formação e de transformação, porque possibilita a consciência e o reconhecimento das “experiências-referência” (GABRIEL, 2011), portanto, “experiências formadoras” (JOSSO, 2004), e que, ao refletir sobre as experiências, os sujeitos mobilizam/suscitam novas experiências e, assim, melhoram sua prática educativa e sua constituição identitária, certos de que o professor se constitui, como nos ensinou Paulo Freire, a partir da experiência e da reflexão que se faz de cada experiência. E, certamente, um dos dispositivos que possibilitam essa reflexão é a narrativa autobiográfica de formação, que te apresentarei nos próximos pontos estratégicos dessa trilha. Antes, uma passagem pela trilha metodológica da pesquisa narrativa.

5.2 A trilha metodológica da pesquisa

A presente pesquisa, amigo(a) aventureiro(a), consiste de uma abordagem qualitativa descritiva, de cunho fenomenológico e hermenêutico. Nesse momento, é importante destacar que a pesquisa qualitativa surge no final do século XIX e sua herança está relacionada à Escola de Chicago, mais precisamente ao grupo de pesquisadores do Departamento de Sociologia da Escola de Chicago, que, preocupados com as questões sociais, como por exemplo: a urbanização, a violência, as migrações, passaram a investigar os problemas da vida urbana em comunidades particulares.

É a partir desse movimento, amigo(a) aventureiro(a), que se dá um crescimento da pesquisa social, provocado principalmente pelos trabalhos dos fotógrafos e jornalistas que destacaram os problemas sociais da vida norte-americana do século XIX (MINAYO *et al.*, 2005; ESTEBAN, 2010).

Segundo Gabriel (2011), os pesquisadores de Chicago, nesse período, já tinham interesses pelas fontes empíricas, porque acreditavam que essas informações seriam mais representativas da realidade, ao se considerar o ponto de vista do sujeito a exemplo das cartas. De acordo com Tesch (1990 *apud* ESTEBAN, 2010), a pesquisa qualitativa entra no campo da

educação por duas vias: primeiro pelo campo da avaliação, devido ao grande número de estudos de avaliação realizados, e através da Antropologia da educação.

Por entender que a abordagem qualitativa satisfaz aos objetivos dessa trilha formativa/da presente pesquisa, figurarei como objeto, mas também como sujeito da pesquisa, como investigador e ao mesmo tempo o investigado, em consonância com Deslauriers (1991), citado por Silveira e Córdova (2009), ao afirmar que:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991 *apud* SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32).

De acordo com Minayo *et al.* (2005, p. 81), a abordagem qualitativa nasce do pensamento compreensivista de Weber (1964) e hermenêutico de Gadamer (1999), que destacam, respectivamente, a compreensão e a interpretação da ação social como dimensões fundamentais nesse modo de pesquisar. Está preocupada em compreender e interpretar a ação social. Assim, “[...] no conceito da ação, a sociologia compreensiva inclui todo o comportamento humano quando e até onde a ação individual lhe atribui um significado subjetivo”. Pois, “[...] a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores” (p. 82).

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de “descrever”, “compreender”, “explicar”, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados, os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Para esses autores “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Nessa mesma linha, Minayo (2002) esclarece que a pesquisa qualitativa envolve o sujeito, sua complexidade e singularidade o que, portanto, precisa de um olhar mais aprofundado sobre o espaço de suas interações sociais:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Nesse sentido, a minha preocupação nessa pesquisa não é apresentar um resultado final, como geralmente acontece nas pesquisas de cunho quantitativo, mas sim, de compreender o meu próprio processo de formação, desde a escolha pela profissão docente, as influências que os grupos-referência exerceram/exercem na minha formação e atuação docente, caracterizada pela inovação no ensino da Geografia Escolar, que adoto em minha prática educativa a Pedagogia de Projetos.

O método escolhido para delinear os procedimentos metodológicos dessa pesquisa é o da narrativa autobiográfica, também conhecido como método autobiográfico, por entender que é um método que assenta-se no pressuposto do reconhecimento de si. Assim, enquanto sujeito de direito, capaz de narrar a minha própria história, mas também de refletir sobre ela, para reconhecer o meu processo de formação e de transformação a partir desse reconhecimento, com a construção de um perfil profissional.

Esta pesquisa está ancorada, portanto, na perspectiva teórica-metodológica da pesquisa-formação (JOSSO, 2004), que caracteriza-se pela efetiva participação do sujeito, “[...] na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 13).

Essa metodologia apoia-se, ainda, em um “olhar para si”, fundamentada em Josso (2004), que destaca “o processo de caminhar para si”, como um projeto de conhecimento de si mesmo, pois:

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 59).

Completando esse entendimento, Josso (2004) destaca que a pesquisa em história de vida pode trilhar para um pesquisa-formação, pois uma das dimensões da sua construção está no fato de oportunizar a construção de um autorretrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito; suas opções passivas, ou

deliberadas, suas representações e as suas projeções, tanto nos seus aspectos tangíveis, como invisíveis ou intangíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito. A autora acrescenta ainda que:

Por meio desse auto-retrato mais ou menos explícito, evidenciar as posições existenciais, adotadas ao longo da vida, permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das idéias que consciente ou não-conscientemente, estruturam essa postura (JOSSO, 2004, p. 59).

Esse processo do “caminhar para si” que a autora propôs é o que estou realizando nessa pesquisa/trilha formativa, ao fazer uma retrospectiva dos momentos formadores no decorrer de minhas trilhas formativas na/da trajetória de vida e percurso profissional e que tem reverberado no meu fazer pedagógico, frente aos desafios no ensino da Geografia Escolar, com o objetivo de compreender quem sou, ou que professor eu sou; o que penso; o que faço; por que faço; e para quem faço?

Realizar a narrativa geo(bio)gráfica articulada aos relatos de experiências bem sucedidas, propiciou-me através da *mimese* da formação continuada (GABRIEL, 2011), a compreensão da importância do ato de narrar-me e a reflexão sobre o meu processo de formação e atuação docente, por meio da epistemologia da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

O enfoque metodológico utilizado foi o da “mimese da formação continuada” proposta por Gabriel (2011), a partir dos conceitos de “prefiguração”, “configuração” e “refiguração” de Ricoeur (1994), que destaca “mediação” da tessitura do texto entre o “tempo” e a “narrativa”, denominada pelo autor de “mimese I”, “mimese II”, “mimese III”.

[...] É construindo a relação entre os três modos miméticos que constitui a mediação entre o tempo e a narrativa. É essa própria mediação que passa pelas três fases da mimese. [...] para resolver o problema da relação entre o tempo e narrativa, devo estabelecer o papel mediador da tessitura da intriga entre um estágio da experiência prática que a precede e um estágio que a sucede. [...] proponho-me a desimplicá-lo do ato da configuração textual e de mostrar o papel mediador desse tempo da tessitura da intriga entre os aspectos temporais prefigurados no campo prático e a refiguração da nossa experiência temporal por esse tempo construído. Seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado (RICOEUR, 1994, p. 87).

Assim, a prefiguração - mimese I - corresponde ao desdobramento da ação narrativa – narração de si; a configuração - mimese II - corresponde ao ato de leitura de si, ou seja, a reflexão sobre si mesmo - possibilitada pela ação de se “re-narrar”; a refiguração - mimese III - corresponde à atualização de si, a construção de um perfil profissional. Gabriel (2011, p. 62),

ao explicitar sua leitura do texto de Ricoeur, a partir do qual fez adaptações em seu trabalho, destaca que “Mimese II marca a intersecção entre a narrativa autobiográfica e o eu pessoal e profissional. A intersecção, pois, da formação configurada pela narrativa do eu pessoal e profissional no qual a ação efetiva exhibe sua temporalidade específica com a atualização do ‘si mesmo’”.

Fundamentada em Ricoeur (1994), Gabriel (2011) explica da seguinte forma a “mimese formação continuada”:

Prefiguração – Corresponde à primeira fase da formação continuada, à evocação do eu biográfico, a primeira escrita de si mesmo, a qual apresenta a pré-compreensão, o desdobramento do eu e da história de vida.

Configuração – É a segunda fase da formação continuada, que corresponde à re-narração de si, que compreende a segunda versão da narrativa autobiográfica e relatos de experiências bem-sucedidas, permite à mediação, a intersecção entre o eu fraturado e o eu como devir, ao modelar as experiências.

Refiguração – Corresponde à terceira fase da formação continuada, o reconhecimento por meio da análise da narrativa e dos relatos de experiências bem-sucedidas sobre a repercussão do trabalho biográfico em sua vida pessoal e profissional.

Desse modo, Gabriel (2011), conceitua a “mimese” da formação continuada como

[...] um processo formativo e performativo para professores tanto em situação de formação inicial quanto em situação de formação continuada com a intenção de promover a atualização do ‘conhecimento de si mesmos’ [...] do eu pessoal e profissional, por meio de narrativas autobiográficas. Envolve um ‘movimento pessoal, social, profissional e institucional’ [...] como também a alternância da formação [...]: heteroformação, ecoformação e autoformação. Esses processos contribuem conjuntamente para a tomada de consciência do processo de constituição identitária docente e de sua implicação na atuação educativa (GABRIEL, 2011, p. 129).

Nesse trabalho, tomo como base algumas questões-guia para a elaboração da minha narrativa geo(bio)gráfica de formação, tais como as sugeridas por Gabriel (2011, p. 78), quais sejam:

1 – Quais as etapas, os momentos formadores, pontos de ruptura, fases de transição, ciclos que modificaram minhas relações quanto ao saber e minha atitude face à profissão?

2 – Quais foram as pessoas que influenciaram a trajetória de minha vida, que desempenharam um papel importante em meu desenvolvimento profissional? Essas pessoas acompanharam todo o percurso de minha vida ou intervieram apenas em um dado momento?

3 – De que modo o meio físico (rural ou urbano) e social (escolar, religioso etc.) desempenhou um papel formador em minha vida e na compreensão que eu tenho da realidade?

4 – De que forma meu percurso escolar se articulou com outros espaços educativos (família, grupos de jovens, experiências de vida etc.)? O que é que ficou da escola após vários anos de vida social e profissional? Quais foram os lugares que proporcionaram-me a “educação” que não concede diplomas nem certificados? Qual a relação entre a educação formal que recebi e a educação não-formal?

5 – Até que ponto a minha origem social influenciou no meu percurso escolar e profissional? Quais os momentos de meu percurso profissional que me fizeram perceber a necessidade de formação continuada? Quais foram as razões que me levaram a querer ultrapassar um nível de formação de base e a querer ir mais longe, sob o ponto de vista cultural e acadêmico (GABRIEL, 2011, p. 78).

Gabriel (2011), ao discutir sobre a formação continuada de professores, destaca a contribuição dos grupos-referência nesse processo. Veja, amigo(a) aventureiro(a), a reflexão que a autora faz sobre o conceito de grupos-referência e a importância desses grupos para a formação de professores:

Entendo por grupos-referência os grupos a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a escola, a comunidade, a igreja, dentre outros. Esses grupos estruturam a nossa forma de ser, de pensar e de agir e são referências em nossas vidas para múltiplas situações com que deparamos no contexto social. Quando estamos diante de um problema, acionamos um dos referentes que possuímos e tomamos decisões fundadas, naturalmente, em um dos referentes dos grupos de pertença a que estamos afiliados (GABRIEL, 2011, p. 49-50).

Ainda com base em Gabriel (2011) apresento as características dos grupos-referência que faço parte e que tiveram implicações no meu processo de formação e atuação docente por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, são eles:

Grupo familiar – grupo composto por pessoas com laços de parentesco entre si, seja por relação consanguínea, seja por adoção. O interesse do pai e da mãe reside no desejo de propiciar aos filhos o desenvolvimento biológico, psicológico, social e espiritual para o exercício da cidadania;

Grupo comunitário – composto por membros da comunidade em que cada pessoa reside – apresenta-se compartilhando interesses comuns;

Grupo religioso – a igreja se configura como espaço-tempo em que as pessoas se reúnem em busca de alimento para a alma e para professar a fé aquisição de “valores eternos”;

Grupo profissional - vivencia os processos de aprendizagem formal, não-formal e informal da profissão docente de forma continuada;

Grupo acadêmico – contribui para o compartilhamento das teorias e metodologias de ensino, para a construção e a socialização de conhecimentos. (GABRIEL, 2011).

Ressalto, amigo(a) aventureiro(a), que tanto os dados biográficos, quanto a análise desses dados, foi realizada por meio da “mimese” da formação continuada (GABRIEL, 2011),

que a autora toma como referência a tríplice mimese de Ricoeur (1994), conforme referido anteriormente.

Assim, na análise de minha narrativa autobiográfica de formação e relato de experiências bem sucedidas, destaco as experiências formadoras construídas junto a esses grupos-referência, os quais são de grande importância para a compreensão das minhas trilhas formativas e atuação docente na educação básica, por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

Para tanto, os materiais utilizados no emprego do método autobiográfico consistiram de: a) documentos pessoais: fotografias, que evidenciam a minha trajetória pessoal e profissional e a prática educativa com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, as quais as denominarei de narrativas fotográficas, evidenciando, assim, o meu percurso de formação, as trilhas que percorri, as trilhas referências; b) vídeos pessoais e profissionais, no caso do desenvolvimento e apresentações dos projetos; c) planos de aulas; d) registros biográficos: narrativas da trajetória de vida e percurso profissional; narrativas das experiências bem sucedidas no ensino da Geografia Escolar por meio da Pedagogia de Projetos.

Foram observadas as seguintes fases da pesquisa, as quais representam a “mimese” de minha formação continuada (GABRIEL, 2011):

1ª FASE – Prefiguração

Esta fase compreende a narrativa da minha trajetória de vida e do percurso profissional, evidenciando as experiências significativas junto aos grupos-referência, portanto, experiências formadoras, que reverberam no meu modo de ser, de pensar e de agir, por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

Comprende experiências vividas antes, durante e depois da Graduação em Geografia, por entender que em todos esses espaços-tempos experienciei momentos significativos que contribuem com o meu processo de formação e atuação pedagógica, portanto, que fazem parte das minhas trilhas formativas e que também são referências. Essas experiências estarão descritas no ponto/trecho da trilha denominado de: **Espaço de vivência e experiência formadora: Eu e os grupos-referência.**

2ª FASE – Configuração

Nesta fase de configuração, que corresponde à renarração, ou seja, é o momento em que evidencio as experiências pedagógicas bem-sucedidas que desenvolvi por meio da Pedagogia de Projetos no Ensino da Geografia Escolar. Compreende aos quatro projetos, ou seja, experiências bem-sucedidas que estarão descritas no ponto/trecho da trilha denominado de: **Espaço de vivência e experiência formadora: Eu e a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.**

3ª FASE – Reconfiguração

Esta 3ª fase é a reflexão contemplando as experiências junto aos grupos-referência e as experiências da prática pedagógica baseada na Pedagogia de Projetos. É o momento de “reflexão sobre a reflexão na ação” (GABRIEL, 2011), no qual irei identificar a epistemologia de minha prática educativa e sistematizo de modo analítico e crítico a construção de conhecimentos e experiências presentes nos projetos desenvolvidos no ensino da Geografia Escolar. Tal reflexão será tecida no ponto/trecho da trilha denominado de: **Refletindo sobre a experiência e formação: a construção de um perfil profissional.**

6 TRILHAS FORMATIVAS: MAPEANDO OS MEUS ITINERÁRIOS - EXPERIÊNCIAS QUE ME AFETAM, ME FORMAM, ME TRANSFORMAM, ME CONSTROEM E ME CONSTITUEM

Nesse momento da trilha, como referi anteriormente, chegamos ao ponto/trecho da trilha do lanche compartilhado. É o momento da partilha dos resultados. Fique à vontade amigo(a) aventureiro(a). Sinta-se em casa, sinta-se acolhido. Você pode pegar suco, fruta, água. Ah, só uma coisa: não vamos deixar nada de lixo aqui na trilha. Vamos ter o cuidado de colocar na sacola o lixo e levar para casa para fazermos o descarte correto. O meio ambiente agradecerá nossa atitude.

Voltando à questão dos resultados, gostaria de compartilhar com você amigo(a) aventureiro(a) os resultados das minhas trilhas formativas ao longo dos anos de minha existência, que como afirmei anteriormente, não é tão longa e nem tão recente, mas suficiente para construir experiências significativas e, portanto, formadoras. Tais resultados, que ora compartilho com você, amigo(a) aventureiro(a), representam as razões para essa trilha/pesquisa, o que me motivou, que motiva e que me impulsiona a sempre a trilhar, a me colocar em trilha, como estou realizando nesse momento que é escrever, narrar, a me autobiografar, que se configura como a busca de si (JOSSO, 2004).

Certamente, foi com o propósito de narrar sobre os acontecimentos que marcaram/marcam minha vida pessoal, acadêmica e profissional e que reverberam no meu modo de ser, de pensar e de agir, como a minha atuação por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, que me coloquei novamente a trilhar, revisitando o passado para identificar e compreender as experiências-referência construídas junto aos grupos-referência de que faço parte para, assim, compreender o presente e o projetar-me para o futuro.

Hoje, estou certo de que minhas ações, o meu fazer pedagógico e minha tomada de decisão, frente aos desafios no ensino da Geografia Escolar, estão relacionados aos conhecimentos construídos na minha trajetória de vida pessoal e profissional, possibilitando o reconhecimento da identidade docente e da identidade cultural, pois concordo com Machado (2005, p. 103) quando afirma que:

Uma identidade cultural é marcada por acontecimentos decorrentes de um processo vivido e determinado pelas trajetórias individuais e coletivas, sobre a historicidade de linguagens, espaços e a produção de ideias construídas nas práticas cotidianas (MACHADO, 2005, p. 103).

Assim sendo, as etapas de minha formação, os momentos formadores, pontos de ruptura, fase de transição e ciclos que estruturaram minhas relações quanto ao saber e minha atitude em face da profissão estão relacionadas aos conhecimentos, experiências construídas junto aos grupos-referência, entendendo-os como:

[...] os grupos a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a escola, a comunidade, a igreja e dentre outros. Esses grupos estruturam nossa forma de ser, de pensar e de agir e são referências em nossas vidas para as múltiplas situações com a que deparamos no contexto social. Quando estamos diante de um problema, acionamos um dos referentes que possuímos e tomamos decisões fundadas, naturalmente, em um dos referentes dos grupos de pertença a que estamos afiliados (GABRIEL, 2011, p. 49-50).

Nessa trilha formativa geográfica, caarakterizada de pesquisa narrativa, os grupos-referência que tomo como objeto de investigação são: (i) grupo familiar; (ii) grupo comunitário; (iii) grupo religioso; (iv) grupo escolar; (v) grupo profissional; e o (vi) grupo acadêmico, nos quais apresentarei suas contribuições/influências nas minhas trilhas formativas, construção, constituição e no reconhecimento da identidade docente, bem como na minha atuação por meio da Pedagogia de projetos no ensino de Geografia Escolar.

No primeiro momento, destaco o espaço tempo de vivências e experiências formadoras: mapeando os meus itinerários. No segundo momento, apresento o espaço tempo de vivências e experiências formadoras: mapeando a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

6.1 Espaço tempo de vivências e experiências formadoras: mapeando os meus itinerários

6.1.1 Minha família: onde tudo começou

Sempre que procuro fazer uma reflexão sobre minha história de vida, na intenção de compreender os motivos que me levaram a escolher a profissão de professor, é no grupo familiar que encontro as primeiras referências que norteariam a tomada de decisão. Referências que, num futuro não muito distante, se tornariam referências para a minha prática educativa baseada na Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

É por essa razão que convido você, amigo(a) aventureiro(a), a tentar desvelar essa relação, das experiências construídas junto aos grupos-referência e as experiências construídas com Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Para tanto faz-se necessário revisitar a memória do tempo passado para compreender o presente e o projetar-me para o futuro.

Era 10 de março de 1988, quando, na pacata cidade de Manicoré - AM, nasci, esse que se tornaria hoje um professor em construção, tentando compreender o meu processo de formação, as influências recebidas nesse processo, bem como as relações que se pode estabelecer entre as experiências construídas junto aos meus grupos-referência e a minha atuação por meio da Pedagogia de Projetos no Ensino da Geografia Escolar.

Hoje, refletindo sobre minha infância, compreendo que foi através dos meus pais, que mesmo não tendo muito estudo, pois, tanto meu pai como minha mãe estudaram até a 4ª série do antigo primário, sempre nos incentivaram a estudar, pois eles tinham a compreensão de que era através dos estudos que poderíamos ter uma boa formação e, conseqüentemente, uma vida melhor, um futuro diferente do seu, que era o trabalho na roça.

Recordo-me bem da fala da minha mãe para mim e meus irmãos: “Estudem, meus filhos! Estudem, meus filhos! Porque é no estudo que está o futuro de vocês” e completava: queria eu ter a chance que vocês estão tendo agora de estudar”. A fala de minha mãe era como uma sensação de culpa, de impotência, diante das dificuldades que enfrentávamos, por não ter tido a oportunidade de continuar os estudos e, assim, ela poder dá um conforto melhor para nós, seus filhos e filhas.

Minha mãe sempre repetia isso para nós, seja em casa, nos dando conselho, ou na roça, enquanto trabalhávamos, roçando, plantando ou colhendo os frutos, fazendo farinha para o consumo e também para vender, pois, meus pais eram e ainda são agricultores e a única fonte de renda era através do trabalho na roça. Aprendemos desde crianças o ofício de nossos pais e, desde muito cedo, ajudávamos nessa árdua tarefa. Aprendi, desde a mais tenra idade, vendo meus pais trabalhar arduamente para não deixar faltar nada em casa, nunca passamos fome na vida, mesmo com todo sacrifício, eles sempre conseguiram prover sustento da família e nos educar.

Como já me referi anteriormente, mesmo sem estudo, meus pais compreendiam que era o estudo que nos possibilitaria um futuro melhor. Recordo-me bem da fala do meu pai, enquanto estávamos na roça: “Se eu tivesse a oportunidade que vocês estão tendo agora, eu não estaria aqui nessa situação”.

Meu pai, o mais velho de 5 (cinco) irmãos, perdeu sua mãe quando tinha apenas 7 (sete) anos de idade, então, conseguiu estudar somente até a 4ª série do primário, pois precisou interromper o estudo para ajudar seu pai a cuidar de seus irmãos mais novos, por isso, desde muito cedo meu pai conheceu o trabalho pesado, pois precisava ajudar seu pai na roça a prover o alimento à família.

Minha mãe, assim como meu pai, também não teve oportunidade de focar, de se dedicar no estudo. Também estudou até a 4ª série do primário. Como moravam numa comunidade rural, onde só era ofertado(a) até a 4ª série e, para continuar o estudo, eles teriam que vir para a sede do município, distante a 7 km (sete quilômetros) de onde moravam. Seus pais não tinham casa na cidade e também não tinham condições de levar e buscar todos os dias para ter o direito à educação, à escola. Essa situação fez com que minha mãe também interrompesse o estudo.

Meus pais não tiveram oportunidade de se dedicar aos estudos, de dar prosseguimento aos estudos para que tivessem uma boa formação e ter um bom emprego, mas o pouco que estudaram foi suficiente para aprender a ler, a escrever e interpretar textos. Mesmo sem continuar os estudos, nunca deixaram de nos incentivar a estudar e esse incentivo começou desde criança, pois nada se compara aos momentos de aprendizagens proporcionados pelos meus pais.

Percebe, amigo(a) aventureiro(a), que tanto meu pai como minha mãe, embora tivessem estudado somente até a 4ª série do primário, tinham consciência de que era através do estudo, do conhecimento, que poderíamos vencer na vida. Segundo Gimeno Sacristán (2001, p.65), “As desigualdades em relação à educação têm, hoje, consequências, além de causar diferenças sobre as oportunidades que se possa ter”. Por não terem tido oportunidade de continuar nos estudos, e terem uma vida melhor e de nos proporcionar melhores condições, isso foi o que os impulsionou para se preocuparem com a nossa educação/aprendizagem.

Não tenho muitas recordações do meu processo de escolarização/alfabetização, mas lembro que foi meu pai quem me ensinou a ler e ele fazia isso com muito amor e carinho. Lembro-me de tantas vezes que meu pai e eu saímos da nossa comunidade rural para irmos até a cidade (distante a 7 km). Fazíamos todo esse percurso a pé e, muitas vezes, na lama, pois, a estrada não era, e ainda não é, asfaltada, quando não era a chuva, caminhávamos debaixo do sol quente.

Tenho lembranças do meu pai caminhando na frente e eu correndo atrás dele, pois ele andava mais rápido. Quando chegávamos à cidade começava o meu “espetáculo” de perguntas: pai o que é isso? Pai o que é aquilo? O que esta escrito ali? O que esta escrito aqui? E meu pai respondia com toda paciência a todas as minhas perguntas e ainda soletrava: “FAR-MÁ-CIA”; “SU-PER-MER-CA-DO”; “HOS-PI-TAL”, dentre outras. Assim acontecia, todas as vezes que meu pai precisava ir à cidade, fazia questão de ir com ele, para poder conhecer algo novo, aprender a ler com meu pai.

Não me lembro de ter feito pré-escola, pois, a lembrança que tenho é que fui para a escola já sabendo ler e escrever um pouco, graças ao trabalho do meu pai e de minha mãe em

casa, que, mesmo não sendo professores de formação, mas no meu entendimento, exerciam essa profissão em outra situação. Mamãe era professora de catequese na nossa comunidade, ela era professora de crisma, onde passava os ensinamentos bíblicos para os seus alunos “crismandos” e meu pai, muito preocupado com a família, mas também com a comunidade, sempre foi envolvido com interesses coletivos, pois papai foi presidente da comunidade por vários períodos, alternadamente, além de participar junto com mamãe de grupos de oração e eventos da igreja.

Então, eu cresci vendo minha mãe cercada de livros religiosos, fazendo leituras, para explicar para seus alunos e também nos cultos ou missas na igreja, ajudando meu pai, pois ele era o dirigente de um grupo de oração familiar denominado Nossa Senhora da Conceição, o qual era reponsável pela celebração do culto ou missa na Igreja de Santa Rita de Cássia e também do grupo de reflexão da Campanha da Fraternidade (CF).

Desde criança acompanhava meus pais na igreja ou no grupo de oração, que ora acontecia em casa, ora acontecia na casa dos vizinhos, que eram todos da família, como avó, tios, tias e suas famílias. Nesse período, como ainda era muito novo e ainda estava aprendendo a ler, ficava só observando e admirando meus pais lendo e explicando sobre a leitura da Bíblia.

Certamente, na minha cabeça já vinha o pensamento de um dia poder está alí na frente lendo e explicando como meus pais, achava muito lindo isso. Graças aos conhecimentos dos meus pais, eles puderam também me alfabetizar. Certamente, isso de alguma forma está relacionado ao meu gosto pela leitura e pela escolha de formação docente, que mais tarde seria despertado em mim.

Hoje, tenho consciência de que foi com meus pais, no grupo familiar que comecei a desenvolver a primeira leitura do mundo para depois desenvolver a leitura da palavra, numa perspectiva de Paulo Freire. Assim, “[...] diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 2003, p. 14).

Certamente, essa leitura do mundo se traduz na leitura da(s) trilha(s), portanto, do(s) caminho(s) seguidos para roça, para o centro, torrar farinha, o caminho da caça, da pescaria, o caminho da cidade, o qual realizava, primeiramente, acompanhado do papai e/ ou da mamãe e/ou do vovô e/ou do meus irmãos e minhas irmãs mais velho(as). Após sentir-me seguro para realizar tais percursos, os fazia sozinho. À medida que avançava nesses caminhos, fui apresentado ao(s) caminho(s) da escola, da igreja, que certamente deram continuidade ao que meus pais já vinham me apresentando que era a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo do meu processo educativo, foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2003, p. 14).

Espaço tempo de reflexão. Assim, o espaço geográfico pensado, construído e resignificado pelo homem.

Nesse sentido, o espaço geográfico é onde encontramos as tensões, as contradições da produção do espaço, daí a sua grande importância para a Geografia, que dispõe de uma infinidade de recursos que nos auxiliam a entender o espaço na qual estamos inseridos, tais como: globo terrestre, mapas, cartas, satélites, Sistema de Posicionamento Global - GPS e outros.

Percebo, amigo(a) aventureiro(a), que minha afinidade com a leitura de imagens, mapas e suas legendas, remete-me à infância, nas leituras da Bíblia com papai e mamãe, nas leituras dos textos e das imagens. Leituras essas proporcionadas pelos meus pais.

Hoje, fazendo essa reflexão, essa narrativa autobiográfica, tenho a certeza que meus pais foram/são as pessoas fundamentais na minha vida, pois foram eles que me ensinaram a ler e escrever, ou seja, que me alfabetizaram e possibilitaram-me, por meio da leitura de textos e imagens da Bíblia, a leitura e interpretação cartográficas, tão importantes para a compreensão do mundo que vivemos e uma das principais linguagens da Geografia (SILVA, 2016).

Essa atuação educativa dos meus pais reverbera significativamente no meu fazer pedagógico, como veremos nos relatos de experiências bem sucedidas e que reafirmam os processos de aprendizagem informal (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), propiciado pelos meus pais, no grupo familiar, onde papai e mamãe ofereceram-me no processo de interação adulto/criança, a primeira experiência da docência, ao assumirem a tarefa de ensinar a ler e escrever, por meio dos processos de aprendizagem informal, configurando-se como experiência formadora em minha construção e constituição identitária docente.

Uma das coisas que admiro no meu pai é a sua paciência e gosto de ajudar as pessoas, ele teve muita paciência comigo e em nenhum momento fui repreendido por lhe fazer tantas perguntas e eu agradeço a ele por isso, pois, é sabido que, quando uma criança é repreendida em suas perguntas, a criança desenvolve o medo de perguntar e vai se tornar um adulto retraído, fechado em seu próprio mundo.

Foi com meu pai também que aprendi um dito popular, que é uma máxima dele: “Quem tem boca vai à Roma”. Acredito que foi através dos seus ensinamentos que desenvolvi a curiosidade, tão defendida por Paulo Freire, e o gosto por ajudar as pessoas, por me importar com o outro. Tanto que uma das coisas que prezo é que sou a medida em que os outros também são. E isso, certamente, tem ressonâncias no meu modo de ser, de pensar e de agir, que reverbera na minha prática educativa.

Fazendo essa viagem de volta ao passado, na tentativa de compreender alguns questionamentos como: como me tornei professor? O que me fez professor? E o que me faz professor? Encontro várias respostas para essas questões no grupo familiar. É, também, no grupo familiar que encontro as experiências vivenciadas por mim, que as considero experiências formadoras porque fazem parte da minha constituição identitária docente e “[...] denotam em [meu] contexto a aprendizagem da profissão docente com as três características que eu considero de fundamental importância para o exercício de qualquer profissão, a saber: responsabilidade, afetividade e compromisso” (GABRIEL, 2011, p. 97).

Tais características relacionam-se com o que Nóvoa (2014) destaca como categorias representativas da identidade com a profissão, a saber: a) adesão, no que se refere aos princípios e valores éticos e morais; b) ação, que envolve os princípios e valores forjados em nossa formação pessoal e profissional, os quais influenciam em nossa tomada de decisão; c) autoconsciência, que refere-se à reflexão sobre si mesmo e sobre sua ação, possibilitando “a mudança e a inovação pedagógica” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Gabriel (2011), destaca que a identidade profissional perpassa pelo reconhecimento da unidade do objeto, no caso, a prática educativa e que é essa identificação de si mesmo que envolve a adesão, a ação e a autoconsciência, permitindo agregar a dimensão ética da profissão docente, pois “[...] somente nos contexto sociais, públicos, a obrigação ética pode alcançar sua dimensão adequada” (CONTRERAS, 2002, p.79).

6.1.2 Grupo comunitário e religioso: a aprendizagem informal e o espírito de companheirismo

EsSa trilha formativa/pesquisa narrativa está me proporcionando a reflexão sobre os motivos que me levaram a escolher a profissão de ser professor. A princípio, achei que era pelo fato de, na família, ter alguns professores, como, por exemplo: minha tia/madrinha; mais dois tios e um primo também são professores. Então cresci tendo, na família, a referência desses profissionais. Mas, minha maior referência está na pessoa do meu pai, pela sua trajetória de vida e pelos seus ensinamentos, pela sua luta, enquanto presidente da comunidade, em prol dos direitos de todos.

Cresci também vendo meu pai defendendo interesses da comunidade. Recordo da luta incansável de papai para conseguir junto à prefeitura do município a construção de um centro cultural para a comunidade, pois precisávamos de um espaço desses para a realização de eventos, tanto da igreja, como também eventos culturais, como, por exemplo, a festa do milho, que é uma festa tradicional que acontece todos os anos, geralmente no mês de novembro ou

dezembro, festa essa, que, no futuro, se tornaria uma referência para eu desenvolver um projeto com meus alunos, inclusive com a questão do desfile cultural.

Na nossa comunidade, já tinha um centro cultural (Figura 03) onde ocorriam esses eventos, mas ele já não atendia às necessidades da comunidade, dado as suas condições, que precisariam, no mínimo, de uma reforma. Por ser de madeira, suas tábuas já estavam se deteriorando com o tempo e uso, e o piso já estava todo esburacado. Papai, que sempre se preocupou com a comunidade, precisou intervir para mudar essa situação, uma vez que esse espaço era de grande importância para a nossa comunidade para realização de vários eventos como a comemoração da minha primeira eucaristia, representada na mesma imagem. Eu sou o terceiro na fila dos homens.

Figura 03 – Narrativa fotográfica: imagem interna do centro cultural



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Foi pensando nessas necessidades, amigo(a) aventureiro(a), que, enquanto presidente da comunidade, papai conseguiu com muito esforço junto à prefeitura a construção de um novo centro cultural (Figura 04) que atendesse à demanda da nossa comunidade e que, certamente, foi um ganho para todos nós moradores.

Figura 04 – Narrativa fotográfica: novo centro cultural da comunidade



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2019).

Não tenho imagens do centro cultural do momento de inauguração, pois naquela época não tínhamos câmera fotográfica e nem celular para fazer esse tipo de registro. As imagens que tenho são as lembranças da memória que retornam agora por meio da narrativa geo(bio)gráfica e encontro no meu pai a figura de luta, ao se preocupar com o outro, ao acreditar na possibilidade de um mundo melhor. Característica que faço a transposição para minha vida pessoal, profissional, marcada pela atuação educativa com a Pedagogia de Projetos no Ensino da Geografia e Escolar. A imagem acima já é de um período mais recente, conseguido junto aos familiares

Na imagem, é possível identificar várias pessoas que estão trabalhando na limpeza da praça, que, na nossa comunidade é conhecido como o mutirão. Certamente, uma das minhas primeiras experiências nessa questão de trabalho em equipe, de construção de valores, de respeito ao outro e de cristalização de relações sociais, conforme Pineau (2014):

O bairro [entendendo aqui como a minha comunidade] é o espaço onde se [cristalizam], misturando-se muito concretamente, relações pessoais, relações materiais e relações sociais. O seu ordenamento e controle são uma mediação elementar, mas fundamental, para a articulação entre o indivíduo e a sociedade (PINEAU, 2014, p. 107).

Na festa cultural da nossa comunidade, assim como acontece nas demais comunidades do município de Manicoré, geralmente, ocorre uma festa de tradição, que representa o potencial de produção daquela comunidade, por exemplo, festa do açaí, festa da laranja, festa do milho etc.

Na nossa comunidade acontece, quase todos os anos, a festa do milho, destacando diversas manifestações culturais que acontecem durante o dia e também à noite, que vai desde as comidas típicas derivadas do milho, como pamonha, fubá, canjica, mungunzá, pipoca, milho cozido e assado, dentre outros.

É no referido evento que acontecem ainda o desfile cultural, show de calouros e outros mais, que representam experiências formadoras porque são experiências-referência para minha atuação pedagógica. Dito de outro modo, são experiências fundantes da minha prática pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

No que diz respeito aos derivados do milho, destaco a atuação do meu grupo familiar, onde todos os anos meu pai montava uma barraquinha onde vendia vários derivados do milho e eu e meus irmãos ajudávamos nossos pais nessa tarefa, um ajudando o outro, e todos nos ajudando enquanto comunidade. E era sempre assim, era uma forma de conseguirmos um dinheiro extra para ajudar nas despesas de casa, assim como os demais membros da comunidade também tinham essa preocupação.

Em relação ao show de calouros, recorro de ter participado em um ano, quando tinha uns doze anos de idade, cantando uma música de minha autoria, falando sobre os derivados do milho. Essa apresentação me rendeu o segundo lugar. Outro destaque dessa festa cultural é o desfile cultural, onde representantes das comunidades vizinhas e de bairros da sede do município desfilam para concorrer ao título de rainha do milho, que, certamente é uma referência para uma atividade proposta em um dos projetos que desenvolvi que será destacado em outra parte dessa trilha geográfica que estamos fazendo.

Relatando essas experiências, pode até parecer que sejam algo simples, sem importância, mas destaco que, para mim, elas se configuram como experiências formadoras, pois elas têm um significado muito forte na minha vida pessoal e atuação profissional, pelos valores construídos no trabalho em grupo, com meus pais e irmãos, a questão do respeito ao próximo, da divisão de tarefas, da ajuda mútua, dentre outros.

Destaco também que, somente hoje, (re)fazendo essas trilhas formativas, que se caracterizam como uma viagem de volta ao passado, na busca de tentar compreender a relação da minha trajetória de vida, portanto, das experiências construídas junto aos grupos-referência com o meu percurso profissional, descubro que essas experiências estão muito presentes no meu fazer pedagógico, assim como discorro ao refletir sobre as minhas experiências bem sucedidas, que veremos adiante.

Minha mãe também, durante muito tempo, foi professora de catequese e sempre a acompanhava nessa missão. Minha mãe foi/é a minha primeira referência no que diz respeito ao

exercício da docência, mesmo exercendo-a em outra situação. Meu pai, também, envolvido na igreja, foi dirigente do apostolado (um grupo de oração e reflexão) e também foi presidente da comunidade, e tive o privilégio de acompanhá-lo nessa caminhada.

Como já referi anteriormente, a trajetória de vida dos meus pais e a situação pela qual estávamos passando era a motivação, o impulso, para que pudesse me dedicar aos estudos, para poder ajudar em casa. Devido aos seus conselhos, sempre fui um bom aluno na escola, nunca repeti nenhuma série, mesmo me deslocando todos os dias, junto com meus irmãos e os demais colegas da comunidade, para estudar na cidade, mesmo enfrentando as adversidades do dia a dia.

Mas tudo isso nunca foi motivo ou desculpas para que eu desistisse dos estudos, pelo contrário, era uma energia, uma força propulsora para continuar lutando para vencer os estudos, e, conseqüentemente, assim como sempre nos alertaram mamãe e papai, de ter melhores condições de vida e ajudar nossa família.

Essas adversidades que me referi anteriormente também são representadas por minha entrada nos espaços de formação formal (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), primeiramente na escola da comunidade chamada Escola Municipal Antônio Ferreira do Prado (Figuras 05 e 06). Uma escola simples, mas que ainda guardava, no meu tempo de escolarização, características do tempo de escolarização dos meus pais. Talvez, o que mudou foi a estrutura, pois no tempo de meus pais a escola era coberta de palha e de chão batido. Já no meu tempo e dos meus irmãos e minhas irmãs era de alvenária (figura à esquerda, bem ao fundo), mas com somente duas salas de aulas, que funcionavam com salas multiseriadas.

Figuras 05 e 06 – Narrativa fotográfica: antiga e atual escola da comunidade



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

De todo modo, a escola foi meu primeiro espaço de aprendizagem formal (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), da qual não guardo muitas lembranças. Talvez pelo fato de ainda ter vivenciado e experienciado o tempo da palmatória.

A Figura da direita representa a atual escola da comunidade, com três salas de aula, inclusive com algumas turmas do Ensino Médio e toda climatizada. Assim como no tempo dos nossos pais, no meu tempo também só era ofertado até a 4ª série, o que nos impossibilitava de continuar os estudos na própria escola da comunidade. Para continuar os estudos, a solução era nossos pais nos matricularem em alguma escola da cidade.

O problema residia exatamente daí. Não tínhamos condições financeiras e nem uma casa na cidade para que pudéssemos morar e estudar. Situação essa que não era diferente das demais famílias da nossa comunidade. Sei que isso era uma angústia para o papai e mamãe porque, mais uma vez, estávamos diante de uma situação que acontecera com eles no passado. Papai e mamãe não queriam que acontecesse comigo e com meus irmãos o mesmo que aconteceria com eles, de desistirmos do estudo, como eles foram obrigados a fazer, devido à ineficiência do Estado em garantir um dos direitos fundamentais previsto na Constituição Federal que é o direito de todos à educação. Meus pais não tiveram seus direitos a educação garantidos, o que é, no mínimo, revoltante. Mas é no meu grupo familiar que encontro referências que nos ajudaram, meus irmãos e eu, e também, os demais alunos da comunidade, a superar esses desafios.

Meu pai é a referência maior nesse sentido pois, como já referir, sempre preocupado com a família, mas também com a comunidade, assumiu o compromisso de ser presidente da nossa comunidade (Presidente da Associação dos Moradores da Comunidade de Santa Rita de Cássia), por vários mandatos, alternadamente, eleito com os votos e apoio dos membros da comunidade. Oportunidade essa em que papai mostrou-se um guerreiro na luta incansável pelo bem da nossa comunidade. Referência que está, digamos, “no meu DNA”, seja pelo exemplo de liderança, do saber conversar com as pessoas, do saber ouvir as pessoas, ou também pelo fato de nunca desistir das coisas, mesmo quando tudo parecia impossível.

Características importantes que as considero referências no meu modo de ser, de pensar e de agir em determinadas situações com as quais tenho me deparado ao longo da minha vida. E eu tive o privilégio de poder acompanhar o papai em algumas dessas situações, como no caso da luta por transporte escolar para nós nos deslocarmos até a cidade para estudar, haja vista que, na escola da comunidade, não eram ofertadas as séries para as quais já estávamos habilitados a estudar.

Vale destacar que, nesse período, já havíamos conseguido o transporte escolar. Digo, já havíamos conseguido, pelo fato de que fui a pessoa que acompanhou o meu pai a exigir o transporte escolar para nós, alunos. Nesse período, meu pai era o presidente da comunidade e, como na escola só tinha até a 4ª série, tínhamos que continuar os estudos na cidade, foi então que meu pai se reuniu com os demais pais de alunos para decidirem ir até a prefeitura do município para exigir o transporte escolar.

Como já afirmei, eu pai não queria que acontecesse comigo e meus irmãos o que havia acontecido com eles no passado, de ter que interromper nossos estudos, por falta de professores e por falta de uma escola com estrutura suficiente para atender todos os alunos e alunas nas respectivas séries. A escola da comunidade só tinha duas salas de aulas, que ofertava somente até a 4ª série (como no tempo dos meus pais) e apresentava uma estrutura precária, com o piso todo esburacado e com a cobertura danificada.

Diante dessa situação, meu pai convocou os pais da comunidade para ir até a prefeitura exigir o transporte escolar, para que pudéssemos chegar até a cidade para estudar e depois retornar para casa. Acontece que, na hora de ir à prefeitura, poucos pais comparecem, (o que é muito comum no interior, as pessoas têm medo de exigir seus direitos por medo de represálias ou mesmo por não quererem “se envolver”), mas, como já tinha a preocupação com a continuidade dos meus estudos, dos meus irmãos e demais colegas da comunidade, acompanhei o meu pai nessa árdua tarefa, o que não foi fácil, pois, diversas vezes o acompanhei na prefeitura e nas secretarias as quais éramos encaminhados. Ressalto que, nesse período, tinha apenas 12 (doze) anos de idade, mas que já tinha essa preocupação, talvez pelo fato de acompanhar de perto o trabalho do meu pai, que era o presidente da comunidade, que era uma luta incansável em benefício de todos.

Depois de tantas “idas e vindas”, depois de tanta luta foi que meu pai e eu conseguimos o transporte escolar para nós alunos. No início, era um caminhão, sem as mínimas condições necessárias para que pudéssemos realizar uma boa viagem, tanto de casa para escola, como da escola para casa. Era pior no inverno amazônico, período de muita chuva e, além de ficarmos molhados, às vezes tínhamos que empurrar o caminhão que ficava “atolado” na lama.

Algumas vezes o caminhão nem conseguia chegar até a nossa comunidade, então tínhamos que caminhar muito até chegar ao local de embarque do caminhão⁹ e seguir viagem

⁹ Um local à beira da estrada, improvisado pelo meu pai, e alguns dos pais de alunos, roçado e capinado, geralmente em baixo de alguma árvore que pudesse fazer sombra para nós enquanto aguardávamos o caminhão.

para a escola e, no retorno para casa, a mesma situação: o caminhão chegava até aquele determinado ponto e depois seguíamos caminhando até chegar em casa.

Quando, por algum motivo o caminhão não chegava à comunidade, íamos para a escola de bicicleta, a pé ou de canoa (rabeta). Depois de certo tempo, o caminhão foi substituído por um ônibus, que só fazia esse trajeto no verão, pois, no inverno, o transporte era a rabeta, que, depois, de tanta insistência, conseguimos um barco, que, ao menos nos protegia do sol e da chuva durante as viagens.

Lembro-me que foram anos nessa batalha, anos de muita dor e sofrimento, pois não foi fácil conseguir bons resultados na escola. Mas, mesmo passando por tudo isso, nunca reprovei em nenhuma disciplina. Foram anos nessa rotina: da 1ª a 4ª série na escola da nossa comunidade, na área rural e da antiga 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio em uma escola da cidade, a Escola Estadual Maria Sá Motta (também chamada de GM3).

Essas escolas foram os espaços tempos de aprendizagem formal (ALHEIT; DAUSIEN, 2006) que me oportunizaram o conhecimento que fazem parte da minha trajetória até hoje, seja pelo bom desempenho escolar, mesmo diante das dificuldades ou pela referência que me tornei, pois, na escola, sempre fui referência para outros alunos. Sempre ouvia o diretor, o vice-diretor ou até mesmo os professores citarem o meu nome como exemplo de que, mesmo com as dificuldades socioeconômicas enfrentadas por mim e meus irmãos, sempre nos esforçávamos para obter bons resultados na escola.

Essa referência não estava só na escola, mas em casa também. Meus pais sempre tiveram-me como referência para aconselhar meus irmãos quando, muitas vezes, queriam desistir. Ainda hoje isso acontece, pois, mesmo estando longe do meu grupo intergeracional, sempre que converso com papai e mamãe por telefone, sou informado de que meu exemplo e minha trajetória de vida são repassados aos meus sobrinhos e sobrinhas. E meus sobrinhos são testemunhas disso.

Fazendo essa reflexão, por meio da narrativa geo(bio)gráfica de formação, chego à compreensão de que o desejo pela formação continuada e a minha constituição identitária docente começou a partir de todo esse processo na minha vida, seja pela luta para dar continuidade aos estudos na cidade ou ajudando meus irmãos em suas atividades, pois, era a pessoa que mais tinha paciência para ensinar e esse dom de ensinar continuou comigo, pois comecei a ajudar os meus sobrinhos e minhas sobrinhas em suas atividades escolares.

Recordo-me do comentário de uma sobrinha minha que falava que gostava quando lhe ensinava porque, da forma que explicava, ela conseguia compreender, o que não acontecia quando os outros tios a ajudavam. Mesmo sendo o 5º de um total de 8 filhos dos meus pais, fui

o primeiro a terminar o Ensino Médio e vale destacar, sem ter repetido nenhuma série, mesmo com todas as dificuldades. Acredito que as dificuldades apareciam para que pudesse superá-las.

Escrevendo essa narrativa geo(bio)gráfica compreendo também que foi em casa que desenvolvi o gosto pelo estudo e pelo ensino. Tenho certeza que foi através de ensinar meus irmãos e sobrinhos que já exercia a docência, mesmo sem ter a compreensão disso naquele momento. O gosto pela leitura e análise das imagens aprendi com papai e mamãe, através da leitura e análise das imagens da Bíblia e dos livros de catecismos.

Terminei o Ensino Médio no ano de 2006, com 19 anos de idade. Minha preocupação agora era conseguir um emprego, para poder ajudar meus pais, minha família, pois, continuávamos trabalhando na roça. Manicoré, uma cidade pacata, assim como qualquer cidade pequena, não tinha muitas oportunidades de trabalho. Era o momento de tomar uma decisão: sair da cidade em busca de melhores condições de vida, de poder dar continuidade nos estudos e ter uma boa formação ou continuar na cidade, na comunidade, no espaço rural e ter o mesmo destino dos meus pais que era o trabalho na roça, o que parecia ser passado de geração em geração.

Percebe, amigo(a) aventureiro(a), que, como sempre me diz a minha orientadora, sempre fui de tomar decisão. O que, de certa forma, evidencia o que Josso (2014) destaca como os “motivos” do processo de formação: autonomização/conformização; responsabilização/dependência; interioridade/exterioridade. Esses são os motivos que se manifestam em diversos momentos de minha vida, desde a infância até os momentos atuais. “O equilíbrio entre a busca de autonomia e de conformidade pode aparecer em momentos muito diferente nas narrativas” (JOSSO, 2014, p. 70).

Lembro-me também que, mesmo depois de formado, ainda escrevi a próprio punho, uma carta para ser enviada à Rádio da cidade (acredito que minha mãe ainda guarda essa carta até hoje). Essa carta era uma carta de repúdio à prefeitura da cidade, por fazer uma propaganda enganosa, falar que havia sido feito uma reforma na escola da comunidade, quando, na verdade havia sido feito apenas um reparo. Na oportunidade, cobrava do prefeito a construção de uma nova escola para a nossa comunidade, bem como o asfaltamento da estrada.

Primeiramente, meu pai levou a carta para um vereador para que o mesmo pudesse digitar e fazer a interlocução com a rádio e a prefeitura. O vereador gostou tanto da carta que perguntou quem tinha escrito e quando meu pai respondeu que era seu filho, ele perguntou se seu filho já era formado, pois a carta estava perfeita. Acredito que, por isso, minha mãe guarda uma cópia da carta até hoje como lembrança.

Refletindo sobre a minha trajetória de vida, percebo que esse foi um momento muito significativo, pois, a escrita possibilitou-me a formação de conceitos que, de acordo com Vygotsky, evidencia-se nessa fase de adolescência, na qual estava passando. Para o autor,

[...] o desenvolvimento dos procesos que finalmente resultam na fase mais precoce da infância, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade [...] (VYGOTSKY, 2005, p. 72).

Assim, a proximidade com a escrita possibilitou-me o desenvolvimento do senso crítico reflexivo. Compreendi que, através da escrita, eu poderia intervir para transformar, não só a minha realidade, da minha família, como também a realidade da nossa comunidade, a realidade dos alunos que estavam estudando comigo.

6.1.3 Primeira travessia geográfica: A viagem para Manaus - meu primeiro itinerário, o desejo de mudar de vida

Em 2008, com 20 anos de idade, assim como fazem muitas pessoas que terminam o ensino médio e não conseguem se inserir no mercado de trabalho em sua cidade, resolvi migrar para Manaus em busca de um emprego e de continuar os estudos, agora quem sabe no Ensino Superior. Quando contei aos meus pais sobre minha decisão eles ficaram um pouco tristes, pois até então, nenhum dos oito filhos havia saído de casa para morar distante. Mas, como sempre fui um filho obediente e dedicado aos estudos, meus pais concordaram.

Ao chegar a Manaus em março de 2008, fui morar na casa de parentes, que assim como acontece com os migrantes que saem de suas cidades em busca de melhores condições de vida, emprego e dentre outras coisas, muitas vezes acabam tendo seus sonhos frustrados, por não acontecer nada daquilo que imaginavam, comigo não foi diferente, pelo menos no início não. Quando você está longe de sua família, sem trabalho e com o dinheiro acabando, um mês parece uma eternidade.

Devido à dificuldade de entrar de imediato no mercado de trabalho, fui convocado para fazer um teste em um supermercado da cidade. Minha primeira atividade foi limpar o salão e ser repositor, abastecendo as prateleiras, descarregando caminhão, subindo e descendo escadas com caixas, fardos de açúcar, arroz etc. Depois de um dia inteiro de trabalho suado, recebo 16 reais como pagamento do dia, o que me deixou muito triste. Mas, ao mesmo tempo, essa experiência servia-me para refletir ainda mais sobre a importância do estudo, me fazia

lembrar os conselhos de minha mãe, de que se eu quisesse mudar de vida, ter algo melhor, que deveria estudar. Volto para casa triste e, no dia seguinte, não retorno a esse trabalho, pois, compreendia que não era um bom emprego para mim.

Graças a Deus, a minha espera por um emprego não demorou muito, após um mês, em abril de 2008, consigo um emprego em uma multinacional de referência no varejo em confecção, calçados e acessórios, para citar alguns, na qual trabalhei durante 8 (oito) anos e pude construir experiências que as considero formadoras porque são experiências que servem de referências na minha prática educativa com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

Certamente, trabalhar nessa empresa foi um aprendizado e tanto para mim. Considero esse espaço tempo como uma escola. Escola no sentido de que esse espaço tempo me proporcionou aprendizagem, pois aprendi muita coisa que carrego comigo na bagagem¹⁰, como por exemplo, trabalhar com pessoas, trabalhar em equipe, falar em público, liderar e ser liderado (vale destacar que, nesta empresa, tive a oportunidade de ser promovido duas vezes e o último cargo ocupado foi de Líder operacional), e, dentre outros que foram/são relevantes, não só enquanto estava na empresa, mas que fazem parte da minha vida e que muitas vezes são referências para minhas decisões e ações.

– O que você poderia destacar de contribuição desse espaço-tempo, que é a empresa de confecção, na sua formação? – questiona, o amigo(a) aventureiro(a).

Eu respondo que uma das coisas marcantes que ocorreu na empresa e ficou registrado em minha memória foi o “cantinho da leitura”, um espaço em que a empresa disponibilizava livros para que os funcionários pudessem emprestar para a leitura. É nesse espaço que desenvolvo o gosto pela leitura. Durante esses anos, em que estive na empresa, tive a oportunidade de ler vários livros dentre os quais “Nunca desista de seus sonhos” e “Pais brilhantes professores fascinantes”, de Augusto Cury. Tenho certeza que essas leituras e outras, bem como das minhas experiências construídas junto ao meu grupo familiar, de alguma forma contribuíram para minha escolha na área de educação, no vestibular da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na qual, em 2012, fui aprovado para a Graduação em Geografia.

¹⁰ Lembrando sempre que estamos em trilha, refiro-me à bagagem nesse sentido, do que estou carregando comigo nessa trilha.

Vale destacar ainda que, no mesmo período em que fui aprovado para Geografia, consegui também uma bolsa de 50% para o curso de Administração, por meio do programa Bolsa Universidade, da prefeitura de Manaus.

– Escolha difícil, não? – questiona o amigo(a) aventureiro(a)

– O curso de Administração seria de grande importância para o meu desenvolvimento profissional na empresa. Mas, certamente, a minha vocação é a docência, tanto que não exitei em nenhum momento em escolher o curso de Geografia, pois não daria para conciliar os três: trabalho, o curso de Administração e o curso de Geografia.

Assim, trabalhar nessa empresa, além de ser uma escola para mim, possibilitou-me ir aos poucos realizando os meus objetivos que era ajudar minha família. De início, ajudava financeiramente, onde uma parte do meu salário enviava para meus pais, para ajudar nas despesas de casa, que como já referi, a única fonte de renda era a roça, a outra parte ajudava nas despesas da casa da minha tia, onde agora estava morando (vale destacar que quando cheguei a Manaus, primeiramente morei na casa de minha prima, onde morava com sua família, depois é que vou morar na casa da minha tia).

Foi com o salário dessa empresa que consegui me organizar e alugar um “apartamento” (quitinete) para que pudesse chamar meu irmão mais velho, que, mesmo já tendo concluído o Ensino Médio e agora casado, continuava trabalhando na roça com nossos pais. Então ele veio para Manaus, junto com sua esposa, onde também conseguiram trabalho e continuamos com o propósito de tirar toda a nossa família daquela situação.

E assim aconteceu. Logo em seguida, conseguimos chamar nossa irmã mais nova, ajudamos na sua formação, pagamos o seu curso técnico em Enfermagem e agora já exerce sua profissão. Conseguimos também chamar nosso irmão mais novo, que também está trabalhando. Assim, sempre que possível, ajudamos nossos pais que ainda moram na comunidade rural, só que, agora, mais por opção mesmo.

Dessa forma, vejo como positiva a minha atitude de sair de casa em busca de melhores condições de vida, pois, não só a minha vida mudou, como também possibilitei a mudança na minha família, e, através da minha experiência/referência, meus irmãos puderam reconhecer que o estudo é muito importante. Hoje, meu irmão que não gostava muito de estudar, agora tem cursos na sua área de profissão, minha irmã mais nova também tem curso técnico e trabalha na área.

Certamente, essa história seria diferente caso eu não tivesse saído de casa para lutar por melhores perspectivas de vida, tanto para mim, como para minha família. Certamente

estaríamos fazendo aquilo que meus pais, meus avós, meus bisavós sempre fizeram: trabalhar na roça.

Mas isso só foi possível porque eu não aceitei aquela realidade que estava dada, como nos alertara Paulo Freire (2011b, p. 73) “É triste, mas que fazer? A realidade é mesmo esta”. Poderia assumir esse discurso universal e aceitar a realidade como herança. Mas eu não sou conformista. Prefiro entender a realidade como “Está sendo essa como [pode] ser outra, e é para que seja outra que precisamos lutar”. É por isso que luto! Luto para que a realidade seja diferente, mas não somente a minha realidade e de minha família, mas também de meus alunos e minhas alunas.

6.1.4 O ingresso na Universidade: a aprendizagem formal da docência

É com o ingresso na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em 2012, que começa mais um capítulo da minha história de vida. Lembro-me da minha felicidade quando saiu o resultado do vestibular e que meu nome estava lá aprovado para Geografia. Fiquei tão feliz, pois sabia que era uma vitória na minha vida e da minha família.

Imediatamente ligo para meus pais para comunicar a minha aprovação, o que os deixou muito felizes também e que, mesmo pelo telefone, me parabenizaram e me desejaram sucesso na minha vida. Lembro-me da fala de minha mãe que dizia que seria um excelente professor, pois, professor precisa ter muita paciência para ensinar e isso, segundo ela, eu tinha de sobra. As palavras da minha mãe justificariam a minha escolha em querer ser professor. Suas palavras eram o estímulo para continuar, pois entendia, naquele momento, que eu estava no caminho certo.

Passar no vestibular era motivo de satisfação, pois aquele menino da comunidade rural, que sempre estudou em escola pública, agora tinha a oportunidade de estar entre os acadêmicos em uma universidade e isso representava uma vitória, pois era o único daquele grupo de alunos da nossa comunidade que conseguia entrar para um curso superior.

Essa reflexão me permite compreender e expressar sobre interioridade/exterioridade (JOSSO, 2004) ao sinalizar que “o arranque de uma nova formação – como, por exemplo, a presença na universidade – pode também ser a expressão de uma necessidade de reequilíbrio e/ou de ir além do que agora conhecido e dominado” (JOSSO, 2014, p. 72-73).

Os anos na Graduação foram anos de muita luta, mas também de vitórias, pois, a cada disciplina concluída, era motivo de alegria e certeza de que estava realizando um sonho. Lembro com carinho dos professores e professoras que contribuíram com a minha formação,

assim como lembro dos colegas de sala, como exemplo, o meu amigo Adriano Viana, que assim como eu, era oriundo do interior do estado e sempre, juntos, realizávamos os trabalhos de sala e extraclasse, das pesquisas de campo, das visitas técnicas, ou seja de tudo que a Graduação me proporcionou, que serviram e servem para a minha vida pessoal e profissional e atuação por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

Foi na Graduação também que tive o primeiro contato com o público que, em um futuro bem próximo seria o meu público de fato e o meu local de trabalho. Refiro-me aos estágios supervisionados, momento em que tive contato com os alunos e também com os professores e a escola de modo geral, o contato com a realidade, a realidade que iria encontrar pela frente.

Esse momento é uma mistura de emoção e muitas vezes de tristeza também. Nesse momento, fica passando um filme na cabeça, lembrando-me dos momentos na escola, enquanto aluno, e agora retornando à escola, só que do outro lado, como futuro professor. Digo tristeza também, pelo fato de estar retornando à escola e me deparar com a realidade da educação no Brasil, situação de descaso dos nossos governantes, falta de investimentos, a falta de valorização profissional e o pior, o descaso muitas vezes dos próprios alunos.

Os estágios supervisionados me proporcionaram um grande aprendizado, as trocas de conhecimento com os alunos, com os professores e com os colegas, me possibilitaram um amadurecimento das ideias, ao mesmo tempo em que contribuíram para o reconhecimento e fortalecimento da identidade docente.

Nesses anos de Graduação, tive vários professores e professoras, professores excelentes, comprometidos com o ensino e com a pesquisa. Esses professores são referências na minha vida pessoal e profissional. Lembro-me da professora Jane Lindoso, por sua metodologia de ensino e de sua capacidade de envolver seus alunos nos trabalhos, nas discussões em grupo, discutindo dentre outros autores, Paulo Freire. Lembro-me ainda que, quando terminava sua aula, ficava a pensar: “quando me formar quero ser como a professora Jane”.

Outro professor que tenho como referência é o professor Valdir Soares, das disciplinas: “Climatologia da Amazônia”, “Hidrografia”, E “Ecologia”, inclusive ele foi o meu orientador da monografia. Sua referência está relacionada a sua metodologia de ensino, à forma como conseguia explicar os conteúdos de maneira que todos compreendessem. Suas aulas começavam sempre com algumas manchetes jornalísticas, com alguns questionamentos que, ao longo de sua aula, iam sendo respondidos. Hoje, em minhas aulas, procuro fazer como o professor Valdir, constituindo-se como referência no meu modo de ser/fazer pedagógico.

Mas, o professor é referência também no que diz respeito à formação continuada. Quando ele começou no nosso curso, ele estava fazendo o Mestrado e que, logo em seguida,

aos 33 anos, já era mestre em climatologia. Depois o professor, antes mesmo de termos terminado a Graduação, entrou para o Doutorado. Essa determinação do professor Valdir me fazia admirá-lo e tê-lo como exemplo a ser seguido.

Admirava-o por ser tão novo, mas já com um currículo surpreendente. Sua dedicação aos estudos, à formação continuada, me fazia sonhar também com a possibilidade de um dia ser mestre e quem sabe um dia também ser doutor. Essa determinação dele que também me motivou a tentar fazer o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), no qual, graças a Deus, consegui ser aprovado.

Durante a Graduação tive vários professores que também contribuíram na bagagem do conhecimento que carrego comigo, como a professora Ana Paulina, os professores Isaque, Flávio, Carlossandro, Geraldo, dentre outros, que foram de grande importância na construção do conhecimento adquirido na universidade e do reconhecimento e fortalecimento da identidade docente.

Os anos na Graduação também foram de lutas. Como nada foi fácil para mim, na Graduação não foi diferente. Trabalhar e estudar ao mesmo tempo não foi nada fácil. Já estava até pensando em desistir. Mas é nesse momento de dificuldade que conheço Thalyta, minha esposa, natural de Boa Vista-RR, que estava em Manaus a trabalho, pela mesma empresa que eu trabalhava. Em junho de 2015 decidimos, então, casar. Para isso, ela pediu demissão do trabalho em Boa Vista e foi morar comigo em Manaus, pois não queria que eu desistisse do curso, uma vez que já faltava pouco para concluir.

É nesse momento que sua presença é fundamental, como já referi anteriormente, nesse momento, estava passando por dificuldades para conciliar estudo com o trabalho: estudava pela manhã e trabalhava à tarde. Como no trabalho eu pegava às vezes de domingo a domingo, fiquei prejudicado em algumas disciplinas, tendo que cursar essas disciplinas à noite.

Estava sendo muito cansativo para mim, pois, muitas vezes, ficava os três turnos fora de casa: manhã na universidade, à tarde no trabalho e à noite novamente na universidade e isso sem retornar em casa, era saindo de um entrando no outro, ou seja, saía de casa às 6 horas da manhã e só retornava às 22 horas, isso quando não era final de ano, período em que as lojas ficam abertas até mais tarde. Nesse período, chegava em casa, por volta de 1 hora da madrugada, sendo que às 6 horas da manhã já deveria sair para a universidade.

Como já mencionei, estava sendo muito difícil essa rotina, eu já pensava em desistir da universidade. Pensava em desistir porque aquela situação me levava a pensar que tinha de desistir de um ou de outro: do trabalho ou da universidade. E quando colocava na balança, sempre pesava mais o trabalho, pois, era de onde tirava o nosso sustento e pagava nossas

despesas, visto que morávamos de aluguel (vale destacar que ainda moramos de aluguel aqui em Boa Vista). Não queria desistir da universidade, por entender que era na universidade que poderia ter uma realização profissional depois de formado. Mas, aí, pensava: se desistir do trabalho, como vamos sobreviver? Quem vai pagar nossas contas? Nosso aluguel?

Por diversas vezes pensei em fazer parte dos programas que a universidade oferecia como: PIBID, PAIC, Monitoria, mas faltava-me o tempo. Não era por falta de vontade que não participava, era pelo fato de estar trabalhando e não ter como abrir mão disso, pelos motivos já referidos.

Compreendia que participar desses programas seria de grande importância para o meu currículo, tanto para minha vida acadêmica, quanto profissional. Mas sempre que pensava em desistir do trabalho para focar somente nos estudos, participando desses programas, fazia-me o seguinte questionamento: como vamos sobreviver com apenas R\$400,00 (quatrocentos reais)? Esse era o valor da bolsa paga aos participantes desses programas.

Por isso, sempre que pensava em desistir de um ou de outro, pensava logo em desistir da universidade, por entender que, mesmo que desistisse do trabalho, para focar somente na universidade, a minha permanência seria inviável, pelas razões já descritas.

É nessa história que entra a minha esposa, que foi/é a pessoa que, assim como meus pais, sempre me apoiou nos meus estudos que, mesmo chegando depois, pôde acompanhar parte desse sofrimento, desse esforço, da luta diária para conseguir alcançar o tão sonhado diploma da Graduação em Geografia.

Refiro-me a sofrimento pelo fato de que não foi fácil trabalhar e estudar ao mesmo tempo, devido à cobrança que eu sofria tanto na universidade como no trabalho. A cobrança dos colegas na universidade, quando algumas vezes não podia participar dos encontros em grupos após a aula, devido ter que ir trabalhar, a cobrança dos supervisores na empresa em que trabalhava, sobre os meus constantes atrasos, pois muitas vezes não compreendiam que saia às 11h45 da universidade, mas que para chegar ao trabalho levava em torno de 45 minutos, devido a distância e a demora do ônibus. Mas, para eles só interessava que o meu horário de entrar no trabalho ser às 12 horas, o que não ocorria, geralmente entrava uma hora depois.

Como exposto, isso foi se tornando cansativo para mim, a ponto de não conseguir bons resultados em duas disciplinas, tendo que cursa-las à noite. Foi nesse período que minha esposa me deu apoio. Conversávamos bastante quando chegava em casa, mesmo cansado, exausto depois de um dia longo de trabalho e estudo, com vontade de desistir e ela falava que eu não deveria desistir, que era só uma fase e que logo iria passar.

Seu apoio não ficou só em palavras, mas com ação, com orientação. Lembro bem que a previsão de terminar o curso era em dezembro de 2015, mas minha situação estava bem difícil, devido estar cursando disciplina à tarde e uma à noite, no dia da minha folga do trabalho. (ressalta-se que, para conseguir essa folga na semana, eu tive que trabalhar aos domingos). Então conversando, minha esposa e eu, concordamos em trancar a disciplina “Estágio Supervisionado III” que era o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para concluir no ano seguinte, pois, se tentasse fazer tudo ao mesmo tempo, talvez não conseguisse. E assim aconteceu, a monografia ficou para o ano seguinte.

Em abril de 2016, sou desligado da empresa, após 8 anos de trabalho e agora apenas minha esposa estava trabalhando, pois já havia conseguido um emprego. Foi um choque, tanto para minha esposa quanto para mim, saber que estava sendo demitido da empresa, pois, começavam a surgir os questionamentos como, por exemplo, e agora como vai ficar nossa situação? A esposa está grávida, preciso focar na monografia para defender no final do ano. E agora, o que eu faço?

Após dias de conversas, minha esposa e eu chegamos à conclusão de que, apesar do choque em saber que após oito anos de dedicação ao trabalho, estava sendo desligado da empresa, compreendíamos que era melhor assim, dessa forma teria tempo para focar apenas no meu TCC e, assim, garantir a excelência na monografia e na defesa. E assim aconteceu, no período em que fiquei desempregado, minha esposa é que estava trabalhando, para nos mantermos, enquanto que eu estava recebendo o seguro desemprego e dedicando-me à pesquisa e à monografia.

Assim, diante de tudo o que aconteceu, chegamos à conclusão de que as coisas não acontecem de acordo com os nossos planos, mas sim dos planos de Deus para cada um de nós. Hoje compreendemos que foi melhor ter saído do trabalho, para ter tempo de desenvolver uma boa pesquisa e, conseqüentemente, uma excelente defesa da monografia, conseguindo assim a nota 9.4 (nove, quatro, que soou como um 10 (dez) para mim), depois de tanta luta, tanto esforço.

Em dezembro de 2016, consigo concluir a Graduação em Geografia, um sonho que se concretiza, um sonho que agora não era mais só meu e sim de toda a minha família: dos meus pais, dos meus irmãos, da minha esposa e do meu filho Walisson Samuel, que nascera no dia 26 de outubro de 2016, ao qual também faço a dedicatória da minha monografia (Figura 07).

Figura 07 – Narrativa fotográfica: conquista do diploma da Graduação em Geografia



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

Minha esposa e o nosso filho são as pessoas que acompanham mais de perto a minha luta diária, são eles que me acompanham, que me viram triste, quando achava que não ia conseguir terminar a monografia, que me viram fazer “viradão”, ou seja, passava a noite toda sem dormir, focado na construção da monografia ou nos momentos de tensão, sendo minha plateia em casa, enquanto treinava a minha apresentação de defesa da monografia ou sendo a minha plateia na universidade no dia em que defendia a minha monografia.

Sua participação não para por aí, foram eles também que compartilharam comigo dos momentos de alegria: seja quando saiu o resultado da banca da defesa da monografia, que me atribuiu a nota 9,4 (nove, quatro) que como já referi, seja no dia da colação de grau, que lá estavam eles, minha esposa e nosso filho de apenas cinco meses. Minha esposa foi a minha paraninfa (Figura 08). Meus pais não puderam estar presentes, devido estarem no município de Manicoré. Estiveram presentes também meu irmão mais velho e sua esposa (Figura 09).

Figura 08 – Narrativa fotográfica: eu e minha paraninfa



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

Figura 09 – Narrativa fotográfica: minha família



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

É preciso retirar as “pedras” do caminho...

É, amigo(a) aventureiro(a), como em toda trilha, há sempre os imprevistos, as surpresas ou mesmo pedras no caminho, nessa trilha formativa geográfica não foi diferente. É no ano de 2017 que vamos passar por mais uma provação, uma experiência desafiadora, que vai nos exigir sabedoria para sabermos lidar com as adversidades do dia a dia. É quando, agora, após a formatura, habilitado para ser professor de Geografia, saí a espalhar currículo, a fim de conseguir uma vaga de emprego, visto que estava desempregado desde abril de 2016 e apenas a esposa estava trabalhando, mas que, agora, encontrando-se de licença maternidade.

Distribuí o currículo em diversas empresas e nada de conseguir uma vaga. É somente depois de tanto esperar que surgiu uma vaga para ser caixa em um supermercado. O salário era três vezes menor do que recebia no trabalho anterior, mas como não tinha outro jeito, resolvi aceitar, pois, agora tinha um filho para cuidar e não sabíamos como ficaria a situação da esposa, quando terminasse a licença maternidade.

A cada dia que eu ia para essa empresa era um momento de reflexão tanto para minha esposa, como para mim, não aceitávamos pelo que estávamos passando, sendo humilhado e sendo motivo de preconceito, pois tinha sido chamado para trabalhar no caixa (o que aceitei no intuito de ser líder do caixa, pois já tinha experiência em liderança), mas para minha surpresa eles me colocaram para empacotar as compras dos clientes. Isso me deixava muito triste e frustrado, pois não era o que buscava para mim, visto minha experiência de 8 (oito) anos de empresa e agora a minha formação em nível superior.

Lembro-me de quando fui apresentado à supervisora do caixa, ela me olhando dos pés à cabeça, imediatamente falou que não tinha vaga para o caixa. Compreendi naquele momento, que se tratava de preconceito, pelo fato de ter estrabismo (visão monocular). Para ela, eu não tinha a capacidade para exercer tal função e levou-me para o setor de empacotador. Mesmo falando sobre o meu currículo, parecia que não acreditavam em mim, talvez não acreditassem na minha capacidade. Para eles, era apenas um deficiente visual, que por ser como tal, não tivesse estudo e muito menos capacidade para exercer tal função.

Essa experiência que, para muitos, poderia ter tido uma repercussão negativa em sua vida, para mim foi um divisor de águas, “momento-charneira”, para citar Josso (2004), pois foi o momento de eu transformar essa negatividade em algo positivo para a minha vida. Momento de retirar essa “pedra” do meu caminho/trilha, de transformar esse tropeço nessa “pedra” em oportunidade de crescimento e desenvolvimento. Porque eu não aceitava aquela realidade que estava posta para mim. Sentia-me incompleto na minha atividade profissional. Era a tomada

de consciência no aspecto aludido por Josso de interioridade/exterioridade que, segundo a autora,

Aparece também na adolescência, no momento em que se toma consciência da necessidade de um jogo social para se alcançarem os objetivos próprios. Mas emerge mais frequentemente quando o sujeito toma consciência de que sua realização na atividade profissional é incompleta e/ou insatisfatória. Trata-se, então, de encontrar outras atividades por meio das quais o sujeito poderá realizar aspirações que não tiveram seu lugar na profissão (JOSSO, 2014, p. 72).

Considero também que essa experiência foi muito importante para a minha formação, pois foi um momento de reorientação, momento do percurso profissional que me fez perceber a necessidade da formação continuada. Pensava que, através de uma nova formação, eu poderia trabalhar na minha área, fazendo o que eu estava habilitado a fazer: ser professor de Geografia, minha aspiração de um lugar na profissão.

Assim, destaco o potencial da narrativa de me permitir articular esses períodos da minha existência, pois, conforme Josso (2014, p. 67):

Tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários ‘fatos’ considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de ‘momentos-charneira’, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a - uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou está na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, económicos).

Conversando com minha esposa, decidi a não ficar no conformismo, pois agora com minha formação eu poderia “voar mais alto”, ou seja, sonhar mais. E, assim, aconteceu a segunda travessia geográfica.

6.1.5 Segunda travessia geográfica: a viagem para Boa Vista - o sonho se realiza

É nesse momento difícil que estávamos passando que minha esposa veio para Boa Vista-RR e ficou sabendo do seletivo do estado para professor substituto. Ela não tinha dúvidas de que seria uma boa oportunidade para exercer a minha profissão e mudar a situação pela qual estávamos passando. Foi então que ela imediatamente ligou para mim, que estava no trabalho, mas não hesitei e “corri” para casa, para arrumar minhas coisas e documentos. Conclusão: no mesmo dia, peguei o ônibus e vim para Boa Vista-RR e, no dia seguinte, realizei a inscrição no seletivo para professor de Geografia.

Após realizar a inscrição, voltamos para Manaus onde ficamos aguardando o resultado final. Em abril de 2017, saiu o tão esperado resultado e o meu nome estava lá: aprovado para professor substituto do quadro temporário da Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED).

Nesse momento, é que surgem, mais uma vez, as dúvidas e os questionamentos: será que é isso que realmente queremos? Será que não vamos nos arrepender depois? Mas tudo que queríamos era sair daquela situação que estávamos passando e tentar conseguir algo melhor. Mas questionava-me: tudo bem que para ela não vai ser difícil, sua família está toda lá, mas e a minha família, que está quase toda no município de Manicoré e alguns irmãos aqui em Manaus?

Vale destacar que meus pais não aprovavam a minha ideia de ir com minha esposa morar em outro estado. Mas eu precisava ir em busca de melhores condições e de trabalhar na minha área para qual estava habilitado. O que certamente ocorreu e representa mais uma das confrontações da minha vida cotidiana e de um movimento de emancipação. Para Josso (2014, p. 70), “[...] casar assumindo a desaprovação dos pais [...] constituem alguns exemplos de confronto reveladores de um movimento de emancipação por meio do qual o adulto dá progressivamente forma à sua existência”.

Tinha medo. Medo do desconhecido, medo do novo, mas concordava com a esposa de que aquela profissão de empacotador no supermercado não era o que queríamos. Precisávamos ir ao encontro da profissão pela qual estava formado e habilitado para exercê-la. E a chance tinha chegado. Não dava mais para esperar.

No dia 1º de maio de 2017 já estávamos em Boa Vista-RR e de mudança, com tudo o que tínhamos conseguido em Manaus. Em junho do mesmo ano, fui chamado no seletivo e então me apresentei na Escola Estadual Professor Carlo Casadio, para começar a trabalhar, com carga horária de 30 horas semanais, com 20 horas na sala.

O meu primeiro encontro foi com o Gestor da escola, que já me orientou para ter pulso firme com os alunos, uma vez que era comum os professores do seletivo desistirem por não conseguirem ter domínio de sala. O gestor também comentou que a escola estava bem melhor, mas que vinha de uma fama não muito boa, de uma escola que sempre estava em manchetes de jornais, devido aos altos índices de violência. Tive medo!

No primeiro momento, foi um choque. Me senti inseguro, perplexo com a responsabilidade que agora estava em minhas mãos, pois, era a minha primeira escola, meus primeiros alunos, minha primeira experiência como professor de fato, pois, o contato que havia

tido com alunos ocorreria somente nos estágios supervisionados, no Ensino Fundamental e Médio, enquanto discente, na Graduação.

Percebi, amigo(a) aventureiro(a), que estava diante de uma situação desafiadora, mas que eu poderia tornar essa experiência prazerosa, colocando em prática os conhecimentos construídos na Graduação, conhecimentos teóricos e metodológicos, capazes de subsidiar no desempenho da docência.

Trabalhar na minha área de formação era a realização de um sonho, mesmo sabendo que era um cargo temporário, ainda assim, tinha a oportunidade de aplicar os conhecimentos construídos na universidade, somado aos conhecimentos do percurso de vida, como as experiências profissionais, certamente seria uma experiência de grande importância para o meu currículo, para minha vida pessoal e profissional.

Durante esse período em que estive trabalhando nessa escola, que foi de junho a dezembro de 2017 e de fevereiro a dezembro de 2018, tive a oportunidade de desenvolver vários trabalhos, que foram experiências bem sucedidas, que apresentarei a você, amigo(a) aventureiro(a), em outro ponto dessa trilha.

Essa experiência na escola possibilitou-me o amadurecimento das ideias, o fortalecimento e reconhecimento da identidade docente. No primeiro ano de trabalho, me sentia ainda um pouco inseguro, já no segundo ano de trabalho, sentia-me mais seguro, mas reconhecia que minha formação necessitava de continuidade, para saber lidar com os desafios educativos da contemporaneidade.

Em 2018, devido à indefinição sobre o processo seletivo do governo para o ano de 2019, prestei o concurso da prefeitura de Boa Vista para Cuidador Escolar e, graças a Deus, fui aprovado no concurso. Vale ressaltar que também fiz o seletivo do estado, mas para o ano de 2019, porém não fui chamado. Permaneci exercendo a profissão de técnico municipal da prefeitura de Boa Vista, na especialidade de Cuidador Escolar, que também tem sido uma profissão de grande aprendizado e reconhecimento da necessidade de formação continuada para melhor atuar.

Mas é atuando como cuidador da rede municipal de ensino que identifiquei uma das grandes contradições no que diz respeito ao discurso que é “vendido” para os servidores no sentido de formação continuada. Isso também é motivo da minha revolta e denúncia.

Refiro-me ao momento em que fui aprovado para o Mestrado em educação na UFRR, e entrei com requerimento na Secretaria Municipal de Educação – SMEC, solicitando afastamento para eu poder me dedicar integralmente ao Mestrado. Para minha surpresa, minha

solicitação foi negada, com justificativa de estar no estágio probatório. A surpresa maior você ainda não sabe, amigo(a) aventureiro(a).

- Qual? Pergunta o amigo(a) aventureiro(a).

Após o indeferimento da minha primeira solicitação, entrei com recurso e mais uma vez foi negado, sob a alegação de que o Mestrado em educação não tinha correlação com a minha função de cuidador de alunos e que, por isso, a administração pública não tinha interesse. Aí eu fiquei a me questionar e te questiono, amigo(a) aventureiro(a):

- Como não pode haver relação entre Educação e cuidados com os alunos? Por que somente os estáveis e não os que se encontram em estágio probatório, podem sair para participar de cursos de Pós-Graduação? E o discurso vendido de que precisamos nos capacitar?

É preciso que isso seja mudado urgentemente. É preciso valorização e respeito! Vejo profissionais que possuem mais de cinco, dez, quinze anos de trabalho, mas que não têm pretensão alguma de capacitação, e outros, assim como eu, precisando de uma oportunidade mais o “sistema” não permite.

Sou um privilegiado, dentre tantos outros, que, com muita força de vontade, estou conseguindo finalizar o Mestrado, mesmo que isso tenha me custado caro, no sentido de bancar com recursos próprios a minha permanência no Mestrado, quando muitas vezes no final do mês eu recebia apenas a quantia R\$ 200,00 (duzentos reais), devido aos descontos das faltas, pois estava cursando as disciplinas obrigatórias e, naquele momento, eu já tinha a compreensão da importância do Mestrado em Educação para a minha trilha formativa.

Mesmo com tudo isso exposto, é no ano de 2019, que realizo um dos grandes sonhos da minha vida, que muitas vezes cheguei a pensar que não seria possível de se concretizar, devido não ter um currículo acadêmico surpreendente, pelos motivos já citados. Mas o que parecia impossível se concretizou: fui aprovado para o Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Minha aprovação para o Mestrado foi motivo de muita alegria, ficamos felizes com mais essa vitória, o que me fez reconhecer que valeu a pena todo o esforço, que valeu apenas não ter desistido frente aos desafios que surgiram durante minha trajetória de vida, seja na Graduação, seja no processo de seleção para o Mestrado.

Embora tivesse o sonho de um dia poder fazer o Mestrado e, quem sabe, futuramente, também o doutorado, sempre tive a compreensão de que não seria tarefa fácil, assim como nada foi fácil na minha vida. Mas o que sempre tive foi força de vontade, determinação, fé e o desejo de querer mais.

Essa determinação e o reconhecimento de que a minha formação necessitava de continuidade, foram a energia propulsora para que pudesse fazer a minha inscrição no Mestrado em Educação na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”.

Lembro-me que estávamos ansiosos, esperando sair o resultado final do Mestrado, quando, no finalzinho da tarde, tivemos a confirmação de que o meu nome estava lá, como aprovado. Um mix de emoção toma conta de nós, estávamos alí, abraçados, minha esposa, nosso filho e eu comemorando, agradecendo a Deus por mais essa vitória na nossa vida. Digo “vitória na nossa vida”, pelo fato de que a minha vitória é a vitória da minha família.

Por horas, ficamos alí conversando e buscando na memória toda essa trajetória de vida que venho relatando, compreendendo que não foi fácil o percurso até a realização das provas do Mestrado, mas na certeza de que essa vitória tinha sabor de mel, como diz a cantora gospel Damares.

E, para completar essa vitória, destaco a minha persistência em sempre lutar por algo melhor, que se consolida com a minha aprovação no concurso da educação do Estado de Roraima, para o cargo efetivo de professor de Geografia, realizado no ano de 2021 para início, agora, já no primeiro semestre de 2022. A Figura 10 mostra o momento em que recebo do governador do estado o meu termo de posse no concurso.

Certamente essa é mais uma vitória na minha vida e dos meus familiares e de verdadeiros amigos e amigas que torceram e vibraram pela minha conquista. Aqui destaco também a minha orientadora, a professora Gilvete Gabriel, que tenho a certeza que sempre torceu e intercedeu em suas orações pela minha estabilidade, para que eu pudesse dar continuidade aos projetos que já venho desenvolvendo com meus alunos e minhas alunas.

Figura 10 - Narrativa fotográfica: momento do recebimento do termo de posse



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2022).

Certamente, é mais uma oportunidade de eu continuar desenvolvendo minha prática educativa por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Mas agora com uma nova consciência, com uma nova intencionalidade.

6.2 Espaço tempo de vivências e experiências formadoras: eu e a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar – mapeando as experiências

6.2.1 Motivos que me levaram a adotar na prática educativa a Pedagogia de Projetos

As experiências com a Pedagogia de Projetos ocorreram em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Boa Vista-RR. Em junho de 2017, ao entrar nessa instituição de ensino regular, Escola Estadual Professor Carlo Casadio, através de processo seletivo, como professor substituto do quadro temporário da Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED), percebi que estava diante de uma situação desafiadora, pois seria a minha primeira escola, minhas primeiras turmas de alunos, ou seja, minha primeira experiência como professor de fato, pois, o contato que havia tido com alunos ocorrera somente nos estágios supervisionados, no Ensino Fundamental e Médio, enquanto discente na Graduação, conforme destaquei anteriormente. Dessa forma, tudo era novo para mim, inclusive o Estado de Roraima era novo, pois havia chegado do Amazonas há pouco tempo, mas precisamente em maio do mesmo ano.

Recém-formado, e com todo o conhecimento teórico aprendido na universidade, somado à experiência adquirida nos estágios supervisionados, onde pude perceber que muitos professores ainda preferem o ensino tradicional, aquele “ensino bancário” que Paulo Freire sempre questionou, nos convocando à mudança, aquele ensino que, de certa forma, fez parte da minha experiência de escolarização. Eu tinha o entendimento de que podia fazer diferente, ou seja, que podia construir uma proposta pedagógica diferente, baseada nos ensinamentos de Freire (2011b, p. 47) de que, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Diante de tais ensinamentos e percebendo as reais necessidades dos alunos no que diz respeito ao ensino regional e local, é que me veio a ideia de poder trabalhar com projetos. Para mim, seria uma forma de mostrar o meu trabalho, de deixar a minha marca registrada, uma vez

que estava ali de “passagem”¹¹, e ao mesmo tempo, criar as possibilidades para que os(as) alunos(as) pudessem construir os seus conhecimentos através de pesquisa e do acompanhamento de suas atividades.

Como já referi anteriormente, essa é uma experiência nova para mim, nova como professor, mas nova, também, como migrante, que tinha acabado de chegar de um estado para o outro e se depara com uma nova realidade. Essa nova realidade é que me impulsionou a querer conhecer mais o Estado de Roraima, conhecer melhor o contexto ao qual estava inserido, e que vi na escola o espaço ideal para oportunizar esse conhecimento.

Tudo isso exposto, para mostrar informações que dão pistas do porquê trabalhar a Pedagogia de Projetos, sua importância no meu modo de ser/fazer. Primeiramente, apontado pela situação desafiadora a qual me encontrava: primeira escola, primeiras turmas de aluno, sendo assim, minha primeira experiência, como professor, além da mudança de estado, somado a necessidade de marcar meu território como referi anteriormente.

Perceba amigo(a) aventureiro(a) que eu já tinha a preocupação de fazer diferente. Fazer diferente daquilo que havia experienciado no meu próprio processo de escolarização, mas também identificado nos estágios supervisionados na Graduação em Geografia, que é o “ensino bancário”. Neste ponto faz-se necessário destacar a presença de referencial teórico presente, norteando o meu modo de ser/fazer, não somente em discurso, mas também, como veremos, na minha prática educativa por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Certamente, Paulo Freire é o meu autor de referência, tanto que o elegi como “carro-chefe” da minha proposta pedagógica.

Essas evidências apontam a minha preocupação em oportunizar aos(as) alunos(as) o conhecimento por meio da pesquisa, ou seja, a inserção desses no mundo, no universo da pesquisa, o que não me foi oportunizado na minha experiência de escolarização e, de certa forma, na minha experiência acadêmica. Esta última, justificado, como apontado anteriormente, à deficiência do meu processo de formação acadêmica, à falta de tempo para conciliar o trabalho, a Graduação e a pesquisa.

Tudo isso mostra a minha preocupação com o outro, com o próximo. De oportunizar aos(as) alunos(as) aquilo que me foi negado ou mesmo aquilo que devido a múltiplos fatores não foi possível realizar. Assim, meu objetivo era/foi, entre outros, possibilitar aos alunos e as

¹¹ Como professor seletivado, meu contrato tinha tempo certo para se encerrar, momento em que, precisaria fazer nova seleção para o reingresso.

alunas, já no processo de escolarização, o contato com a pesquisa, que julgo de grande importância para os alunos.

Outro ponto relevante diz respeito ao desejo de deixar minha marca registrada, uma vez que, por ser um contrato temporário, estava “ali” de passagem, e que por isso necessitava “marcar meu território”. Dizer o porquê e para quem estava “ali” na escola. Nesse sentido, minha ação educativa intencionou responder às perguntas: “para que educar? para que ensinar?”, que segundo Zabala (1998, p. 21), “Estas são as perguntas capitais. Sem elas nenhuma prática educativa se justifica”.

Vale ressaltar que, naquele momento, já carrego na mochila¹² concepções de educação e de escola, portanto, focalizo minha prática educativa ao sentido e ao papel da educação (ZABALA, 1998, p. 27). Tal pensamento tem respaldo porque, segundo Zabala (1998, p. 27), “Por traz de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender”, o que justifica meu desejo pela mudança, porque sei do papel da escola, do papel do/da professor(a) nesse processo e ao mesmo tempo me coloco no papel de aprendiz, justificado pelo desejo de “conhecer mais” o Estado de Roraima.

Embrenhar-me em uma prática educativa, que ao menos tenta se distanciar de um modelo atribuído pela sociedade, não é tarefa fácil, uma vez que, como destaca Zabala (1998, p. 27), “[...] a função fundamental que a sociedade atribuiu à educação tem sido a de selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido”.

Certamente, precisamos reconhecer que, ainda, não são todos os(as) professores(as) que se dispõem a mudança e/ou que se questiona: “Por acaso o papel da escola deve ser exclusivamente seletivo e propedêutico? Ou deve cumprir outras funções? [...] quais são nossas intenções educacionais? O que pretendemos que nossos alunos consigam” (ZABALA, 1998, p. 27).

Todavia, é importante ressaltar que esses são questionamentos/indagações que sempre estiveram presentes no meu modo de SER/PENSAR/ATUAR, enquanto professor, e agora, professor-pesquisador, porque penso eu, que a escola deve ir além do que simplesmente

¹² Estou me referindo à mochila no sentido de estarmos, você e eu, realizando essa trilha geográfica. E, certamente, um aventureiro carrega consigo algumas coisas em sua mochila. É por isso que faço essa analogia da mochila com a bagagem de conhecimento, de concepções de educação.

transferir conhecimento, mas ela tem que criar condições, possibilitar situações em que os alunos possam construir seus conhecimentos, como bem enfatizou Freire (2011b).

É nesse sentido, que intencionei desenvolver uma prática educativa que pudesse ir além do que transferir conhecimento, mas tornar as aulas mais significativas para os(as) alunos(as), diferentemente daquelas experienciadas por mim na escolarização, daquelas apontadas pelos alunos nos estágios supervisionados, que não difere das apontadas pelos alunos que tive o imenso prazer de ter trabalhado e desenvolvido uma metodologia de ensino por meio da Pedagogia de Projetos, por acreditar no potencial dessa pedagogia, de possibilitar aos alunos a construção de seus próprios conhecimentos, mas também de potencializar o desenvolvimento de competências, habilidades, *valores e virtudes* (ANTUNES, 2010), tão importantes para a vida em sociedade e que também são fundamentais no mundo do trabalho.

- Valores? A escola é responsável por ensinar valores? É possível incutir nos alunos uma consciência de valores? – Questiona o amigo(a) aventureiro(a).

- Sim, meu(minha) amigo(a) aventureiro(a), respondo-te. A escola também é responsável por oportunizar aos alunos situações nas quais possam construir valores e virtudes, pois acredito que “[...] a missão do mestre, do verdadeiro mestre, não é apenas passar informações e transmitir conteúdos, mas também e, principalmente, **ensinar valores**” (ANTUNES, 2010, p. 135).

Aprendi com o referido autor que “Todo professor é em essência um educador, um arquiteto de amanhã, e se recusar a ajudar o aluno na identificação de valores a perseguir é deixar de cumprir sua razão ética ao ensinar (ANTUNES, 2010, p. 136). Tal pensamento é o mesmo de Freire (2001) ao falar do compromisso ético e político com a educação.

Tardif (2011, p. 182) também complementa esse entendimento ao falar da ética na profissão ao afirmar o seguinte:

[...] Tais finalidades supõem que a prática educativa tenha sentido não somente para aqueles e aquelas que a fazem, mas também para os alunos: uma ética da profissão não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro.

É com essa responsabilidade e compromisso com a educação e com o outro que a minha prática educativa é voltada também para oportunizar aos alunos e as alunas o espaço tempo de construção de valores. De acordo com Antunes (2010), o ensino de valores não é atributo da religião e/ou da filosofia, mas essa discussão/provocação deve estar presente nas disciplinas específicas como a Geografia.

Quando falo de provocação é porque compreendo, com o referido autor, de que o objetivo em um trabalho escolar, como a Pedagogia de Projetos, não é buscar um consenso nas respostas dos(as) alunos(as), “[...] mas apenas **provocar pensamentos e instigar reflexões** [...]” (p. 37), na certeza de que “Trabalhar valores não significa apresentar um aconselhamento piegas feito para entrar por um ouvido e sair por outro, mas lançar desafios à reflexão e propostas às inteligências, suscitar dúvidas existenciais” (ANTUNES, 2010, p. 138).

Com o mesmo autor, você amigo(a) aventureiro(a) pode me questionar: - “Mas, se ensinar valores é essencial, como fazê-lo sem perda de espaço para informações sobre os tradicionais saberes curriculares?” (ANTUNES, 2010, p. 136).

Vejo que, pode até não ser tarefa fácil e simples, mas ensinar os saberes curriculares tradicionais de modo a permitir que os(as) alunos(as) construam/mobilizem os valores, habilidades e competências é um dos caminhos a se trilhar. Penso que foi isso que fiz, ou pelo menos tentei fazer por meio da Pedagogia de Projetos.

É nesse sentido que vi/vejo a escola como um espaço-tempo ideal para a construção dos conhecimentos aludidos. Conhecimentos esses que não se restringem aos conteúdos dos livros didáticos, mas também as diversas dimensões do termo “conteúdo”, na perspectiva de Zabala (1998). Segundo o referido autor, “O termo conteúdo normalmente foi utilizado para expressar aquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas [...]” (ZABALA, 1998, p. 30).

Segundo Zabala (1998, p. 30), devemos nos desgarrar desta leitura restrita do termo conteúdo e passarmos a compreendê-lo como “tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades” porque, segundo o próprio autor, “os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais”. Assim, “também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”.

Desse modo, ainda segundo o citado, será possível evidenciar o que se tem denominado de currículo oculto, que nada mais é do que as atividades que são realizadas na escola, mas que não figuram nos planos de ensino.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração os conteúdos factuais/conceituais, procedimentais e atitudinais. Conhecimentos estes, necessário, tanto aos(às) alunos(as), quanto a esse professor aprendiz, esse professor em construção. Que juntos, por meio da pesquisa, do diálogo e da interação constroem seus próprios conhecimentos, mediados, claro, pelo seu

professor, que ensina e ao mesmo tempo aprende com os seus alunos, como destaca Freire (2011):

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando aprende, outro que aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (FREIRE, 2011b, p. 68).

Os trabalhos que desenvolvi em parceria com os(as) alunos(as), ensinando-os(as) e ao mesmo tempo aprendendo com eles/elas, certamente se configura como uma rica experiência de construir um ensino de Geografia, por meio da Pedagogia de Projetos, com o objetivo de oportunizar aulas mais dinâmicas, motivadoras, integradoras, configurando-se, assim, um jeito outro, de produção de conhecimento.

Conhecimento esse, que não ficou restrito ao uso do livro didático ou a conteúdos preestabelecidos, como o adotado em muitas escolas e por professores, que segundo Gandin (2004), grande parte das escolas de hoje, “dá” conteúdos pré-estabelecidos, sendo comum ver professores(as) falando diante de [alunos(as)], não raras vezes, distraídos(as), indisciplinados(as), e obrigados(as) a suportar isso, como argumento de que precisam passar para o ano seguinte, passar no vestibular, como respostas aos seus anseios e a pressão dos pais.

Essa tem sido a preocupação da escola e da sociedade que têm dado maior importância a um ensino que prioriza a transmissão de conteúdos, o fazer repetitivo, ao invés de se potencializar, valorizar as competências e habilidades que julgo serem importantes para formação dos/das alunos(as).

E isso é mais evidente no ensino médio, que tem o foco na preparação para o vestibular, principalmente para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. “Assim, escravos do vestibular, mas aliviados de sua responsabilidade de enfrentar a luta civilizatória, escolas e educadores fazem um discurso de cidadania, de ética, de solidariedade... cada vez mais, reproduzem domesticação e classificação social” (GANDIN, 2004, p. 7).

Prioriza-se o livro didático. Entulha os alunos de conteúdos, muitas vezes, desconectados da realidade dos aprendizes, levando-os a um exercício de memorização, tornando, assim, aulas insignificantes.

– Insignificantes? – pergunta o amigo(a) aventureiro(a).

– Sim. Respondo-te.

Insignificantes pelo fato de que os alunos costumam não dá a devida atenção a assuntos alheios a sua realidade e, assim, consideram as aulas enfadonhas, chatas, desinteressantes, cansativas etc.

Uma realidade que pude constatar em diversos momentos, seja no meu processo de escolarização, seja no estágio supervisionado, quando tive a oportunidade de, por meio de avaliação diagnóstica verificar a percepção dos alunos em relação à Geografia Escolar.

Na ocasião, dentre outras questões, perguntava: para você o que é a Geografia? No seu entendimento, para que serve a Geografia? Como você avalia o ensino de Geografia? Destaque palavras que remetem a Geografia. Justifique por que você gosta ou não de estudar Geografia?

Essas questões serviram de referências para avaliação diagnóstica que realizei com os alunos na escola onde tive o privilégio de desenvolver em parceria com os alunos e demais partícipes da comunidade escolar, as quatro experiências por meio da pedagogia de projetos. Não para a minha surpresa, as repostas foram as mais variadas possíveis, mas sempre apontando para a questão da aversão a Geografia Escolar, como se pode verificar nos comentários a seguir, de alunos de uma escola onde realizei o estágio supervisionado, enquanto discente na Graduação em Geografia:

- *“Não gosto de Geografia, pois considero uma matéria muito difícil”.*
- *“Não gosto de Geografia porque é uma matéria muito chata”.*
- *“Não gosto de Geografia porque eu não consigo aprender os conteúdos”.*
- *“Não gosto de Geografia, talvez por conta dos professores”.*
- *“Não gosto de Geografia porque todo dia é a mesma coisa, o professor só faz ditado ou escreve no quadro”.*

Esses comentários que selecionei, dentre tantos outros, refletem a percepção dos(as) alunos(as) em relação ao ensino de Geografia Escolar. Percebe-se a grande aversão a essa disciplina, o que me deixou bastante preocupado, por entender que a Geografia é muito importante para a formação dos(as) alunos(as), de sujeitos críticos, mas conscientes de suas próprias realidades.

Tais comentários também foi uma oportunidade de reflexão, pois, foram motivos para eu me questionar a respeito de que profissional eu queria ser. Como queria ser futuramente visto/percebido/lembrado pelos meus alunos e pelas minhas alunas. Assim, questionava-me: que professor eu quero ser? Um professor que ensina, que ajuda os alunos a construírem seus conhecimentos? Ou um professor que finge ensinar e seus alunos fingem aprender? Que Geografia eu quero ensinar para meus/minhas futuros(as) alunos(as), para que os(as) mesmos(as) possa/m ter outra percepção, diferente daquela dos alunos no estágio

supervisionado, diferente daquela dos alunos na escola em que desenvolvi os projetos por meio da Pedagogia de Projetos. Vale destacar que a avaliação diagnóstica ocorrera antes do desenvolvimento dos projetos, pois sempre faço essa sondagem no primeiro dia de aula com as turmas.

Sacristán (2005) alerta que precisamos de um diagnóstico justo da situação no que diz respeito a educação escolar. O autor elenca algumas dificuldades para a melhoria da educação, entre elas destaca como a quarta dificuldade, a necessária presença das vozes de todos os partícipes do processo educacional pois, “[...] não contamos com a visão das famílias e dos próprios alunos [...] e não nos empenhamos muito em saber como eles veem as situações que vivem” (SACRISTÁN, 2005, p. 194). Segundo o autor, é preciso ouvir “suas considerações sobre a experiência que desfrutam ou padecem” (SACRISTÁN, 2005, p. 194).

Certamente, percebo que estou no caminho certo em dá “voz” aos alunos e alunas. Acredito que por tudo o que foi mencionado pelos alunos, mas também devido o distanciamento dos conteúdos programáticos das realidades desses alunos e alunas e somados a tantos outros fatores, inclusive elencados por Sacristán, muitas vezes, tem sido motivo de deserção da escola, pois, “O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas” (BRASIL, 1999, p. 36).

Retomando ainda sobre a questão de entulhar os alunos de conteúdos insignificantes, sem nexos com a realidade, certamente esse não foi o meu objetivo, mas do contrário, por meio da Pedagogia de Projetos, intencionei o que Hennemann (2012) destaca como uma das principais funções da escola que é “a formação de cidadãos conscientes, capazes de decidir e atuar na [sua própria] realidade [...]” (HENNEMANN, 2012, p. 14).

Com Zabala (1998, p. 175) compreendo que “A complexidade da prática educativa nos exige dispor de instrumentos e recursos que favoreçam a tarefa de ensinar”. Compreendo, ainda, que para isso “[...] são necessários materiais que estejam a serviço de nossas propostas didáticas e não o contrário; que não suplantem a dimensão estratégica e criativa dos professores, mas que as incentivem”.

Comungo do pensamento de Danilo Gandin (GANDIN, 2004) de que há uma necessidade que é se desvencilhar do fazer repetitivo, do fazer sem consciência. Dito de outro modo, eu acrescento que é preciso se desvencilhar do fazer mecânico, aquele em que o aluno simplesmente reproduz o que o(a) professora(a) “manda”.

Sim, amigo(a) aventureiro(a), porque o(a) professora(a) nesse modelo de ensino é a “autoridade” na sala de aula. Nesse sentido, é preciso desgarrar desse modelo de ensino que

não oportuniza aos(as) alunos(as) a reflexão crítica, a consciência de sua historicidade, a consciência do seu papel no processo de transformação da realidade em que está inserido.

Certamente, amigo(a) aventureiro(a), que essa não é uma tarefa fácil e exige de nós professores/professoras, certa ousadia para que possamos atuar, mesmo diante das dificuldades que a vida nos impõe, que o sistema educacional nos impõe, como baixos salários, a falta de materiais, falta de incentivos/estímulos para o desenvolvimento de práticas inovadoras, a infraestrutura precária das escolas e tantas outras coisas mais (TARDIF, 2010).

Penso eu que nem tudo está perdido. É nesse sentido que compartilho das ideias de Gandin (2004, p. 14), que de certa forma evidencia muito do meu modo de ser/pensar/agir. Segundo a autora, professores(as) sérios(as), progressistas que conseguem sobreviver, mesmo diante das precárias condições de trabalho e de salários, buscam alternativas, “[...] saídas de mudança que signifiquem um ir à escola como a um lugar de crescimento, de interesse, de desenvolvimento do saber e da própria identidade”.

Atuar nesse cenário mesmo com todas as forças contrárias, exige de nós um compromisso ético e político com e para a educação, como nos alertara Freire, mas também alerta Tardif (2011, p. 182), ao falar da ética da profissão docente:

[...] tais finalidades supõe que a prática educativa tenha sentido não somente para aqueles e aquelas que a fazem, mas também para os alunos: uma ética da profissão não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro.

Foi por isso e com esse compromisso e responsabilidade diante do outro que busquei, por meio da Pedagogia de Projetos, me distanciar de um modelo tradicional de ensino, no qual os alunos são apenas espectadores, sem autonomia para experimentar, para construir seus próprios conhecimentos. Ensino que fez parte do meu processo de escolarização, que identifiquei nos estágios supervisionados e, também, ao iniciar a docência, pude identificar pelas críticas dos alunos a essa forma de ensinar.

Quis fazer diferente. E nessa busca por alternativa de mudança identifiquei a Pedagogia de Projetos como possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica que viesse “dar conta”, pelo menos em parte, daquilo que eu acredito ser necessário à formação dos(as) alunos(as), que não é somente prepará-los para o vestibular, nem tampouco visando uma formação para a vida, como se estes não estivessem vivendo a vida, mas sobretudo, desenvolver uma prática pedagógica que possibilitasse a consciência crítica e reflexiva sobre sua realidade. Para que

conhecedores dessa realidade os alunos e as alunas possam atuar nela para mudar/melhorar sua vida e da comunidade.

Neste sentido, uma dessas possíveis saídas é a Metodologia de Projetos, porque segundo Gandin (2004):

Possibilita o estudo de temas vitais, no horizonte político-pedagógico da comunidade e, ao mesmo tempo, no interesse dos(as) alunos(as);
 Permite participação de todos, porque é da essência do projeto levar as pessoas ao fazer; os(as) alunos(as) são motivados a não ficarem parados, só ouvindo o/a professor/a, aborrecendo-se ou fazendo algo que não tem sentido, mas ‘precisa ser feito’ (‘vencido’);
 Abre perspectivas para a construção do conhecimento, a partir de questões reais, tão simples como aprender a ver televisão, com espírito crítico, ou tão complexas, como estabelecer a relação entre economia e bem social (GANDIN, 2004, p. 14-15).

Assim, compartilho com você amigo(a) aventureiro(a) as quatro experiências-referências que desenvolvi com meus alunos e minhas alunas, por meio da Pedagogia de Projetos. Lembrando novamente que não tenho a pretensão de passar uma “receita”, como se essa fosse uma receita de bolo. Mas reconheço sim, que “não tenho aqui a chave mágica para a superação [...] nem poderia pretender isso, na medida em que as soluções têm de ser procuradas na prática de cada professor” (LEITE, 2002, p. 20).

Por isso, amigo(a) aventureiro(a), não tenho a preocupação de, nesse momento, descrever a risca, o passo a passo seguido na construção, execução e culminância dos projetos. Mas tenho a pretensão sim, de procurar dá pistas do quanto a minha prática educativa se entrelaça com as experiências construídas junto aos grupos-referência. De quanto eu acredito que a Pedagogia de Projetos é importante para a construção do aluno crítico, reflexivo, mapeador consciente, entre tantas outras habilidades e competências previstas na BNCC e inclusive, agora, para o Novo Ensino Médio.

Dessa forma, apresento as quatro experiências a saber: 1) Projeto “Potencialidades dos municípios roraimenses: aspectos físicos, políticos, econômicos e socioculturais”; 2) Projeto “Energia para novos tempos – consumo consciente de energia”; 3) Projeto “Jornal televisivo: entrevista com o professor Carlo Casadio”; Projeto ‘Potencialidades econômicas dos municípios roraimenses: do agronegócio à cultura – um projeto empreendedor’. Primeiramente, apresento os motivos que me levaram a adotar em minha prática educativa a Pedagogia de Projetos, como indícios de uma primeira tentativa de ser/fazer diferente.

6.2.2 O que fiz? Indícios de uma primeira tentativa de ser/fazer diferente

Diante dos fatos já narrados e somados ao meu interesse em conhecer/aprender a geografia roraimense (pois sou professor de Geografia, e compreendo que vivemos em realidades distintas e, ao mesmo tempo, reconheço a necessidade de atualizar os meus conhecimentos), tendo em vista a minha recente mudança para esse estado, contribuiu para que eu pudesse dialogar com os(as) alunos(as), sobre a possibilidade de desenvolvermos um projeto voltado para a Geografia de Roraima. Surge então a ideia de criarmos o projeto **Geocultural** com o tema: **potencialidades econômicas dos municípios roraimenses**, com o objetivo de abordar a geografia local, nos seus mais variados aspectos como, por exemplo: aspectos físicos, políticos, econômicos, sociais e culturais.

O que me instigou a desenvolver esse projeto junto com os(as) alunos(as), além dos já mencionados, foi o fato de perceber que a Geografia, nos modos como, ainda, é, hoje, ensinada, privilegia certos conteúdos em detrimento de outros. Fato este, que se observa em relação ao conhecimento regional e local, que é pouco ou quase nada, trabalhado nas salas de aulas, o que gera, no meu entendimento, um prejuízo para os alunos desse conhecimento, uma vez, que se prioriza um currículo fechado, pautado numa sobreposição de disciplinas, baseado nos livros didáticos, nos quais, os conteúdos são trabalhados numa escala geral e sem levar em conta, muitas vezes, as especificidades locais e regionais, como acredito que deveria, também, ser potencializados.

Acontece, amigo(a) aventureiro(a), que os nossos alunos podem até conhecer os diversos aspectos do Brasil, tais como: hidrografia, relevo, vegetação, cultura, economia etc., mas desconhecem sua própria realidade. E isso ficou comprovado nas discussões na sala de aula sobre os projetos (retomarei esse assunto mais adiante).

Conhecem, amigo(a) aventureiro(a), por exemplo, as principais bacias hidrográficas do Brasil, mas desconhecem a hidrografia do Rio Branco e que ele faz parte da maior bacia hidrográfica do mundo: a Bacia amazônica, rica em biodiversidade e tantas outras riquezas. Podem até conhecer a realidade brasileira em termos econômicos, políticos e socioculturais, mas desconhecem as principais atividades econômicas dos municípios roraimenses, a cultura, o relevo, o clima, a vegetação e a composição da população, bem como os principais pontos turísticos do seu estado e dentre outros.

Vale destacar que esse assunto, Geografia de Roraima, é um conteúdo muito cobrado em concursos e vestibulares em âmbito local, daí minha preocupação em oportunizar esse conhecimento através da pesquisa, o que justifica a minha preocupação em oportunizar aos(as)

alunos(as) uma educação integral, que vise sim, a sua inserção no mundo do trabalho, nas universidades, mas também os preparem para os desafios da vida adulta, dos desafios existentes na realidade a qual estão inseridos, como a questão do desemprego e outros.

Assim, minha primeira experiência, tentativa de fazer diferente, foi construir um projeto em parceria com os(as) alunos/alunas, considerando as necessidades deles, em conhecer sua realidade, mas também considerando as minhas necessidades em conhecer/aprender a geografia roraimense, para contribuir nas discussões futuras sobre o ensino de Geografia, de modo geral, e especificamente a Geografia local, nos aspectos referidos anteriormente.

Neste sentido, reafirmo o meu interesse em “aprender mais” sobre a Geografia roraimense. Esse interesse empreendido por mim, professor de Geografia, pode ser entendido como a *curiosidade epistemológica* a que Freire se refere, que se manifesta na minha busca/interesse pelo desconhecido, no desejo de conhecer mais, de aprender mais. Isso tudo é o combustível essencial que me dá energia para trilhar em um projeto temático que leve em consideração a realidade dos(as) alunos(as), suas necessidades, mas também a minha realidade e as minhas necessidades.

Segundo Antunes (2010, p. 28):

A curiosidade, a vontade de saber, o desejo de buscar respostas são, provavelmente, as mais audaciosas qualidades da espécie humana. Por ser proprietário de um cérebro mais complexo, e por isso mais curioso, e revelar um desejo incansável de resposta é que o ser humano saiu das cavernas, inventou os computadores e viajou pelos espaços siderais.

Portanto, amigo(a) aventureiro(a) é essa curiosidade, essa vontade de saber mais e de também possibilitar ao outro de saberem mais, de conhecerem mais, que me move, que me transforma. Certamente, encontro, entre tantas outras leituras (ANTUNES, 2010; FREIRE, 2011A; FREIRE, 2011a; 2011b; GANDIN, 2004, para citar alguns), em Nogueira, uma explicação para minha curiosidade e postura ao destacar que “Numa visão macro, um projeto, por exemplo, temático, é antecedido de um sonho, uma necessidade, um interesse em projetar, uma vontade de conhecer mais e, portanto, investigar sobre um tema e/ou assunto (NOGUEIRA, 2001, p. 90).

Certamente, a minha preocupação com os conteúdos dos livros didáticos que abordam os conteúdos numa escala geral, e um currículo fechado, que muitas vezes tem sido priorizado nas escolas, bem como a necessidade dos/das alunos/alunas de conhecerem, primeiramente, a realidade local, para, assim, abrir caminhos para uma melhor compreensão do geral, realizando as associações possíveis, levou-me a curiosidade e a oportunizar ou pelo menos tentar,

possibilitar aos(as) alunos(as) o meio, o espaço tempo para uma formação integral, objetivando sempre cumprir com os conteúdos programáticos com vista a sua inserção em uma universidade, mas também, os preparando para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade provocando-lhes a reflexão sobre as questões ambientais.

Deste modo, compreendo que o conhecimento regional e local é de grande importância para a compreensão da realidade em que o(a) aluno(a) está inserido. Tal postura está em consonância com o postulado por Freire, ao destacar que “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 2011, p. 30).

É essa transformação que eu busquei ou tentei com minha prática educativa, por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Despertar a *curiosidade*, porque entendo com Paulo Freire (2011a; 2011b) de que a educação deve ser desinibidora e não restritiva. Penso que seja necessário darmos oportunidades para que os alunos e as alunas sejam eles/elas mesmos(as), pois na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, conhecedores de suas realidades vão respondendo aos desafios desse mundo, que se manifesta de diversas formas, vão temporalizando os espaços geográficos e assim, vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

História essa que ficou registrada com a participação nos projetos desenvolvidos por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Projetos esses que também fazem parte das minhas trilhas formativas e do meu processo de construção e constituição docente.

Desse modo, ao apresentar as experiências desenvolvidas por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, em uma escola da rede estadual de ensino, intenciono mostrar as trilhas seguidas e os resultados desses trabalhos, portanto, mapear essas experiências com vista permitir uma, na medida do possível, relação entre experiências construídas nas trilhas com os grupos-referência e as experiências com a Pedagogia de Projetos.

Assim, busco responder ao terceiro objetivo dessa pesquisa que é **Mapear as experiências bem sucedidas desenvolvidas por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, bem como analisar a importância desta estratégia didático-pedagógica, para a formação integral dos(as) alunos(as), para uma aprendizagem significativa, com vista à permitir que outros(as) professores(as) se engajem na metodologia de projetos e construam experiências significativas de ensino-aprendizagem envolvendo todos os partícipes do projeto pedagógico: alunos(as), professores(as),**

gestores(as), pais e a comunidade, e que propicie aos(às) alunos(as) o desenvolvimento de habilidades e competências que os preparem para o enfrentamento dos desafios da vida, para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, incutindo também a preocupação com o meio ambiente.

A seguir, apresento as quatro experiências-referências desenvolvidas por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Boa Vista-RR.

6.2.3 Projeto “Potencialidades dos municípios roraimenses: aspectos físicos, políticos, econômicos e socioculturais”

Como já referido anteriormente, tudo começou em junho de 2017, com a minha entrada no quadro temporário de professor substituto. Certamente, uma experiência e tanto. Os motivos já foram citados e não vejo necessidade, no momento, de repeti-los. Então, vamos direto ao ponto: as experiências-referência com a Pedagogia de Projetos.

Certamente, esse projeto, como os demais, seguiu alguns passos que o caracterizam como projeto de fato, pois não foi realizado apenas como um modismo escolar, mas realizado a partir de uma intencionalidade, como referi anteriormente, mas também, devido ao planejamento seguido, desde sua fase de formulação até sua fase de execução e culminância. Um planejamento cooperativo e participativo, numa perspectiva de Antunes (2010), o qual destaca que o planejamento deve ser a meta ou missão essencial do professor em relação ao conteúdo que ministra e que deve ser de conhecimento de seus alunos e da comunidade escolar.

E assim aconteceu. Listo, agora, algumas etapas desse primeiro projeto.

1ª etapa – apresentação do projeto para os alunos nas suas respectivas salas. Sugeri que cada turma formasse dois grupos. Cada grupo ficou responsável por pesquisar sobre um município, de maneira que todos os 15 municípios que compõe o Estado de Roraima foram contemplados.

Nesta primeira etapa, também foi apresentada aos alunos à proposta de que cada grupo criasse um desenho, que representasse as atividades econômicas desenvolvidas nos municípios. O melhor desenho seria a arte para representar o projeto ¹³. Sugeri aos alunos que com os

¹³ Com a finalidade de confecção do banner e camisas para o dia do evento.

resultados da pesquisa fizéssemos uma exposição cultural, para comunicar os conhecimentos adquiridos.

Essa etapa corresponde a parte do contrato estabelecido com as turmas participantes do projeto.

2ª etapa – Iniciamos as atividades propondo situações problemáticas aos alunos tais como: Como se caracteriza o clima, o relevo e a vegetação do município em estudo? Quando e de que forma ocorreu o processo de criação desse município? Quais as atividades econômicas desenvolvidas no município em estudo? Qual a participação no PIB municipal e estadual? Sobre a população, como ela foi formada? Esse município está sendo afetado com o processo recente de imigração venezuelana? Quais os pontos positivos e negativos? Quais as representações culturais nesse município? Quais os destaques na culinária local, ou seja, os pratos típicos?

Perceba, amigo(a) aventureiro(a), a minha preocupação em trazer para escola questões reais da vida dos(as) alunos(as), como a questão da imigração venezuelana, que naquele no ano (2017) já se acentuava nos municípios roraimenses, principalmente no município de Pacaraima, por fazer fronteira com a Venezuela. Mas também provocar os alunos e as alunas para a questão do conhecimento regional e local, como já referi anteriormente.

Com Cavalcanti (2010, p. 1) compreendo essa minha preocupação em aproximar a temática à realidade dos(as) alunos(as), ao firmar que “os professores de Geografia estão, frequentemente, preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano”

Preocupado com essa questão de encontrar caminhos e despertar o interesse desses alunos que, para o equacionamento dessas questões sugeri aos alunos que além de pesquisarem na própria biblioteca da escola, onde havia alguns exemplares de livros contendo informações sobre alguns municípios, pesquisassem em outras bibliotecas da cidade. Sugeri também aos alunos e as alunas que realizassem buscas no site do IBGE, SEPLAN-RR, bem como em aplicativos disponíveis com dados estatísticos sobre os municípios. Vale ressaltar que algumas aulas foram disponibilizadas para que os alunos realizassem a pesquisa no laboratório de informática e biblioteca da escola.

Minha participação nessa fase do projeto ocorreu como orientador/facilitador/mediador do conhecimento, pois, mais uma vez recorro aos ensinamentos de Paulo Freire de que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011a, p. 24). Com isso, quis oportunizar aos alunos que construíssem

os seus próprios conhecimentos a partir da experiência com a pesquisa, possibilitando maior proximidade com sua realidade local.

Segundo Nogueira (2001, p. 203) “muito se fala da postura do professor como mediador, facilitador do processo de aprender, etc., mas a prática desta postura não parece ser uma realidade no ensino tradicional”. Assim, mais uma vez fica claro que o que fiz foi sempre tentando me desvencilhar do ensino tradicional, procurando criar as possibilidades para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e da construção de valores que inclusive são previstos na BNCC e para o Novo Ensino Médio.

Sobre a questão do trabalho com projetos e o papel do professor facilitador, Nogueira destaca o seguinte:

Quando os alunos trabalham com projetos, não precisam receber informações totalmente estruturadas, originadas somente do professor, porque nesta sistemática ele não é a única fonte de conhecimento, já que outros instrumentos, recursos e fontes serão acessados. É por este motivo que ele consegue ser o facilitador do processo, ou seja, como ele não é mais o banco de dados, possuidor único das informações, outros ‘bancos’ deverão ser acessados, e ser facilitador é exatamente auxiliar seus alunos a acessar essas novas fontes (NOGUEIRA, 2001, p. 203).

E foi exatamente assim que aconteceu. Procurei ser o facilitador e mediador do conhecimento, participar de todos os momentos do projeto. Para Gandin (2004, p. 38) “É fundamental a participação do(a) professor(a) em todos os momentos do Projeto, principalmente na fase de formulação de seu propósito”. E a referida autora ainda acrescenta que “O(a) professor(a) é parte integrante do grupo e, por esta razão, precisa contribuir neste processo. Ele(a) pode, e deve, trazer contribuições e questionamentos”.

Certamente a minha prática educativa demonstra essa postura e participação no projeto.

Realizado essa segunda etapa, iniciou-se o processo de discussão na sala, caracterizando assim a terceira etapa do projeto.

3ª etapa – Discussão dos resultados – conforme a Figura 11, nessa fase ocorreu à explanação dos conteúdos de cada município, onde cada grupo teve a oportunidade de explicar/comunicar para os outros grupos da sala, os aspectos do município em estudo. Essas discussões ocorreram em formato de seminários, possibilitando o debate, a dúvida, a indagação, conforme alertou Freire.

Figura 11 – Narrativa fotográfica: alunos apresentando os trabalhos na sala de aula



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).¹⁴

Ressalto que as discussões ocorreram em todas as turmas participantes do projeto e funcionou como um “termômetro” para a fase seguinte: culminância do projeto, conforme o contrato estabelecido com os alunos.

Compreendo que essa etapa foi muito importante, tanto para os alunos quanto para mim, enquanto professor (pois, também a mim interessava conhecer esse estado, devido a minha recente mudança, conforme já referido anteriormente), pois foi possível a troca de conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa, o desvelar das relações interativas em sala de aula.

Para além das relações estabelecidas, o projeto contribuiu para o sentimento de pertencimento desses alunos, uma vez que, muito deles, tanto os alunos que estavam explicando quanto os alunos ouvintes, nesse momento de discussão, reconheceram-se partícipes da história do município que estava sendo abordado e que a partir da pesquisa sobre o município passaram a conhecer muitos aspectos dos quais sequer tinham conhecimentos, mesmo sendo natural daquele município, conforme abordei anteriormente, ao citar o exemplo sobre hidrografia, que muitas vezes as pessoas desconhecem suas próprias realidades.

A importância desse Projeto, como forma de valorizar a realidade dos alunos e ao mesmo tempo, possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências por meio das interações que se estabeleceram no decorrer do projeto. Relações essas: aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno, que não dá para colocar/expressar no papel todo o sentimento que

¹⁴ A fim de preservar o sigilo ético sobre a identidade dos estudantes e outros profissionais que aparecem nas narrativas fotográficas aqui utilizadas, todas oriundas do acervo pessoal do pesquisador, resolvemos ocultar as faces das pessoas que aparecem nas fotos.

carrego ao lembrar-me desses momentos tão importantes e significativos para mim, que fazem partes das minhas trilhas formativas e que me constroem e me constituem.

Relação que também fica evidente até mesmo ao observar atentamente a Figura 12 que mostra o estabelecimento de vínculos entre aluno-aluno, aluno-professor. Na referida imagem, é possível observar, em momento de descontração após apresentação dos trabalhos na sala de aula que o aluno descansa o seu braço sobre o meu ombro.

Para muitos isso pode até não significar nada, mas para mim tem um valor e tanto, pois antes tinha medo de não ser respeitado, de sofrer algum tipo de violência por parte dos alunos. Justifico esse medo pelo fato de no meu primeiro dia de aula o gestor já ter me alertado sobre a fama da escola na questão de violência, drogas e muito mais.

Certamente que os alunos que aparecem nessa imagem não têm relação com os comentários feitos, mas representam o estabelecimento de vínculos necessários para o desenvolvimento de qualquer prática educativa.

Figura 12 - Narrativa fotográfica: momento de descontração após apresentação dos trabalhos na sala de aula



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

Vale destacar que por meio desse projeto foi possível introduzir os alunos e alunas ao desenvolvimento da linguagem gráfica e cartográfica, mesmo que sem aprofundamento a essa questão, mas trabalhar com os alunos e alunas a alfabetização cartográfica, que segundo Cavalcanti (2010, p. 8) corresponde a “habilidade de representação de mundos visíveis, objetivos e subjetivos, que não se limita ao mapeamento e à localização objetiva e fixa dos objetos”.

Figura 14 - Narrativa fotográfica: mapa, construído pelos alunos(as), das principais atividades econômicas dos municípios roraimenses



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

É importante salientar que esta atividade não se configurou como um modismo pedagógico, mas como uma atividade para despertar o interesse e introduzir aos alunos na linguagem cartográfica e, identifiquei no projeto essa possibilidade, por compreender a importância do desenho, do mapa mental e outros, para a assimilação de conhecimentos e construção de conceitos.

Conforme Cavalcanti (2010, p. 9):

O desenho, nesse caso, é revelador de aprendizagens porque permite e exige escolhas que mostram um quadro geral da concepção geográfica. Quando o aluno desenha, ou elabora um mapa mental, ele escolhe, seleciona elementos da realidade, local/global, faz abstração, expressando assimilação de conhecimentos nem sempre passíveis de expressão verbal. Para a Geografia, portanto, a imagem, o desenho e o mapa são recursos fundamentais para a mediação entre o sujeito e o conhecimento, por serem

expressão de algum conteúdo geográfico que, construído pelo sujeito, expressa uma síntese em colaboração, um conceito em construção.

Assim, amigo(a) aventureiro(a), penso que o que fiz por meio da Pedagogia de Projetos está relacionado ao postulado por Cavalcanti, no sentido de introduzir os alunos(as) à essa linguagem cartográfica, à essa alfabetização cartográfica. Linguagem essa que, segundo a referida autora, “precisa ser aprendida pelo aluno para que ele possa se inserir no processo de comunicação representado pela cartografia [...] e desenvolver as habilidades fundamentais de leitor de mapas e de mapeador da realidade” (CAVALCANTI, 2010, p. 9).

Sobre a importância da alfabetização cartográfica, coadunado com Cavalcanti (2010, p. 9) ao defender que se deve buscar ajudar aos alunos, ao longo do processo de formação, a desenvolverem essa capacidade de representar a realidade criada pelo homem, pois, “o ensino deve, por um lado, levar o aluno a avaliar as limitações das representações espaciais, inclusive as cartográficas, e, por outro, levá-lo a entender que, com base nesse conhecimento, ele pode orientar-se melhor nos diferentes deslocamentos diários ou ocasionais” (CAVALCANTI, 2010, p. 9).

Com as discussões na sala e os comentários dos alunos, pude compreender que o projeto estava cumprindo o seu papel, ou seja, o seu objetivo principal que era oportunizar o conhecimento local através da pesquisa-ação, contribuindo para a formação do cidadão crítico/reflexivo, capaz de entender e compreender que para chegar ao conhecimento geral, do todo, é preciso compreender as especificidades locais, que neste caso, compreendendo cada município é que chegaríamos à compreensão do todo, no caso, do Estado de Roraima.

Após as discussões sugeri aos alunos que organizassem os materiais de suas pesquisas para que pudéssemos realizar uma exposição cultural (já definido na fase de apresentação do projeto - contrato), que seria apresentado para todos os partícipes da comunidade escolar: alunos, professores, coordenadores, gestores, pais e demais membros da comunidade escolar.

Certamente, o meu objetivo era que tivéssemos um dia para apresentação somente desse trabalho, mas fui convencido pela gestão e coordenação a apresentarmos concomitante ao projeto metamorfose da escola, para fecharmos o ano com essa programação. Assim, após fase de discussão na sala e dos preparativos para a conclusão do projeto inicia-se a 4ª etapa que é a culminância do projeto.

4ª etapa – Culminância do projeto – esta fase caracterizou-se pela conclusão do projeto Geografia de Roraima: do agronegócio a cultura, que teve como objetivo: Apresentar aos

alunos, professores e a comunidade, os aspectos físicos, políticos, econômicos e socioculturais de cada município roraimense.

Posso, assim, dizer que essa fase foi, também, de avaliação dos alunos. Avaliação não necessariamente nos moldes tradicionais, no aspecto quantitativo, com vista a “puxar o extrato” do que o aluno aprendeu. Mas sim, uma avaliação contínua, uma avaliação qualitativa, de valorização dos conteúdos conceituais/factuais, procedimentais e atitudinais, com vista a aprendizagem significativa, na perspectiva de vários autores (ANTUNES, 2010; GANDIN, 2004; ZABALA, 1998, para citar alguns).

Segundo Antunes (2010, p. 79), “O que efetivamente importa em uma verdadeira avaliação é a aprendizagem significativa”. Devo admitir que tomei emprestado do modelo tradicional o sistema de pontuação, até por conta de que precisamos atribuir uma nota para os alunos. Não é verdade?

Diante das informações obtidas, os alunos em grupos, organizaram em cartazes, painéis ilustrativos (Figura 15), maquetes e apresentação em PowerPoint¹⁵, “para comunicar os conhecimentos adquiridos durante a fase da pesquisa” GABRIEL (1998, p. 34).

Figura 15 – Narrativa fotográfica: painel ilustrativo dos resultados da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

É importante enfatizar que as apresentações ocorreram em salas temáticas, de acordo com cada município em estudo, onde foi possível também a exposição das principais comidas típicas dos municípios (Figura 16), dentre elas a paçoca com banana, peixe frito, damurida etc.,

¹⁵ Alguns grupos usaram notebook para apresentação de imagens e vídeos de alguns aspectos dos municípios, dentre eles, as manifestações culturais.

tais elementos representam, segundos achados dos alunos e das alunas, em suas pesquisas, as principais manifestações da culinária roraimense.

Assim, amigo(a) aventureiro(a), é importante salientar o quanto esse projeto foi enriquecedor, pois, oportunizou aos alunos e as alunas o conhecimento de vários aspectos de sua realidade, muitas vezes, desconhecidos por eles mesmos. Mas também oportunizou aos alunos e as alunas, o desenvolvimento de habilidades e competência necessárias para a formação do cidadão integral (NOGUEIRA, 2001), pela possibilidade de desenvolvimento ou o despertar da questão da afetividade, do desenvolvimento motor, da sua inserção social, das suas relações inter e intrapessoal.

Figura 16 – Narrativa fotográfica: Exposição das comidas típicas dos municípios



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

E para concluir o projeto, foi realizado um desfile cultural com representantes de cada grupo, representando os municípios roraimenses. Vale ressaltar que esse também foi um momento de destaque/diferencial do projeto, pois chamou a atenção de todos que estavam na escola. Lembro que quando começou o desfile, todos correram para o pátio da escola para prestigiarem o desfile, conforme é possível identificar na imagem (Figura 17) o público prestigiando a culminância do projeto.

Figura 17 – Narrativa fotográfica: Desfile cultural das representantes de cada município



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

Conforme Nogueira (2001, p. 105):

Com a prática de apresentação os alunos começam a perceber que existem outras formas de apresentar seus projetos. Neste momento surgem então as apresentações em formas de encenações, de feiras, cantadas e dançadas, pictóricas, gráfica etc. Enfim, o aluno consegue se expressar de formas diferentes, não se prendendo mais a ideia de que sua única opção é a expressão oral.

Acredito que minha inspiração para realizar esse desfile cultural tenha partido da minha experiência enquanto trabalhava em uma empresa multinacional conforme referi anteriormente, onde por diversas vezes, enquanto Líder Operacional, promovi desfiles de moda, pois, a cada evento, promovia um tipo de desfile: dia das mães (desfile feminino com roupas para as mães); dia dos pais (desfile masculino com roupas para os pais); dia dos namorados (desfile misto com roupas para o casal) e até mesmo desfile de moda infantil, conforme a Figura 18.

Figura 18 - Narrativa fotográfica: momento de descontração após desfile de dia dos pais



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2013).

Assim sendo, estou de acordo com Pineau (2004), de que a formação ao longo da vida se faz através dos “momentos formais e os momentos experienciais”, pois segundo o autor,

A formação ao longo da vida é então o produto de transações complexas entre polos materiais, sociais e orgânicos, alternando momentos formais, racionais, nítidos, distintos, com momentos experienciais, sensíveis, mas opacos, confusos. Estas transações formativas são permanentes, significando que elas se desenrolam tanto quanto ao longo da vida. Dar-lhe nomes supõe encontrar uma fórmula bastante complexa para juntá-los, ao mesmo tempo, em sua instantaneidade e em sua permanência (PINEAU, 2004, p.162).

Ainda nesse sentido, concordo com Gabriel (2011, p. 45), ao destacar que “A formação ao longo da vida agrega um conjunto de experiências-referências que norteiam nossas ações”. Pois, minhas ações estão sempre relacionadas às minhas experiências ao longo da vida, tanto pessoal, profissional, quanto acadêmica.

Da mesma forma como na empresa, em que minha intenção era envolver a minha equipe a participar junto e ao final de cada atividade desenvolvida, vê-los felizes, se sentirem importantes, sentirem-se protagonistas, não foi diferente com esse desfile cultural.

Recordo do rostinho de alegria das alunas participantes, algumas que já haviam participado de algo semelhante, outras que nunca tinham participado de algo dessa natureza, mas que participar desse desfile, em suas palavras era o “máximo”.

Promover esse desfile não foi por acaso, mas planejado, pensado a partir das discussões nas salas de aula, aonde foram destacadas as diversas manifestações culturais nos municípios em estudo, dentre elas, os desfiles que ocorrem nas festas culturais locais ¹⁶.

Foi pensando nisso que sugeri aos alunos a realização do desfile cultural, uma vez que estávamos trabalhando as manifestações culturais nos municípios e porque não trazer essa manifestação cultural para a escola como uma forma de comunicar os conhecimentos adquiridos?

Vale ressaltar que as alunas/candidatas desfilaram com alguns adereços representando as atividades econômicas desenvolvidas ou a festa de maior tradição no município, proporcionando as participantes e ao público que assistia uma melhor compreensão dos ensinamentos repassados através do desfile cultural que, como já destacado, não representou um modismo, mas uma outra forma de produção de conhecimento, uma outra forma de aprender, conforme destaca Nogueira (2001):

Na realidade, os projetos temáticos são ferramentas que possibilitam uma melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais atraente e interessante, e ainda focada no aluno, percebendo individualmente as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim como as dificuldades e as potencialidades de cada um (NOGUEIRA, 2001, p. 94).

Certamente, compreendo que a partir das leituras realizadas ao longo de minha vida, dentre elas as obras de Paulo Freire, hoje, tenho a compreensão de que ensinar não é somente passar conteúdos e mais conteúdos, mas sim dá à oportunidade para que os alunos, mesmo brincando ou fazendo o que gostam, possam também construir o conhecimento e sejam, também, capazes de comunicar a boa nova, de comunicar os conhecimentos construídos ao longo do(s) projeto(s).

Como resultado desse projeto, reconhecemos (professor, alunos e alunas) que para falarmos em Geografia de Roraima, temos que considerar os vários municípios que fazem parte da história desse estado, que não é tão longa e nem tão recente, mas, suficiente para compreendermos o seu processo de formação e ocupação.

¹⁶ Por exemplo, na festa da melancia, no município de Normandia, festa do milho, no município do Cantá e Amajarí; festa do abacaxi, no município do Cantá e, dentre tantas outras que representam uma das manifestações culturais dos municípios roraimenses.

Compreendemos e reconhecemos que o povo roraimense é marcado pela questão da diversidade cultural, étnica e religiosa, ou seja, através de seus costumes e tradições, é possível perceber a heterogeneidade dessa população.

Que para chegarmos ao conhecimento geral, do todo, é preciso considerarmos as suas especificidades, neste caso, o conhecimento geográfico de cada município que compõe o Estado de Roraima.

Que diante disso, fez-se e faz-se necessário termos um conhecimento integrado desse espaço geográfico, que carrega consigo uma pluralidade de cultura e população, e dentre outros aspectos que são relevantes para o conhecimento de todos.

Ainda como resultado desse projeto que envolveu a articulação de ensino e pesquisa,

[...] reconhecemos que o trabalho em equipe possibilita a distribuição das atividades; o companheirismo e solidariedade dos participantes se torna uma prática; o gosto de trabalhar de forma lúdica e prazerosa serve como estímulo para cada passo seguinte da atividade, sem esquecer da participação e satisfação dos familiares em poder contribuir de alguma forma com essa maneira de conceber o conhecimento (GABRIEL, 1998, p. 34).

Assim, a participação dos familiares foi fundamental nesse projeto. Os pais tiveram papel importante nesse processo, seja participando direta ou indiretamente. Como exemplo dessa parceria entre familiares e a escola neste projeto, destaco a ajuda na compra dos materiais para a exposição das comidas típicas ou até mesmo no interesse de contribuir na aquisição/preparo dos alimentos, o que mostra, também, a valorização, o interesse e entusiasmo dos(as) alunos(as) e de seus pais com o referido projeto.

Vale destacar que alguns grupos fizeram questão de apresentar, ainda na fase de discussão na sala de aula, comidas típicas dos municípios, mesmo cientes de que esta apresentação era requisito somente na fase de culminância do projeto, da exposição cultural, o que demonstra a minha preocupação na questão dos gastos financeiros que demandaria dos alunos e de seus familiares, caso exigisse que apresentassem em dois momentos, tanto na sala quanto na referida exposição.

Para citar como exemplo, dentre tantos outros que chamaram minha atenção, detenho-me ao caso do aluno Luedi, que levou para a escola, tanto na fase de discussão na sala, como no dia da exposição cultural, a damorida (Figura 19), que segundo seus conhecimentos prévios, bem como da pesquisa realizada pelo seu grupo, constatou-se que a damorida é uma comida típica indígena, apreciada pelos indígenas e não indígenas no município em estudo do grupo.

Merece destaque e que chamou muito minha atenção foi perceber a participação da mãe do aluno. Quando perguntei a ele quem tinha preparado a damorida ele respondeu: “minha mãe que fez professor! Eu mesmo pesquei o peixe e ela preparou”.

Figura 19 - Narrativa fotográfica: Damorida (comida típica indígena)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

Este caso chamou minha atenção, e de modo especial, por perceber a aceitação e participação dos(as) alunos(as), mas também, dos pais, no referido projeto. Isso me fez/faz compreender que cai por terra a aquele argumento de que os pais não participam da vida escolar de seus filhos, que não valorizam a escola e dentre tantos outros discursos fatalistas que sempre ouvimos nas escolas, muitas vezes para justificar a falta de interesse dos próprios professores em trabalhar com projetos.

Uma pena, porque acredito que os pais participam sim, desde que se sintam convidados a participarem, desde que identifiquem a relevância do projeto na vida escolar de seus filhos. Certamente, “[...] um desafio para cada educador(a) e o compromisso com uma prática efetivamente transformadora (GANDIN, 2004, p. 44).

Penso, amigo(a) aventureiro(a), que o que fiz/faço é sempre com esse propósito, que de certa forma tem a ver com o postulado por Gandin, ao mencionar o papel do professor frente a esses desafios existentes. Diz a autora:

Pense em seus/suas alunos(as), na sua comunidade, na sua escola e, levando em conta tudo isso, busque criar e recriar projetos vinculado ao Projeto Político Pedagógico e à realidade local, ouvir o que os(as) alunos(as) têm a dizer. Permita que os(as) alunos(as) falem, participem, cooperem uns com os outros e, assim, efetivamente construam sua história e sua identidade. Você vai perceber o quanto crianças e

adolescentes são capazes de comprometer-se quando trabalham em algo que realmente tem sentido para eles e para a sua comunidade (GANDIN, 2004, p. 44-45).

Completando esse entendimento, acrescento que, agindo assim vamos perceber o quanto os pais participam desse processo ao invés de ficarmos reclamando da não participação dos pais na vida escolar de seus filhos, como é comum ouvirmos nas salas dos professores, em reuniões, plantões pedagógicos e em outros espaços discursos fatalistas.

Retomando a discussão sobre o projeto desenvolvido, bem como da participação dos pais nesse processo, recordo-me com carinho, também, da aluna Ingrid, que comentou que seu pai a acompanhou a feira para comprar espigas de milho para a exposição cultural. Jamais esquecerei o seu sorriso de felicidade ao explicar cada detalhe do seu trabalho e da importância do apoio de seu pai para a realização da atividade proposta.

Lembro-me com carinho da mãe de duas alunas gêmeas Laís Silva e Larisse Silva, que levou para a escola, no dia da exposição cultural, culminância do projeto, a comida típica do município em que as filhas estavam representando, no caso, o município de Normandia-RR, município de sua naturalidade. Tive a oportunidade de conversar com ela por alguns minutos e na oportunidade, explicou-me a tradição de preparar os alimentos em panelas de barro, o que segundo ela, dá um sabor especial ao alimento. Isso é cultura. Quão foi importante a sua participação nesse projeto.

Certamente, um momento ímpar e na oportunidade aproveitei para lhe parabenizar pela atitude de fazer parte do ensino/aprendizagem de suas filhas. Ela também me agradeceu pelo fato de ter sugerido esse tema para ser estudado. Isso me deixou muito feliz, uma vez que na minha opinião só o fato de ela está presente, acompanhando a apresentação de suas filhas, já era de grande relevância, tanto para suas filhas, quanto para mim, o professor que teve a ousadia de propor um projeto como esse.

Além dessa oportunidade que os alunos tiveram em comunicar os conhecimentos através do espaço escolar, surgiu outra que foi o I Encontro de Ciências, Tecnologia, Inovação e Agronegócio do Estado de Roraima – ECTIA/RR (ingresso em anexo), “[..] onde os alunos puderam comunicar mais uma vez, os conhecimentos adquiridos na fase da pesquisa” (GABRIEL, 1998, p. 34).

Certamente, mais uma oportunidade, momento de repercussão do Projeto desenvolvido. Mais uma oportunidade dos alunos e das alunas de comunicarem os conhecimentos construídos, para além dos muros da escola. Oportunidade ainda de vivenciarem, situações, experiências nunca antes vivenciadas por eles.

Ah, como eu lembro, amigo(a) aventureiro(a), do nervosismo dos alunos e das alunas, momento antes de começarem a apresentar o trabalho para o público em geral e devido a visita da então governadora Suely Campos à nossa tenda de apresentação do Projeto. Certamente não era nervosismo de insegurança em relação ao trabalho desenvolvido, mas pelo fato de ser, para muitos deles, a primeira experiência nesse sentido. Alguns alunos, quando os comuniquei que iria sair para comprar lanche para eles, até chegaram a pedir para eu não me afastar deles em nenhum momento. Pois percebi e entendi naquele momento, o quanto a minha presença lhes passava segurança.

Vale destacar aqui a parceria com a coordenação pedagógica, na pessoa do professor Walisson, que sempre me apoiou nos projetos em que realizei na escola. Por intermédio do coordenador o nosso projeto foi indicado para ser apresentado na feira de ciência do estado de Roraima.

6.2.4 Projeto “Educar para preservar o meio ambiente/energia para novos tempos”

Ainda no mesmo ano do desenvolvimento do projeto anterior, surgiu uma outra oportunidade de desenvolver outro projeto. Projeto esse que chegou à escola, por iniciativa da Eletrobrás, com o tema Educar para preservar o meio ambiente/energia para novos tempos, para ser desenvolvido nas escolas, pelos professores e alunos.

Na escola em que trabalhava, devido a minha iniciativa em trabalhar com Projetos, fui um dos três selecionados na escola para desenvolvê-lo. Desafio posto, desafio aceito! Precisaria agora selecionar quatro alunos para fazerem parte do projeto, os quais tiveram seus dados anotados e mensurado o consumo de energia durante o período de execução do projeto, conforme orientação.

O diferencial foi que não apenas escolhi os quatro alunos, como também escolhi as duas turmas do 3º ano do ensino médio, com as quais trabalhava, uma vez que naquele momento identifiquei a oportunidade de trabalhar com as duas turmas já que estava no plano anual e no plano de aula, trabalhar os conteúdos do livro didático: Fontes de energia; energias renováveis e não renováveis.

De acordo com Nogueira (2001, p. 94):

Um projeto temático não precisa ser desconectado da programação acadêmica. Ele pode e até deve ser programado e proposto juntamente com os alunos, de tal forma a intensificar o processo de aprendizagem dos conteúdos e, principalmente, possibilitar a diversificação de ações, formas e vivências que venham ainda propiciar uma amplitude de desenvolvimento das diferentes competências.

Assim, o projeto levou em consideração a programação escolar, com vista a intensificar e potencializar os conteúdos previstos. Trabalhei com as duas turmas, porém, foi formada uma equipe de quatro alunos para fazer parte do projeto da Eletrobrás, sendo cadastradas para serem mensurados os resultados individualmente e ao final do projeto deveriam apresentar alguma atividade relacionada ao tema do projeto.

Então começamos a pôr em prática o projeto. Primeiramente realizei o planejamento, de acordo com o material que foi repassado. Realizei buscas em outras fontes, tais como: livros, revistas e sites, a fim de proporcionar a melhor experiência possível. Como forma de envolver os alunos nas dinâmicas sobre os assuntos, como por exemplo, Quiz Conceitos Ambientais, comprei com recurso próprio, alguns brindes para distribuir aos alunos que acertassem as questões (Figura 20).

Vale ressaltar que essa também foi uma estratégia/metodologia que aprendi na universidade com os professores e na empresa em que trabalhei, conforme informado anteriormente, quando muitas vezes, comprava com recursos próprios alguns brindes para motivar a equipe no cumprimento das metas.

Figura 20 – Narrativa fotográfica: alunos participando do Quiz Conceitos Ambientais



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

Um dos objetivos do projeto, agora, meu e dos alunos, era das duas turmas e não somente dos quatro alunos, apresentarem para a comunidade escolar os resultados desse trabalho, que poderia ser: apresentação de maquetes dos diferentes tipos de produção de energia, paródia relacionada ao desperdício de energia, consumo consciente, dentre outras possibilidades.

Não resta dúvidas de que as discussões nas salas de aulas foram muito importantes para a compreensão dos conteúdos, que na oportunidade os alunos tiveram a chance de comunicar os conhecimentos construídos, tanto para os colegas da turma, quanto para a comunidade escolar, no dia da culminância e encerramento do projeto.

A culminância desse projeto ocorreu no mesmo dia do projeto anterior. Uma sala temática foi reservada para a exposição dos resultados do referido projeto. Vale destacar que nesta sala ficaram expostas as maquetes (Figura 21), confeccionadas pelos próprios alunos e alunas, das diferentes fontes de energia tais como: energia eólica, solar, termelétricas e hidrelétricas.

Figura 21 - Narrativa fotográfica: alunas apresentando a maquete sobre a produção de energia eólica



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

Como resultado também desse projeto ocorreu a apresentação do grupo de alunos que, sob minha orientação, criaram uma paródia relacionada ao tema do projeto, para comunicar os conhecimentos adquiridos, chamando a atenção para a questão da ética ambiental (CAVALCANTI, 2012), para o desperdício de energia, consumo consciente, dentre outros (Figura 22).

Tal projeto, teve uma relevância muito grande porque além de trabalharmos os conteúdos previstos no currículo, portanto os conteúdos conceituais, trabalhamos também, os conteúdos procedimentais e atitudinais de forma a possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências, mas também a sensibilização dos alunos e alunas sobre a temática ética ambiental, que é um dos temas defendido por Cavalcanti (2012) para se trabalhar no ensino da Geografia. Segundo a referida autora, trabalhar essa temática no ensino da Geografia possibilita sensibilizar os alunos e alunas sobre o papel destes frente a conservação da natureza.

Resultado que ficou expresso nas atitudes e ações desses alunos no que diz respeito ao desperdício, ao consumo consciente de energia, compreendendo que um aumento na demanda de energia, implica também demanda por novas fontes de energia, acarretando mais impactos ambientais e/ou sociais. Como resultado podemos citar a preocupação dos alunos com o desperdício de energia na própria escola (desligando as centrais de ar das salas e as lâmpadas quando seu uso não era necessário) e/ou em suas residências.

Conforme Nogueira (2001), levando em consideração o objetivo maior do processo educativo que é o desenvolvimento da cidadania, não devemos nos prender apenas aos conteúdos conceituais. Certamente, o projeto intencionou o desenvolvimento de atitudes conscientes no que diz respeito ao ambiente, ao consumo consciente de energia com vista a minimizar os impactos causados pelas diversas fontes de energia, entre elas, também as hidrelétricas pelos impactos causados, como impactos sociais e ambientais.

Figura 22 – Narrativa fotográfica: Alunos apresentando a paródia



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2017).

Com essa apresentação, encerrávamos os dois projetos que desenvolvi, juntamente com os alunos, nesse período de junho-dezembro de 2017. Ressalto que as culminâncias dos dois projetos ocorreram no mesmo dia, fazendo parte da programação de um projeto da escola, denominado metamorfose.

Após o encerramento das apresentações, fiquei muito feliz com o resultado do projeto, pois, foi uma sensação muito boa perceber a aceitação desse evento, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores, coordenadores e gestão da escola. A sensação era de dever cumprido, principalmente ao ouvir os comentários: “parabéns professor beleza pelas belas apresentações”; “o professor beleza é show”; “parabéns professor beleza”. Vale ressaltar que era assim conhecido, devido ao meu sobrenome “Beleza”. Prontamente agradecia aos comentários e comentava que o mérito era também dos alunos, os protagonistas desses projetos.

Vale ressaltar também que ao final de todas as apresentações, tive o privilégio de ser reconhecido como “o professor revelação”; “o professor do ano”. Recordo-me como se fosse hoje quando o professor Carlos fez o comentário enquanto falava ao microfone em nome da

escola: “[...] queremos agradecer também ao professor do ano, o professor revelação, o professor BE-LE-ZA [...]”.

Tais comentários me causava uma sensação inexplicável, um mix de emoção. Acredito que tal reconhecimento era pelo fato de ser minha primeira escola e em pouco tempo de escola (junho a dezembro de 2017) ter conseguido desenvolver esses dois projetos, que por sinal foram experiências bem sucedidas que, certamente, contribuíram/contribuem nas minhas trilhas formativas, no meu processo de constituição identitária docente.

Retomando a questão da importância desse projeto reafirmo que é de grande importância à conscientização dos alunos e das alunas quanto à responsabilidade, o compromisso, à sensibilização para a preservação e conservação do meio ambiente para geração que se vive, mas também para às futuras gerações. O nosso compromisso não é somente com a nossa geração, mas com as gerações futuras.

Daí a importância da escola, do professor, da professora em possibilitar momentos como esses, de trabalhar a sensibilização dos alunos quanto ao consumo consciente de energia. Para que os mesmos, possam refletir e compreender, que não é somente a redução do valor de consumo, demonstrado na fatura mensal, que nós queremos, enquanto escola, enquanto sociedade. Mas, é mais que isso. É a preservação da natureza, da fauna, da flora.

Fundamentada em Bortolozzi e Perez (2000), Cavalcanti (2010, p. 10) sinaliza a importância da escola, para a formação do conceito de natureza como uma construção social e histórica, pois, “é, portanto, função da escola e do ensino de Geografia formar um modo de perceber a natureza e o ambiente físico não apenas na sua constituição natural, mas como meios resultantes da relação do homem com a natureza”.

Assim, os alunos precisam compreender que a redução do consumo de energia, conseqüentemente resulta em menor demanda por energia, ao passo que uma maior demanda de energia, também, vai demandar novas usinas, sejam elas termelétricas, hidrelétricas ou outras. E todos sabem que todas as formas de produção de energia, de alguma forma produzem efeitos no ambiente, principalmente, mas não somente, as termelétricas e hidrelétricas.

– As hidrelétricas também poluem? – Pergunta o(a) amigo(a) aventureiro(a)

– Sim meu(minha) amigo(a). Respondo.

– Vou te contar mais uma experiência – continuo – Mas tenha calma. Vou te contar essa experiência em outro ponto dessa trilha, mais precisamente quando chegarmos no ponto de “Na trilha também se faz reflexão...”.

Primeiramente vou te contar/mapear todos os projetos que desenvolvi com meus alunos e minhas alunas, depois conversamos sobre todos eles. Certo?

Então, agora vou falar sobre a 3ª experiência bem sucedida desenvolvida com meus alunos e minhas alunas que é sobre o Projeto *Jornal televisivo: entrevista com o professor Carlo Casadio*.

6.2.5 Projeto “Jornal televisivo: entrevista com o professor Carlo Casadio”

É o seguinte, amigo(a) aventureiro(a), esta terceira experiência bem sucedida também ocorreu na Escola Estadual Professor Carlo Casadio, no primeiro semestre de 2018. Como o meu contrato havia sido renovado, permaneci na escola, onde tive a oportunidade de mais uma vez desenvolver Projetos. Desta vez uma dramatização de um programa de televisão com entrevista ao vivo. O projeto intitulava-se: Projeto - Jornal Escola em Foco: Entrevista com o Professor Carlo Casadio.

– Conte-me mais sobre esse projeto – me parece interessante - amigo(a) aventureiro(a)

Tudo começou quando fui convidado pela coordenadora (quase que intimado) a desenvolver com os alunos, alguma atividade para apresentarmos no evento de comemoração do aniversário da escola. A ideia era que fizéssemos uma homenagem ao patrono da nossa escola. Acontece que para isso tínhamos apenas três dias para pensarmos em algo, pôr em prática e no 4º dia apresentar.

Mais uma vez, desafio posto. Desafio aceito. Foi então que conversei com uma turma do 2º ano do Ensino Médio para pensarmos em alguma coisa para desenvolvermos. Solicitei que lessem a biografia do referido professor para no dia seguinte discutirmos o que apresentaríamos.

Fui para casa, pensativo, pois queria fazer algo com os alunos, só não sabia o que fazer e como fazer. Foi somente à noite, agora já em casa (pois, o trabalho do professor não se restringe a escola) é que começo a pensar num projeto que desenvolvemos na Universidade, na Graduação, onde apresentamos um programa de televisão denominado café com jornal, onde encenamos uma entrevista com Erick Erikson (psicanalista responsável pelo desenvolvimento da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na Psicologia), nesta entrevista ele próprio comentava sobre sua biografia e sobre sua teoria. Este trabalho inspirou-me a sugerir aos alunos trabalhar com a apresentação de jornal falado, onde pudéssemos comunicar a biografia do Professor Carlo Casadio, para toda a comunidade escolar. E o mais importante como se ele próprio estivesse falando sobre sua trajetória de vida e os seus feitos pela educação roraimense.

– Certamente foi uma estratégia importante para despertar nos alunos e alunas a curiosidade. – Sinaliza o(a) amigo(a) aventureiro(a)

– Sim é verdade - Os alunos receberam com muito entusiasmo a ideia e a partir das leituras começamos a descrever as falas dos personagens e a traçar o roteiro de apresentação (anexo), colocando as funções e responsabilidade de cada aluno no grupo. Sugeri o aluno para representar o Professor Carlo Casadio, bem como as alunas para representar as apresentadoras do jornal. Foi sugerido que alguns alunos representassem a banda musical do programa, levando em consideração que alguns alunos se sobressaíam na questão de tocar alguns instrumentos e outros na questão do canto. Os demais alunos representariam a plateia.

Como todos os projetos desenvolvidos e aqui narrados, houve um planejamento, um plano de ação. Como já citado, não faz parte do objetivo dessa trilha/pesquisa e nem tenho o interesse de passar uma “receita” apenas apontar algumas pistas, e mostrar as possibilidades de inovação pedagógica.

Nesta fase também é pensado no cenário da apresentação, figurino dos personagens, vinheta do jornal, vinheta do plantão de notícia do referido jornal (que anos mais tarde seria anunciada a morte do Professor Carlo Casadio). Após esta etapa, iniciaram-se os ensaios, onde pude perceber o envolvimento da turma, o trabalho em equipe, a solidariedade, o espírito de liderança e dentre outras habilidades e competências que o projeto instigou.

– E sobre os resultados desse projeto? – Questiona o(a) amigo(a) aventureiro(a)

O resultado desse projeto foi uma excelente apresentação do jornal. A turma toda participou e teve a oportunidade de comunicar a biografia do Professor Carlo Casadio para toda a escola.

Com este projeto busquei possibilitar aos(às) alunos(as) o desenvolvimento da habilidade de lidarem com linguagens “alternativas” (CAVALCANTI, 2010), com outras formas de linguagem, para além da verbal e outros gêneros didáticos, além dos tradicionais. Cavalcanti (2010, p. 9) lista alguns como: “o filme de ficção, o documentário, a música, a fotografia, a literatura, o texto jornalístico, o teatro, a charge, a internet, o jogo virtual, o computador e a internet”. Soma-se à todos esses citados, a dramatização, como como a que esse projeto possibilitou.

Uma pena não ter registro para compartilhar!

– Mas o que houve? – Questiona o(a) amigo(a) aventureiro(a)

– Acontece amigo(a) aventureiro(a) que hoje, fazendo essa trilha narrativa é que percebo que me encontro na situação de muitos professores que muitas vezes não registram as atividades, nos restando buscar em nossa memória. Vale destacar que nesse dia da apresentação, estava trabalhando junto com os alunos, comandando as fases de apresentação e com isso não pude registrar. Mas acredito que muitos alunos e professores fizeram o registro.

Poderia de alguma forma tentar conseguir esses registros com alguns ex-alunos ou mesmo professores e gestão escolar. Até tentei, mas sem sucesso. Com as pessoas que entrei em contato já não tinham mais os registros. Daí reside o meu desejo de narrar, de gritar para o mundo, para o universo, sabe? Para que outros professores e professoras possam registrar tudo para que não fiquem como eu somente com as belas lembranças guardadas na memória.

É com esse intuito de denunciar, mas também de anunciar as possibilidades que vos narro. Denunciar essa falta de incentivo nas escolas, sabe? De ter alguém ali para te dizer: vamos lá! É assim! Não desista! Registra sua atividade para você apresentar em um congresso. Pois hoje eu sinto falta disso, desse diálogo com os pares, do incentivo.

Mas reconheço que por tudo isso que tenho vivenciado e experienciado, estou me tornando/formando um professor melhor, com uma nova visão, com uma nova intencionalidade, pois até então na minha prática educativa eu não tinha essa intenção do registro para posterior apresentação. O que quero dizer é que o que fiz, os projetos desenvolvidos não foram feitos pensando em “mostrar”. Se assim fosse certamente as imagens seriam melhores porque seria feito todo um trabalho de organizar o cenário para então fazer o registro. Por isso estou trabalhando com o que disponho, para justamente fazer essa autocrítica e a partir dessa autocrítica me projetar para o futuro. O que já está acontecendo.

Reconheço o quanto eu fui falho nessa questão. Mas reconheço também o potencial que tenho de superação, de refletir sobre a minha prática para melhor atuar e poder contribuir com outros professores e professoras.

Retomando sobre o projeto, percebo que os conhecimentos adquiridos na universidade foram fundamentais para que pudesse, junto com os alunos, desenvolver esse projeto jornal falado, a partir de uma biografia, no caso, biografia do professor Carlo Casadio.

Tal projeto foi fundamental para os alunos e alunas, pois puderam vivenciar e experienciar a produção de informação, a construção de conhecimentos, ampliar a reflexão sobre informação e comunicação, exercitar as especificidades da linguagem audiovisual e incentivar o hábito da leitura, releitura e correção dos seus próprios textos. Concordo com Possenti de que “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 2002, p. 36).

Gostaria de esclarecer que esse projeto não se configurou como um modismo pedagógico, mas pensado, planejado para possibilitar aos alunos e as alunas a aquisição de conhecimentos, mas também de oportunizá-los a interação para o desenvolvimento de habilidades e competências por meio da dramatização, que segundo Nogueira é uma das formas de “sucesso” na educação:

Em nossas pesquisas de práticas que parecem demonstrar resultados, encontramos vários exemplos isolados, mas o que mais encontramos como ‘sucesso’ foram os trabalhos realizados pelos alunos que envolviam um desprendimento das formas clássicas de pesquisas, ou seja, normalmente os trabalhos realizados com experiência, pesquisa de campo, construção de protótipo e/ou maquetes com sucata, representações, **dramatizações**, etc. provaram ser eficientes tanto em termos de **resultados de aprendizado** como em **motivação dos alunos** [...] (NOGUEIRA, 2001, p. 37 - grifos meus).

6.2.6 Projeto “Potencialidades econômicas dos municípios roraimenses: do agronegócio à cultura – um projeto empreendedor”

No ano seguinte, graças a Deus, meu contrato foi renovado e como permaneci ¹⁷ na mesma escola e assim, tivemos a oportunidade de ampliarmos o primeiro projeto desenvolvido sobre o potencial econômico dos municípios roraimenses, envolvendo, principalmente, a questão do empreendedorismo, como uma forma de oportunizar aos alunos e alunas outra alternativa para minimizar os impactos causados pelo desemprego que atingia muitas pessoas, conforme abordado anteriormente.

Para tal, sugeri aos alunos que, a partir das atividades econômicas desenvolvidas em cada município estudado anteriormente, cada grupo, criasse uma empresa fictícia e para essa empresa a matéria-prima seria uma (ou mais) das atividades econômicas desenvolvidas no próprio município de estudo do grupo. Que essa empresa viesse a gerar emprego, renda e consequentemente visibilidade para aquele município.

Compreendendo que o empreendedorismo seja um conteúdo que se insere nos temas transversais contemporâneo (BNCC) e que deve estar presente em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior é que pensei em trabalhar com esse tema. Com este projeto, minha intenção foi de proporcionar aos alunos o conhecimento através da pesquisa-ação, além, claro, de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências.

Estava certo de que, além dos alunos adquirirem o conhecimento através da prática, desenvolveria também o espírito do trabalho em equipe, assim como estimularia o raciocínio e a busca por aprender mais, bem como os ajudaria a resolver problemas do dia a dia com os quais teriam de lidar, principalmente com a falta de emprego que naquele ano (2017) atingia a

¹⁷ Vale destacar que por ser um contrato temporário, não temos certeza se o contrato será renovado no ano seguinte e se permaneceremos na mesma escola. Algumas vezes, você muda de escola, ou fica com a carga horária reduzida nessa escola, sendo necessário completar a carga horária em outra(s) escola(s).

mais de 13 milhões de pessoas no Brasil, que estavam nas filas de espera por uma oportunidade de trabalho. Situação que tem se agravado dia a pós dia, a ponto de, hoje em 2022, o desemprego chegar a mais de 15%, segundo dados do IBGE.

Assim, o projeto desenvolvido intencionou a educação para o empreendedorismo e a inserção social, tendo em vista que a metodologia de ensino adotada, no caso a Pedagogia de Projetos, bem como a educação para o empreendedorismo possibilita a criação de espaços tempos favoráveis para o desenvolvimento de atitudes conscientes voltadas para a intervenção positiva na sua realidade, principalmente nesses anos de incertezas que estamos vivenciando e experienciando.

Os alunos receberam com muito entusiasmo a ideia e então discutimos as fases desse novo projeto. Primeiramente, como em todo projeto, foi feito o contrato com os alunos. Foi solicitado aos alunos que criassem o nome, bem como a Logomarca da empresa. Essa empresa deveria ter objetivo geral, específicos e a sua justificativa. A partir de então foram surgindo várias ideias e em grupo decidiram qual delas pôr em prática.

Certamente, este projeto foi construído coletivamente, no diálogo constate com os alunos e alunas. Iniciamos as atividades propondo situações problemáticas aos alunos tais como: por que criar esta empresa? Qual o objetivo geral? Quais os objetivos específicos, que auxiliarão no cumprimento do objetivo geral? Qual a justificativa para a criação dessa empresa? E por fim, quais os benefícios dessa empresa para a população local e para o Estado de Roraima?

Percebe-se que, a partir de um tema central, no caso, o empreendedorismo, surgiram vários temas geradores, vários questionamentos com os quais os alunos se debruçaram em solucionar.

Ainda na fase de contrato didático com os alunos, sugeri aos mesmos que, após a realização desse trabalho, respondessem ao seguinte questionário: Qual a relevância dessa atividade empreendedora para a sua vida pessoal/escolar/profissional? Queria saber sobre as habilidades e competências construídas no devir do projeto, nas dimensões individual e coletiva, se essas competências e habilidades despertaram a curiosidade, o interesse (FREIRE, 2000; 2011a; 2011b) por uma profissão? Descreva os pontos positivos e negativos no desenvolvimento do referido projeto, levando em consideração o trabalho individual e em grupo.

Após esses questionamentos os alunos passaram para a fase de pesquisa, sobre as atividades econômicas desenvolvidas no município de estudo, o que não foi muito difícil, considerando o trabalho realizado no ano anterior, necessitando apenas de atualização dos

dados e organização para posterior encadernação, pois, havia solicitado aos alunos que entregassem a parte escrita do trabalho, como avaliação parcial ¹⁸ com o objetivo, também, de reunir todas as informações de cada município, contempladas no projeto, para que pudessemos organizar em um livro, para ficar disponível na biblioteca da escola, para futuras pesquisas.

Vale destacar que todos os grupos entregaram o trabalho encadernado (Figura 23), alguns bem mais organizados, outros nem tanto. O importante foi que todos(as) entregaram os trabalhos e foram avaliados(as) de acordo com seu desempenho no devir do projeto, na realização das tarefas e atividades propostas, levando em consideração o seu desempenho individual e coletivo, pois compreendo que é no individual e coletivo que se constroem habilidades, competências e valores, que são fundamentais para o exercício da cidadania e para sua inserção no mundo do trabalho.

Figura 23 – Narrativa fotográfica: trabalho encadernado



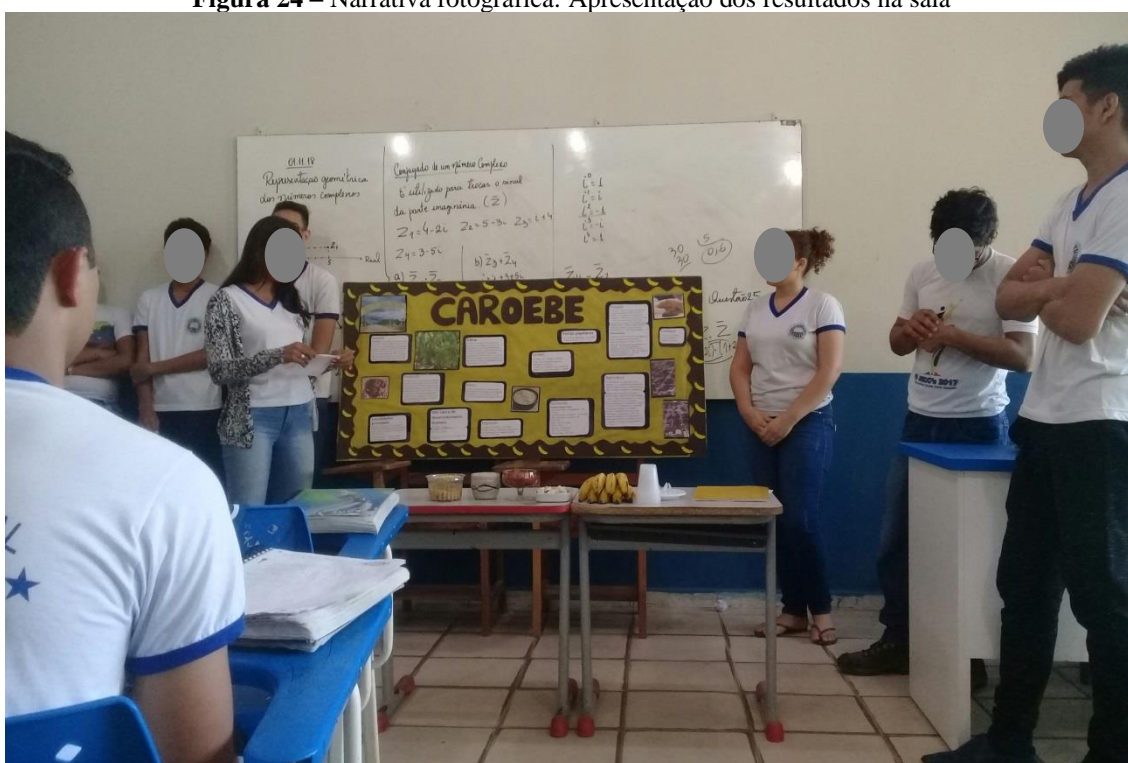
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

¹⁸ Destaca -se que a avaliação ocorrera durante todas as fases do projeto, não se resumindo a apenas a entrega de um produto final, no caso o trabalho escrito e encadernado com os resultados alcançados pelo grupo, mas também à avaliação dos conteúdos atitudinais (a esse respeito, consultar ZABALA, 1998).

Sabemos que hoje, mais do que nunca, exige-se no mundo do trabalho, profissionais competentes e com habilidades para desenvolver múltiplas funções. Que sejam capazes de cultivar e respeitar os valores da(s) empresa(s).

Diante das informações obtidas, os alunos, em grupos, apresentaram primeiramente os resultados em sala, onde foi possível uma prévia do que seria apresentado na exposição cultural (Figura 24). Surgiram várias propostas interessantes de empresas, algumas bem definidas, outras a melhorar, daí a importância de o professor acompanhar esse processo de construção de ideias e assim poder dá o *feedback* necessário, o que ocorreu nessa etapa.

Figura 24 – Narrativa fotográfica: Apresentação dos resultados na sala



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Um dos objetivos desse projeto era também realizar a exposição cultural, que aconteceria no final do ano letivo, conforme o contrato estabelecido logo no início, onde os alunos teriam a oportunidade de mais uma vez comunicar a comunidade escolar os resultados dessa atividade empreendedora.

Porém, por se tratar de um ano político muito conturbado em que o Estado vinha passando por dificuldades financeiras, devido aos grandes esquemas de corrupção, amplamente divulgados nas mídias locais e nacionais, comprometendo, assim, diversos setores do estado, entre eles o da educação, com a falta de merenda na escola, a indefinição sobre a permanência

dos coordenadores e gestão escolar, pois, o Estado passava por uma intervenção federal, que assombrava a todos e a todas, principalmente os de cargos temporários e de comissão, pois, a cada dia, pessoas eram exoneradas, com discurso de reduzir gastos.

Diante disso e da incerteza se conseguiríamos fechar o ano letivo é que ficou inviável pararmos um dia para o fechamento desse projeto, pois, a gestão e coordenação alegava não ter verba e tempo para tal. Lembro que quando comuniquei aos alunos que não seria mais possível realizarmos a exposição das empresas criadas pelos próprios alunos, eles ficaram tristes, pois, queriam apresentar de qualquer forma, pois, já haviam feito investimentos para a compra de matérias e queriam mostrar para os demais colegas a sua produção ou criação (FREIRE, 2011b).

Hoje eu compreendo a preocupação dos meus alunos em relação a apresentação de seus projetos a partir da citação de Nogueira:

Para os alunos este é um momento importante, pois imagine que depois de ter criado, produzido, descoberto, elaborado vários itens, etc., o professor simplesmente guardasse tudo dentro de um armário. Como ficaria o ego desses alunos? Como ele iria se sentir depois de criados e produzidos seus ‘sonhos’, se ninguém pudesse vê-lo? (NOGUEIRA, 2001, p. 105).

Como não havia mais a possibilidade de apresentação geral, pelos motivos citados, então, sugeri aos alunos que apresentassem os trabalhos na sala de aula mesmo e não mais no pátio para a toda a comunidade escolar. E assim aconteceu cada grupo apresentou nas suas respectivas salas os resultados de suas pesquisas, bem como o projeto empreendedor (Figura 25), criado a partir das atividades econômicas do município de estudo do grupo. Como já era de se esperar, o resultado foi um sucesso, que inclusive superou as expectativas.

Figura 25 – Narrativa fotográfica: Apresentação da empresa “Delícias do Alto Alegre”



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

O mais interessante desse projeto foi perceber o envolvimento dos alunos, tanto na pesquisa, quanto na ação. Saber que o objetivo do projeto estava sendo cumprido, que era inculcar na mente dos alunos a questão do empreendedorismo, como possibilidade diante das situações do dia a dia, como por exemplo, a falta de emprego, que atingia (2017) e continua (2022) a atingir a muitas pessoas, como já referi anteriormente.

Assim como nos demais projetos citados anteriormente, as equipes se entregaram nesse projeto que, mesmo com recursos próprios e de seus familiares, conseguiram atingir os seus objetivos, a exemplo, da equipe que apresentou a empresa “Delícias do Alto Alegre”, pois conseguiram desenvolver os objetivos propostos e mesmo superar expectativas, como confeccionar camisas com o a logomarca da empresa, para cada um de seus “funcionários”, os quais possuíam atribuições específicas dentro da hierarquia da “empresa” (ver Figura anterior), segundo seus relatos.

Outra equipe que apresentou um excelente trabalho foi a que apresentou uma empresa “Restaurante” (Figura 26), que a partir do envolvimento do grupo na pesquisa, constataram que o pescado é a principal atividade econômica do município em estudo do grupo, no caso, o município de Caracaraí-RR. Diante desses dados e com intenção de responder aos objetivos do projeto, a equipe se mobilizou para criar um restaurante na cidade de Caracaraí-RR.

Figura 26 – Narrativa fotográfica: Alunos apresentando a empresa “Restaurante”



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

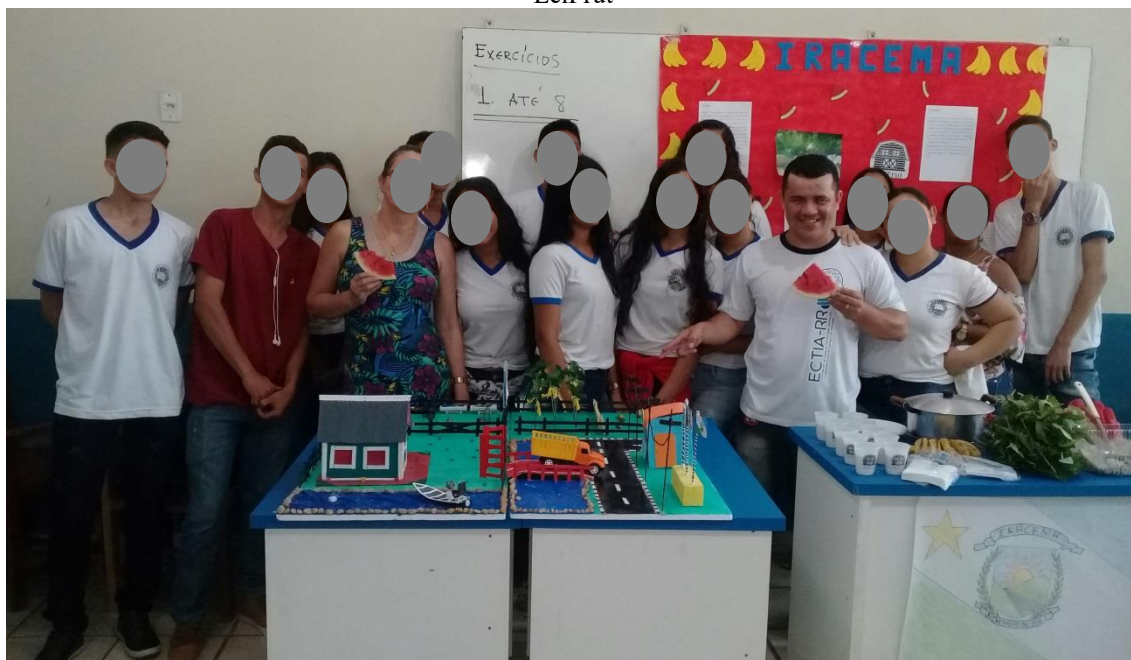
Tal decisão, segundo eles, foi tomada mediante seus achados na pesquisa, que apontara que o pescado do referido município, é comercializado, em grande parte, fora desse município,

pois abastece a capital do estado de Roraima, como também Manaus, a capital do estado do Amazonas. Foi pensando nisso que os(as) alunos(as) intencionaram a criação de um restaurante no próprio município com vista à criação de empregos diretos e indiretos, potencializando ainda mais o pescado local, e potencializando a economia do município e conseqüentemente do estado.

Fiquei muito satisfeito com o resultado desse projeto porque pude acompanhar o envolvimento dos alunos, com foco, disciplina e companheirismo, espírito de equipe e liderança. Com o desenvolvimento desse projeto ficou evidente a participação dos alunos e das alunas, até mesmo os(as) que não apresentavam trabalhos e que com esse projeto passaram a se envolver e atuar como verdadeiros líderes de equipes.

A narrativa fotográfica a seguir (Figura 27) representa bem essa questão do envolvimento da equipe no devir do projeto. Embora o(a) amigo(a) aventureiro(a) não possa sentir o que eu estou sentindo agora, essa narrativa está carregada de sentimentos, porque é uma equipe que deu um show na apresentação do grupo, de liderança, de trabalho em equipe, de solidariedade e de respeito ao próximo.

Figura 27 – Narrativa fotográfica: Momento de descontração após a exposição dos produtos da empresa “LeiFrut”



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Percebia o quanto o grupo estava sintonizado em prol do objetivo do grupo. Para além, sinaliza também superação. Superação dos medos, dos conflitos existenciais, mas também a

recuperação daqueles alunos que, no início, não se sentiam convidados a participar das aulas, das atividades, talvez pelo método adotado, do foco no livro didático.

Mas com a Pedagogia de Projetos foi diferente! Houve a aceitação dos alunos e a efetiva participação deles na construção dos seus conhecimentos. Não só eu percebi o envolvimento, mas também os próprios alunos reconheciam e se assumiam como partícipes do projeto, assim como destacou a aluna Cassandra, quando perguntei a ela sobre as dificuldades encontradas na realização do trabalho.

- “foi tranquilo professor. No início achávamos que não ia dá certo porque os meninos não gostam de ajudar nos trabalhos, mas nesse eles foram os primeiros a ajudar, sempre que marcávamos encontro eles participavam e colaboram também”.

- Foram mais eles que fizeram a maquete da empresa. Até me surpreendi (risos)” enquanto nós ajudávamos em outras funções.

Vale destacar que um desses alunos havia ficado de dependência na disciplina de Geografia comigo no ano anterior, por não participar das atividades, mas que agora era participativo e mantinha uma postura de liderança.

Lembro-me, que sempre no final de cada apresentação, refazia o questionamento: Qual a relevância dessa atividade empreendedora para a sua vida? E as respostas eram as mais emocionantes possíveis. Recordo da fala de alguns alunos e alunas ao mencionarem que:

“Foi uma atividade que fizemos que parecia que era real, que parecia que estávamos criando a nossa empresa de verdade”.

“Foi uma atividade muito importante para mim, porque abriu a minha mente para muitas coisas”.

“Aprendi que eu também posso ser empreendedor”.

“Com essa atividade acabei descobrindo o meu talento e descobrindo o que quero ser: Quero ser arquiteta”.

Essa última aluna havia feito várias “plantas” da empresa que eles criaram. A planta era como eles imaginavam que seria a empresa que eles criaram. Sua criação. Sua construção, para citar Freire.

Isso foi muito gratificante para mim, pois, era a comprovação de que esse trabalho de desenvolver o empreendedorismo na escola, estava surtindo efeito, uma vez que tinha estimulado o raciocínio e despertado o interesse dos alunos para esse tema. Que mesmo não sendo possível a exposição dos resultados desse trabalho para toda comunidade escolar, o importante era o conhecimento adquirido por cada aluno, a semente que foi plantada e que

certamente um dia germinará na vida deles e quem sabe um dia nos encontraremos e ficarei muito feliz em saber que tudo começou com essa “brincadeirinha de ser empreendedor”.

Paulo freire nos alerta que o professor tem que ser sonhador. É por isso que continuo sonhando e tendo esperança, pois, “uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 2011 p.30).

Certamente, era a comprovação de mais uma experiência bem-sucedida na escola

Bem, essas foram as quatro experiências bem sucedidas que desenvolvi na escola em que trabalhei por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Acredito que foram experiências bem-sucedida, pelo fato de terem tido retorno positivo, tanto aos alunos quanto para mim, pois, o conhecimento adquirido é de grande relevância para nossas vidas.

Ressalto ainda que as referidas experiências aconteceram no curto período (um ano e seis meses) em que estive como professor em “situação precária”, situação que Paulo Freire refere aos professores seletivados (temporários), e que ainda assim, desenvolvi o meu trabalho, procurando dá o meu melhor, sem recorrer a discursos fatalistas, pois acredito na educação e que ela tem o poder de transformação.

Fazendo esta narrativa autobiográfica é que me fez pensar e repensar o que havia feito nesse período. Pois, a princípio, não tinha muita coisa a ser narrado. Foi somente a partir da minha primeira orientação com a professora Gilvete Gabriel, que na oportunidade sugeriu-me trabalhar com narrativas autobiográficas, é que começo então a fazer esta reflexão sobre minhas ações educativas no ensino da Geografia escolar por meio da Pedagogia de Projetos.

O que princípio me pareceu quase nada, foram sendo desvelados à medida que me aprofundava nessa reflexão. Hoje, eu paro e questiono-me: Como eu pude fazer tudo isso? Compreendo que não foram tantas assim, mas que foram experiências vividas que contribuem para minha formação, para minha construção e constituição identitária docente, pois, de acordo com Alheit e Dausien (2006),

[...] a formação pode ser compreendida como processo relativamente autônomo diante das trajetórias de vida e dos currículos. A formação não é redutível as suas únicas formas organizadas e institucionalizadas. Ela engloba todo o complexo de experiências vividas cotidianamente, de episódios de transição e de crise [...] (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 190).

7 NA TRILHA, TAMBÉM SE FAZ REFLEXÃO: REFLETINDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS-REFERÊNCIA E A PEDAGOGIA DE PROJETOS, NA CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL

7.1 Reflexão sobre as experiências

Pelo menos na minha profissão eu posso me dar ao luxo de ousar, experimentar, recriar. É lógico que sempre atento aos perigos da profissão. Certamente, que não faria algo que viesse a prejudicar os(as) alunos(as), nem a mim e nem à comunidade escolar de modo geral, pois entendo que a minha profissão se diferencia, até certo ponto, das demais profissões.

Não é possível pensar o mesmo na profissão de um engenheiro ou de um médico. Não dá para o engenheiro testar sua prática na execução, consecução de um prédio. Não é mesmo? Do mesmo modo, não se pode pensar em um médico estreando suas habilidades e capacidades na hora de uma cirurgia complexa. Certamente seria um grande perigo.

Mas há que se mencionar também que a nossa profissão, assim como a do engenheiro, do médico e de outros, pode ser “perigosa”. Perigosa no sentido de que certas práticas educativas também podem matar. Não é verdade? O que pensar de um professor que ensinando Geografia, assim como nos alertara Freire (2000), “castra” a curiosidade dos alunos e das alunas?

Aqui eu recordo dos ensinamentos da professora Jane Lindoso, na Graduação, que, na oportunidade, nos alertara sobre os desafios, as possibilidades, mas também sobre os perigos da nossa profissão. Nunca mais esqueci o que ela sempre comentou em sala de aula, de que assim como o médico e o engenheiro, o professor também pode matar. - Matar um aluno? – Questiona o(a) amigo(a) aventureiro(a). – Sim, amigo(a) aventureiro(a), respondo-te.

Com a professora Jane aprendi que, assim como o médico e o engenheiro, o professor também pode matar. Pode matar o sonho de um aluno ou de uma aluna ou até mesmo de uma sala inteira, a depender da sua postura, de sua prática educativa. Certamente, um aprendizado que reverbera na minha constituição identitária docente e na minha prática educativa, por meio da Pedagogia de Projetos, que ao invés de “matar sonhos”, potencializou/potencializa o seu desenvolvimento ou até mesmo o despertar de sonhos, como pode ser constatado no excerto do memorial de formação, no qual narro a repercussão do trabalho com a Pedagogia de Projetos, no âmbito do trabalho sobre o potencial econômico dos municípios roraimenses e o empreendedorismo.

7.2 A empresa multinacional: espaço tempo de aprendizagem – experiência-referência

Considero que a empresa em que trabalhei durante 8 (oito anos), um espaço-tempo de formação, de aprendizagem da/na/sobre a docência, mesmo que naquele momento eu não tivesse consciência desse processo de formação e, mesmo que a empresa não seja o espaço instituído para tal, na perspectiva de Alhait e Dausien (2006).

Acontece, amigo(a) aventureiro(a) que eu soube aproveitar esse espaço-tempo, as oportunidades e transformar aquilo que seria apenas uma experiência em uma empresa, que poderia ser outra empresa qualquer, transformar aquilo que seria um “bater ponto”¹⁹ em uma escola, porque foi onde eu tive, digamos, o privilégio de exercer, potencializar algumas das capacidades e habilidades que julgo serem importantes no exercício da minha profissão docente, como a questão do espírito de liderança, o saber ouvir as pessoas e o saber se comunicar com elas, a solidariedade, o companheirismo, o trabalho em equipe, como mostra a narrativa fotográfica (Figura 28).

Figura 28 - Narrativa fotográfica: apresentação de um trabalho na empresa



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2014).

¹⁹ Considero o “bater ponto”, como um compromisso diário de ir trabalhar, “bater” o ponto, que é registrar sua entrada, executar suas atividades e ao final do dia “bater” novamente o ponto para registrar sua saída. Um compromisso apenas em garantir seu salário integral no final do mês.

Nesse trabalho na empresa, eu já exercia a função de Líder Operacional e estava com alguns dos colaboradores da minha equipe de trabalho, apresentando um projeto em uma dinâmica de grupo. Momentos como esse não eram raros de acontecer e sempre foram momentos de aprendizados, que considero, hoje, como momentos também de formação, pois, para além desses ricos encontros de trocas de conhecimentos, de trocas de experiências, participei também de capacitação, de formação, inclusive com certificação, como mostram as narrativas fotográficas (Figura 29 e 30), que é o que eu fiz enquanto atuava, portanto o que estou fazendo agora nessa pesquisa, nessa trilha, reflexão na ação e reflexão da reflexão na ação.

Figuras 29 e 30 – Narrativas fotográficas: Momento de descontração recebendo certificado de capacitação



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2012).

Essa ocasião foi uma possibilidade de eu refletir sobre a minha prática exercida ali na empresa, sempre com vista à melhoria do meu trabalho. Certamente a Figura 31 representa uma dessas conquistas.

Figura 31 – Narrativa fotográfica: um exemplo enquanto visual *merchandising*



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2011).

Para muitos, essa imagem não representa nada, mas para mim que vivenciei e experienciei o processo, significa, para além de outras questões, o sentimento de que eu também sou capaz. Digo isso amigo(a) aventureiro(a) porque para eu chegar a esse ponto, de saber fazer/montar uma parede que atendesse aos critérios de visual *merchandising* (VM), eu precisei transformar as críticas, que logo no início recebia, em oportunidades de desenvolvimento e crescimento, até chegar ao ponto do meu trabalho ser reconhecido e elogiado pelos meus superiores e demais colegas de trabalho.

Quero com isso dizer, amigo(a) aventureiro(a), que, assim como na minha atuação educativa eu tenho essa preocupação em refletir sobre a minha prática educativa com o objetivo de melhoria do meu fazer pedagógico, como estou fazendo agora na trilha dessa pesquisa. Essa minha característica ou qualidade emergiu e foi potencializada nesse espaço-tempo que eu estou considerando como uma escola no meu processo formativo.

7.3 Projeto “Energia para novos tempos”

Durante essa trilha que estamos fazendo, já falamos de vários assuntos, sempre na tentativa de compreender o meu processo de formação e as influências recebidas nesse processo. Como prometi, vou contar uma história que tem relação com o projeto desenvolvido sobre consumo consciente de energia, lembra? Pois bem, retomando a questão da importância do projeto desenvolvido, reafirmei sobre o papel da escola e, portanto, do professor no que diz respeito à conscientização dos alunos e das alunas quanto à responsabilidade, o compromisso, à sensibilização para a preservação e conservação do meio ambiente para a geração de hoje, mas também para as futuras gerações.

Falávamos sobre as fontes de energia e os impactos causados por ela. E agora retomo esse assunto, mesmo que sem aprofundá-lo, mas apenas com o objetivo de esclarecer algumas questões.

- As hidrelétricas também poluem? Perguntava o(a) amigo(a) aventureiro(a).
- Sim meu(minha) amigo(a). Respondo.
- Vou te contar mais uma experiência. Continuo.

Essa é uma experiência de exercício com meus alunos, primeiro no estágio supervisionado e que, depois, venho realizando com as turmas que já trabalhei. Começo com algumas questões, dentre elas: “Cite os pontos positivos e negativos no que diz respeito à construção de hidrelétricas”. Sabe qual é a resposta principal dos alunos para essa questão? Que ela é uma energia limpa e que não polui o ambiente.

O curioso é que eu também, em todo o meu processo de escolarização, sempre acreditei que a hidrelétrica produzia energia limpa e que não poluía o ambiente. Acreditava que somente a termelétrica poluía a natureza. Que engano! Reflexo do meu precário processo de escolarização, ou ainda pode ser que eu tenha estudado o assunto em algum momento e não tenha dado atenção necessária. Talvez, naquele momento, julgava insignificante o assunto para mim. Quem iria querer saber de produção de energia e seus impactos se o que era importante para mim, meus pais, meus irmãos e toda a comunidade era ter uma “lâmparina” para clarear a nossa casa?

Durante muito tempo, a lâmparina e a vela foram as únicas fontes de energia. Não digo nem de energia, mas de luz. Até os meus 18 anos, ainda não tínhamos energia em casa. É somente por volta de 2006 que meu avô se reuniu com os demais parentes, inclusive meu pai, decidiram adquirir um motor gerador, que trouxe luz para nossas residências. Mas com hora determinada e a depender se tinha ou não combustível para o dia.

Geralmente, o motor gerador era ligado às 18 horas e depois de algumas horas, tempo suficiente para todos jantarem com suas famílias, por volta da 21 horas, o motor gerador era desligado. Poucas vezes ficava até mais tarde ligado, quando assistíamos jornais e filmes na televisão de parentes. Nesse grupo familiar, apenas uma família²⁰ possuía televisão e sempre que possível nos reuníamos para assistir jornais, filmes e novelas.

Alguns grupos familiares na comunidade também já tinham conseguido motor gerador, num total de 5 motores geradores na região. É nesse período que, com ajuda do meu avô, José Marinho, e já com pensamento de poder contribuir/ajudar meus pais a prover o alimento para dentro de casa, identifiquei a oportunidade de revender o combustível na própria comunidade, pois todos precisavam se deslocar até a cidade para comprar.

Meu avô me ajudou nessa empreitada, falando com o dono do posto de combustível. Acordos feitos. Tudo certo. Pegávamos o combustível, que era gasolina e diesel, fiado, no nome do meu avô e com o compromisso de, no mês seguinte, retornar ao posto trazendo o pagamento e levar mais combustível.

E, assim, eu fui estabelecendo relações de compra e venda, de negócios, acordos, de economia, de mapeamentos, de cartografia, mesmo sem ter essa compreensão.

²⁰ Família do irmão do meu avô, que por já ter filhos morando e trabalhando em Manaus-AM, tinham/apresentavam um pouco mais de condições financeiras. Essa família foi a primeira, de poucas famílias, que tinha televisão em casa. Até vir para Manaus, em 2008, ainda não tínhamos televisão em casa.

Nesse pequeno comércio, somado às experiências com o papai, ajudando-o a vender os produtos na cidade, como o maxixe, a farinha, o tucumam e outros, desenvolvi minhas primeiras experiências no que diz respeito à autonomia, à solidariedade, ao companheirismo etc.

Tudo isso para falar que aqueles assuntos que provavelmente eu tenha estudado ou não, como as fontes de energia, não fazia parte do meu mundo. A quê isso ia me interessar? Por isso é importante, como nos alertara Freire (2011b), que os conteúdos trabalhados possam vir do cotidiano dos alunos ou que se relacionem às experiências deles.

É somente na Graduação, a partir do aprofundamento teórico sobre as fontes de energia, recursos renováveis e não-renováveis, bem como de visita técnica realizada na hidrelétrica de Balbina no Amazonas (Figura 32), que eu passo a ter uma outra compreensão a esse respeito, porque pude perceber a questão dos impactos sociais e ambientais provocados pela construção daquela hidrelétrica, tais como: a expulsão das comunidades nativas, a extinção da flora e da fauna. Pude compreender que tanto as termelétricas quanto as hidrelétricas também causam impactos, tanto positivos, como negativos.

Ah! Como como é importante poder oportunizar esses momentos para meus alunos e minhas alunas. É essa compreensão que procuro demonstrar aos meus alunos, seja na discussão de uma avaliação diagnóstica, ao iniciar com as turmas, seja por meio de um projeto como esse, desenvolvido com duas turmas de 3ª série do Ensino Médio.

Figura 32 – Narrativas fotográficas: visita técnica à hidrelétrica de Balbina-AM



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2013).

Penso que a escola deve ir além do que simplesmente “transferir conhecimento” porque a escola tem um papel muito importante na formação para a cidadania. Um papel social que é abordar os temas transversais contemporâneos, como prevê a BNCC, entre eles a questão da preservação do meio ambiente, que nesse trabalho, intencionou a sensibilização para o consumo consciente de energia, com vista a minimizar os impactos ambientais e sociais causados pelas diversas fontes de energia. Assim, trabalhamos a questão da ética ambiental, defendida por Cavalcanti (2012).

Certamente, que a função da escola é formar cidadãos autônomos, reflexivos críticos-criativos, mas conscientes de seus direitos e deveres. E, assim, como sempre alertara Paulo Freire, de serem capazes de compreender a realidade em que vivem, o mundo que os cerca e estarem preparados para intervirem nessa realidade e viverem em sociedade, como sujeitos ativos e partícipes da realidade em que estão inseridos, com o pensamento plural para com a sua geração, mas também com as gerações futuras.

Tal pensamento, expressa o meu projeto de formação e de sociedade, em uma perspectiva de Cavalcanti (2010), no desenvolvimento dos trabalhos por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia escolar, pois, de acordo com a referida autora, “De alguma maneira, consciente ou inconscientemente, o trabalho está ligado à um projeto de formação, a um projeto de sociedade” (CAVALCANTI, 2010, p. 2).

7.4 Mais uma experiência-referência que me toca, me transforma e me constitui

Um dos momentos que sempre me coloco a refletir é sobre a experiência que tive com uma aluna na 3ª série do Ensino Médio. Aluna essa que tive a oportunidade de acompanhá-la desde o ano anterior, quando ela estava na 2ª série. Aluna muito retraída, tímida que, por vezes, era motivo de preconceito por parte dos(as) alunos(as), o que não me eximia de repreendê-los e exigir respeito para com a colega.

Não sei ao certo por que isso acontecia, se era pelo modo de se vestir, que usava sempre saias longas abaixo do joelho, ou porque, nos dizeres dos outros professores (na sala dos professores ou em outras ocasiões, como reunião ou encontros pedagógicos), “aquela aluna depois que entra na sala não levanta para nada daquela cadeira” ou que “aquela menina é muito desinteressada”.

Não sei se, de fato, isso acontecia nas outras disciplinas. O fato é que, pelo menos nas aulas de Geografia era diferente, pelo menos em partes. Realmente ela era a aluna que sempre ficava “na dela”, mas muito aplicada, era a primeira a entregar as atividades e, mesmo sendo

zombada pelos colegas, ainda assim, os ajudava em suas atividades. Talvez fosse do seu perfil ajudar os colegas ou os ajudava para conquistá-los, como se fosse uma espécie de “contrato”, e assim deixariam de zombar dela.

Esclarecimentos à parte, vamos ao que nos interessa no momento que é **a experiência de ser referência para uma nova experiência**. O interessante é que aquilo que eu fazia no primeiro dia de aula com as turmas, que era uma avaliação diagnóstica sobre o que os(as) alunos(as) pensavam sobre a Geografia.

De repente, essas perguntas se voltaram para mim:

- Como assim? explica melhor isso. Questiona o amigo(a) aventureiro(a).

- Acontece, amigo(a), que, em determinado dia, aquela aluna, a quem muitos professores não davam créditos, chega e me pergunta o que eu achava da Geografia, se era uma disciplina difícil ou fácil. Dizia-me ela: - Estou pensando em fazer o vestibular da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Estou pensando em fazer para Geografia, porque gosto da forma como o senhor explica os assuntos e da sua didática. Ao que respondi que estava muito feliz, primeiramente pelo seu interesse em continuar os estudos em um curso superior e, em segundo lugar, pelo seu interesse na Geografia.

Expliquei a importância da Geografia para compreendermos o espaço em que estamos inseridos e as relações que estabelecemos nesse espaço. Que a Geografia, assim como as demais disciplinas, não é uma disciplina fácil, que exige comprometimento, foco e disciplina, mas certamente, aplicada como ela era, não seria impossível de conseguir seu objetivo.

Conversamos ali por um instante, pois ela já tinha terminado suas atividades, era sempre a primeira a terminar. A sirene toca avisando que era hora do término das atividades escolares naquele dia. Hora de ir para casa! Ela então me agradeceu pelo incentivo e nos despedimos.

Enquanto voltava para casa, na minha motocicleta, todo feliz. Sim, porque me sentia assim, como um pai, que agora sei como é essa experiência, em saber que seu filho está prestes a nascer ou mesmo como uma árvore dessa trilha, que está prestes a ver seu fruto germinar. Foi uma sensação muito boa. Era uma resposta ao questionamento que sempre me fazia: será que eu estou fazendo certo? Será que o que estou fazendo está contribuindo na formação dos meus alunos? Qual a percepção que os alunos estão tendo a meu respeito? Qual a percepção que os alunos estão tendo a respeito da Geografia que estou lhes ensinando? Os alunos estão percebendo a Geografia na relação que estabelecem consigo mesmo e com os outros? Deixo em aberto esses questionamentos para que o(a) amigo(a) aventureiro(a) reflita e tire suas próprias conclusões.

No ano seguinte, eu já não fazia mais parte do quadro de professores da escola. Meu contrato temporário havia terminado. Quando retornei à escola para desenvolver os livros

didáticos que estavam sob minha responsabilidade²¹, ao passo que aproveitei para rever os colegas professores e os alunos, bem como limpar o meu armário, na sala dos professores, pegar meus pertences, apostilas, livros que ainda estavam lá. De repente, a sirene toca. É hora do recreio! Permaneço na sala e um colega professor me pergunta:

- E aí, professor?
- Olha quem está aqui! Diz outro.
- Professor Beleza, há quanto tempo! Saúda outro.

Quinze minutos passam rápido. Professores lancham, outros conversam sobre os mais variados assuntos possíveis. De repente:

- A sirene toca? (questiona o amigo(a) aventureiro(a)).

- Não. (Respondo-te) e continuo: mais uma professora, antes que a sirene avisasse que era hora de retornar para sala, como se não pudesse deixar passar batido o momento da minha presença na sala, exclamou:

- Gente... Gente! Vocês não vão acreditar! Sabe quem passou na UERR?
- Quem? Pergunta um.

- A Ana, aquela menina que não levantava para nada da cadeira, pois é, passou para Geografia. Responde a professora. E acrescenta, me cumprimentando com olhar fixamente, como se estivesse confirmando os créditos a minha pessoa:

- Será que é influência do professor Beleza!?

Comentei que estava muito feliz em saber da aprovação da minha, agora, ex-aluna.

A sirene toca e todos voltam para suas respectivas salas e eu retorno para casa, mais uma vez na minha motocicleta, todo feliz, tinha ganhado o dia, mesmo sabendo que minhas expectativas de permanecer na escola tinham se esvaído, devido ao término do contrato. Tinha perdido, mas ao mesmo tempo ganhado. Ganhado na concretude de minha ação educativa. Era a confirmação do meu trabalho, desenvolvido com afinco, com respeito, sabedoria e amor ao próximo, como o que aprendi nas leituras de Paulo Freire. Era a confirmação positiva dos questionamentos que sempre me fazia, os quais citei anteriormente.

Desse modo, revivendo essa experiência, na medida em que faço essa trilha, no devir dessa experiência, me dou conta do quão foi/é significativo para mim a certeza, a confirmação

²¹ Até então, os livros estavam comigo na esperança de que meu contrato fosse renovado e permanecesse na mesma escola, mas não foi o que aconteceu, houve outro processo seletivo e, nesse não fui selecionado, fiquei sabendo que outro professor me substituiu.

de que o meu modo de ser, de atuar ou até mesmo meu modo de pensar, estavam sendo, também, referência para a aluna Ana. O que dizer de seus questionamentos? Ainda tem dúvida de que se trata de uma avaliação diagnóstica, do mesmo modo como a que realizava com os alunos e as alunas?

Certamente, uma experiência minha, que, para ela, se tornou referência para que pudesse confirmar se estava no caminho certo, na trilha certa, no seu objetivo, que era ingressar no curso superior em Geografia. Ao nutrir seu sonho/desejo/anseio, no diálogo comigo, seu professor, ela potencializa seu objetivo, investindo no estudo, como sempre fez nas aulas de Geografia, o que justifica e outorga a sua aprovação no curso de Geografia, oportunizando-a o devir de nova(s) experiência(s).

Certamente, mais uma aventureira que estará em trilha, não necessariamente, trilhando os caminhos do seu mestre, mas suas próprias trilhas, desbravando novas matas, novos horizontes, inter cruzando novas trilhas.

8 APÓS A TRILHA, OUTRA REFLEXÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O(S) CAMINHO(S) TRILHADO(S) E APONTAMENTOS PARA NOVA(S) TRILHA(S)

Narrar a própria história de vida, como uma forma de denunciar, mas também de anunciar as possibilidades, certamente é um desafio, principalmente nos últimos anos, marcados pelo autoritarismo, pela negação da experiência, pela negação das narrativas existenciais, mas também pelas múltiplas narrativas que ora se apresentam, como narrativas do ódio, do preconceito, da ideologia, enfim, de várias outras narrativas que se multiplicam a cada instante, provocando, muitas vezes, uma confusão de narrativas que deturpam o real significado e o potencial das narrativas autobiográficas como uma pedagogia da existência.

Assim, narrar a minha própria história de vida pelo viés da denúncia das contradições e do anúncio de possibilidades, representa, de certa forma, a minha ousadia em romper com esse discurso fatalista de que a realidade é mesmo essa, de que não há nada a fazer para mudar essa realidade. Se assim fosse, certamente, amigo(a) aventureiro(a), não estaria aqui, hoje, compartilhando as minhas vivências e experiências construídas junto aos meus grupos-referência, que me moldam, me transformam, me constroem e me constituem enquanto docente, enquanto professor de Geografia ainda em construção, mas também enquanto pesquisador em construção, que, certamente é mais uma trilha que me disponho a seguir, possibilitada pelo Mestrado em Educação, que, seguramente, abre para mim mais um mundo de oportunidades, principalmente na construção desse professor-pesquisador que vos narra.

Nessa pesquisa narrativa, me propus a compreender por meio da narrativa geo(bio)gráfica de formação e dos relatos de experiências bem sucedidas, as trilhas formativas, bem como as influências dos grupos-referência na minha formação e atuação pedagógica por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

Durante essa trilha investigativa e formativa, possibilitada pela análise e interpretação por meio da narrativa geo(bio)gráfica de formação, busquei problematizar o meu processo de formação como trilhas formativas da/na/sobre/para a docência, entrecruzando as memórias da trajetória de vida pessoal e profissional, e da atuação com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, para desvelar as trilhas, os caminhos trilhados por esse professor-pesquisador em construção.

Para tanto, objetivei com essa pesquisa narrativa, identificar as experiências-formadoras e as influências dos grupos-referência na minha formação e atuação pedagógica com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, entrecruzando as memórias do tempo

de escolarização, da formação e as situações vivenciadas e experienciadas junto aos grupos-referência que reverberam na minha construção, atuação e constituição identitária docente.

Busquei, também, mapear as experiências bem sucedidas desenvolvidas por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, bem como analisar a importância dessa metodologia de ensino, com as estratégias didático-pedagógicas que são elaboradas em cada projeto para a formação integral dos(as) alunos(as), para uma aprendizagem significativa, com vistas a permitir que outros professores e professoras se engajem nessa metodologia de projetos e construam experiências significativas de ensino-aprendizagem envolvendo todos os participantes do projeto pedagógico: alunos, professores, gestores, pais e a comunidade, e, que propicie aos(as) alunos(as) o desenvolvimento de habilidades e competências que os preparem para o enfrentamento dos desafios da vida, para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Certamente, durante o trilhar dessa pesquisa, revivi situações, vivências e experiências que foram possibilitadas pelo mergulhar em minha memória, pelo entrecruzamento da memória da trajetória de vida pessoal e profissional, bem como da memória da minha atuação com a Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar, que, seguramente, evidencia mais uma vez, o meu compromisso com o meu fazer pedagógico ao me colocar como um sujeito reflexivo, capaz de refletir sobre sua própria prática educativa para melhor atuar, constituindo-se, assim, sua práxis docente.

Essa pesquisa possibilitou ainda novas descobertas e novas aprendizagens, como o desenvolvimento e reconhecimento de um perfil profissional, ou seja, o projetar-me para o futuro. Perfil profissional esse marcado pelo compromisso, pelo respeito, pela ética, pela solidariedade, mas também pelo amor ao próximo, pela empatia, como tantas vezes me coloquei no lugar dos meus alunos e de minhas alunas, bem como no lugar de seus pais, ao procurar possibilitar para os meus alunos e alunas a educação que fora negada aos meus pais, a educação que ainda nos dias de hoje é negada a muitos pais de meus alunos e alunas e mesmo para os próprios alunos que, assim como eu, no período de escolarização precisei, também precisam se deslocar de suas comunidades rurais para a sede a fim de continuar os estudos. Certamente, um aprendizado e tanto!

Essa pesquisa narrativa permitiu-me compreender que a formação não está restrita aos espaços instituídos, mas sim, a todos os espaços, sejam eles formais, não formais e informais. O que dizer daquele espaço-tempo da empresa em que trabalhei, que a considero como uma escola? O que dizer dos ensinamentos possibilitados pelos meus pais, das aprendizagens construídas junto aos meus grupos referências?

Reconheço o papel das instituições de ensino na minha formação, como as escolas: Escola Municipal Antônio Ferreira do Prado (na comunidade rural – da pré-escola à antiga 4ª série) e a Escola Estadual Maria Sá Motta (na cidade – da antiga 5ª série até o 3º ano do Ensino Médio), as universidades: Universidade do Estado do Amazonas – UEA (Graduação) e a Universidade Federal de Roraima – UFRR (Mestrado), mas reconheço também as influências dos grupos-referência nesse processo, na minha formação e atuação docente por meio da Pedagogia de Projetos.

Certamente, para que eu pudesse desenvolver os projetos aqui narrados, que estou chamando de experiências bem-sucedidas por meio da Pedagogia de Projetos, precisei recorrer a todo o arcabouço teórico e metodológico e prático de que dispunha, construídos desde o meu processo de escolarização e formação acadêmica. Mas também, recorrer às experiências-referência construídas junto aos meus grupos-referência, que norteiam o meu modo de ser, de pensar e de agir frente às dificuldades encontradas no dia a dia escolar.

Cavalcanti (2010, p. 3), corrobora nesse entendimento ao defender que “Para a definição do que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar, o professor tem múltiplas referências”. Autora destaca que as referências mais diretas são, “de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia acadêmica quanto da Didática da Geografia e de outro, a própria Geografia escolar, já estruturada pela escola ao longo do tempo”.

Há que se reconhecer também que é no próprio desenvolvimento da prática educativa que a formação acontece, por meio da “reflexão-na-ação”, como bem destacou Gabriel (2011).

No que diz respeito a reflexão-na-ação destaco, primeiramente, que esse é um processo que já venho desenvolvendo desde minha experiência na empresa multinacional, de liderança, de trabalho em equipe, de solidariedade, de ética e de respeito ao próximo, conforme informei anteriormente. Mas, na minha prática educativa, esse processo tem sido constante, por meio do diálogo reflexivo sempre com vista à melhoria da minha prática para melhor atuar, que se configura também como formação continuada, na perspectiva elencada por Gabriel (2011), da formação performativa.

Assim, estou de acordo com Gabriel (2011) ao destacar a questão da formação continuada formativa e performativa, pois, além de fazerem parte do meu processo formativo, as experiências formadoras nos espaços instituídos, também fazem parte as experiências-formadoras da concomitância da ação educativa, considerando todo o contexto das experiências desenvolvidas por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar. Posso, assim, dizer que houve formação continuada.

Cada lembrança rememorada, seja pelo revisitar da memória, seja pelo potencial das narrativas fotográficas elencadas nessa pesquisa, representam e refletem parte do meu processo formativo que se traduzem nessas trilhas formativas, vividas, experienciadas, trilhadas por mim, ora sozinho, ora acompanhado, mesmo que nos meus pensamentos.

Por mais fidedigno que tente ser, ao narrar minha trajetória de vida pessoal e profissional, reconheço que a história contada não traduz em sentimentos a real história vivida e experienciada, sentida na pele por mim.

Ao pesquisar elementos constituintes do meu processo formativo revisitando o passado para compreender o presente e projetar-me para o futuro, percebo a importância de todos os espaços tempos de formação, sejam eles instituídos ou não. Percebo a importância dos grupos-referência nesse processo formativo desse professor-pesquisador em construção. Identifico a importância do meu grupo familiar na construção e desenvolvimento de valores, do trabalho em equipe, da solidariedade, da ética e do respeito ao próximo, mas também da luta, da persistência, de nunca desistir dos sonhos, dos objetivos, mesmo quando as dificuldades aparecerem.

No grupo comunitário e religioso, para além dos já citados, identifico também a solidariedade, a fé, a esperança, o estabelecimento de relações sociais. No grupo acadêmico, representado pelas escolas e universidades nas quais tive o privilégio de estudar e consegui uma formação, encontro a aprendizagem formal que contribui significativamente para o meu situar-me no mundo, nas minhas ações, no meu fazer pedagógico, por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar.

O grupo profissional representado tanto pela empresa multinacional, quanto pela escola na qual desenvolvi a minha prática educativa por meio da Pedagogia de Projetos, evidenciam elementos significativos na minha trilha formativa.

Lembro-me dos meus alunos e de minhas alunas quando iniciei a docência ainda um pouco preso aos conteúdos dos livros didáticos. Eles não davam muita atenção, tanto que ainda alguns ficaram em recuperação no bimestre e outros até em dependência na disciplina, por não atingirem média satisfatória para serem aprovados.

Mas qual não foi a minha surpresa e empolgação ao saber que, a partir de uma nova estratégia pedagógica e metodológica que adotei, como a Pedagogia de Projetos, eu consegui resgatar até mesmo aqueles alunos que não participavam das aulas, e que aqueles alunos e alunas passaram a ser referência na sala de aula, tanto no quesito de liderança, quanto de efetiva participação.

A Pedagogia de Projetos utilizada como metodologia e estratégia pedagógica no ensino da Geografia Escolar configurou-se como potencial para a formação do aluno integral como prevê a BNCC e o Novo Ensino Médio, os quais preveem uma educação que possibilite aos alunos e alunas a reflexão crítica da realidade. Nesse sentido, penso que o que fiz atende aos objetivos citados.

O trabalho com a Pedagogia de Projetos revela-me a importância dessa estratégia didático-pedagógica e metodológica para a formação do aluno reflexivo crítico-criativo, mapeador consciente de sua realidade, como prevê a BNCC e o Novo Ensino Médio, na medida em que seu objetivo maior foi oportunizar aos alunos e alunas esses momentos para o desenvolvimento de competências e habilidades que os preparem para os desafios da vida, dentre eles, sua inserção e permanência no mundo do trabalho, pois sabemos que hoje exige-se cada vez mais profissionais competentes e com múltiplas habilidades.

Outra situação importante a ser destacada é a questão da parceria com a coordenação e gestão escolar que, na medida do possível, empreendiam todos os esforços para me apoiarem na realização dos projetos. Como resultado dessa parceria, destaco a escolha de um dos projetos para ser apresentado na Feira de Ciências do estado, que se configurou como mais uma oportunidade dos alunos e alunas de comunicarem os resultados de suas pesquisas para além dos muros da escola. Mas também como mais uma oportunidade para os alunos e alunas desenvolverem competências e habilidades, como a importância do trabalho em equipe, a liderança, a solidariedade etc.

Minha trajetória de vida pessoal e profissional é marcada por acontecimentos, vivências e experiências que certamente repercutem no meu modo de ser e fazer pedagógico. A narrativa geo(bio)gráfica de formação possibilitou o desvelar de elementos significativos para a interpretação e compreensão das minhas trilhas formativas e constituição identitária docente, bem como as influências dos grupos-referência nesse processo. Nesse sentido, faz-se necessário considerar as diversas formas de produzir conhecimentos, que não se restringem aos espaços instituídos.

Certamente, esta pesquisa soma-se a outras tantas pesquisas que se preocupam em evidenciar o potencial das narrativas autobiográficas para a compreensão da formação. Mas soma-se também àquelas que se propõem em dialogar sobre a formação continuada de professores e professoras, uma formação que considera as vivências e experiências da sala de aula e as possibilidades de transformação da prática educativa, não numa formação que é construída/produzida em laboratório para discussão de teoria, muitas das vezes sem nexo com a realidade escolar. O que precisamos é discutir a prática da/na sala de aula. A teoria já é

bastante discutida na academia, com pouquíssimo tempo destinado à prática, que se resume em observação.

Para além, esta pesquisa narrativa soma-se a outras pesquisas que se propõem em discutir o ensino de Geografia Escolar por meio de diversas possibilidades, como aqui apresentada e discutida, com a Pedagogia de Projetos, vislumbrando uma formação significativa de ensino aprendizagem que propicie aos alunos e às alunas o desenvolvimento de habilidades e competências que os preparem para o enfrentamento dos desafios da vida, como já mencionei anteriormente.

Ademais, ao analisar e refletir sobre as minhas trilhas formativas pude compreender que no meu modo de ser, de pensar, de agir e a minha prática educativa por meio da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia Escolar há um entrelaçamento de vivências e experiências construídas nos espaços tempos de aprendizagens instituídos, como também nos espaços tempos de aprendizagens não formais e informais, a exemplo dos meus grupos-referência.

Certamente, o resgate, o mergulho em minhas memórias das experiências formadoras provocaram a tomada de consciência do meu modo de ser, de pensar e de agir, portanto, de minhas atitudes e comportamentos frente aos desafios, forjados junto aos meus grupos-referência.

Dessa forma, vivi nessa pesquisa narrativa, que se configura como mais uma trilha formativa, a “passagem” de uma “condição” histórica para uma “consciência” histórica, portanto, “a passagem de uma experiência temporal para uma consciência e existência histórica” (GABRIEL, 2011, p. 56). Ou ainda, “[...] o resultado de uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é a das sensações, das vivências e experiências, a uma consciência refletida (FINGER, 2014, p. 115). Consciência essa de não aceitar a realidade que estava dada para mim, mas de procurar compreender a minha realidade para poder atuar nela. Para modificar, modificando-me, (trans)formando-me, (re)projetando-me para o futuro.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betinna. Processos de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ANTUNES, Celso. **Geografia e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas (SP): Papirus, 2012. p. 175-198.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, I*, 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de professores. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (Auto) biográfico e a formação*. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. **Revista Geomae**, Campo Mourão-PR, v.1, n.2, p. 25-56, 2010.

CURY, Augusto Jorge. **Inteligência Multifocal: Análise da Construção dos Pensamentos e da Formação de Pensadores**. 8ª Ed. Ver. São Paulo: Cultrix, 2006.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, Augusto Jorge. **Nunca desista de seus sonhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectiva da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O Método (auto) biográfico e a formação.* 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* Fundamentos da Prática Docente: elementos quase invisíveis. *In: FARIAS, Isabel Maria Sabino et al.. Didática e Docência:* aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 31-53.

FERRAROTTI, F. A autonomia do método autobiográfico. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O Método (auto) biográfico e a formação.* 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O Método (auto) biográfico e a formação.* 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 43ª. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Moderna, 1986.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de SI:** os grupos-referências e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. Curitiba, PR: CRV, 2011.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Trajectoria de vida e percurso profissional:** compreendendo a prática educativa de uma professora-investigadora na escola pública. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2001.

GANDIN, Adriana Beatriz. **Metodologia de Projetos na sala de aula**: relato de uma experiência. 4 ed. Edições Loyola. São Paulo, 2004.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. Aspectos teóricos e conceituais. *In*: GERHARDT, E.T.; SILVEIRA, D.T (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GODOY, Paulo R. Teixeira de. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José; LEÓN-SÁNCHEZ, Mário. Aprendizaje por proyectos como metodologia para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 23-34, 2020.

HENNEMANN, Ana L. **Neuropsicopedagogia Clínica**: Relatório de estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 21 out. 2021.

JOSSO, M.C. Da formação do sujeito ... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (Auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 57-76.

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

KOSEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia**: memórias da Terra: O espaço vivido. São Paulo: FTD, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: Geraldi (Org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

LIRA, André Augusto Diniz; PASSEGGI, Maria da Conceição. Aprendizagens do “torna-se”, das experiências formadoras e da visibilidade: Aproximações entre autobiografias e educação. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 37, p. 1-19, 2021.

LOPES, Sérgio Luiz. O professor do ensino médio e os novos desafios na construção de uma avaliação formativa. *Caderno da pedagogia*, São Carlos, ano 9, v. 9, n. 17, p. 19-40, jul-dez 2015.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fricucz, 2005.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: Pequena História Crítica. 19ª ed. São Paulo: Annablume, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (Auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalos. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (Auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, Maria da conceição. **Vidas em pandemia**: contextos políticos, sociais e educacionais. Webinar no YouTube. Biograph, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0zZV5CjN5nU>. Acesso em: 03 set. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (Auto)biográfico no Brasil: esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n.1, p. 6-26. 2017.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Dimensões epistemológica e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica – T. II**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN, 2012.

PASSEGGI, Maria da conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-15, 2011.

PASSEGGI, Maria Conceição; *et al.* Formação e Pesquisa autobiográfica. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O Método (auto) biográfico e a formação.** 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação.** São Paulo: Triom, 2004.

PORTUGAL, Jussara Fraga. “Quero te contar o que aprendi...”: narrativas de formação e aprendizagens da/na/ sobre a docência. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação pesquisa em Geografia (Anpege).** v. 15, n. 28. Set./dez. 2019.

PORTUGAL, Jussara Fraga; TORRES, Eloiza Cristiane. Torna-se professor de Geografia: narrativas, memórias e histórias de vida - formação e aprendizagens na/da/sobre a docência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 9, n. 17, p. 05-26, Jan/jun. 2019.

PORTUGAL, J. F. “**Quem é da roça é formiga**”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2013.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tomo I. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica da razão indolente.** Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 174.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. (Coleção Milton Santos; 2).

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro - Posições**, v. 18, n. 1, p. 52- 64, jan/abr. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia: Geografia e ideologia**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O que fica por dizer: memórias cruzadas em história de formação. *In*: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). **Tempos de escola – Memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2011. p. 165-178.

SOUZA, E. C. História de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In*: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, E.T.; SILVEIRA, D.T (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Unid. 2. p. 31-42. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

Ingresso de participação na feira de ciência do estado de Roraima

Comprovante



Este pode ser usado como ingresso (pessoal e intransferível), bem como comprovante de pagamento, desde que apresentado junto com um documento com foto

Ganhe tempo utilizando o [app TicketPhone](#), com ele você terá seus ingressos e certificados na palma da sua mão!



I ECTIA/RR

Organizador: Instituto de Amparo à Ciência Tecnologia e Inovação

Contato:

E-mail:

Informações do participante:

Nome: ALISSON BELEZA MARINHO

CPF:

Integrante 2 - Nome: Pablo Victor Cardoso Marcelo

Integrante 4 - Nome: Nicole Roberta Alves

Integrante 3 - Nome: Victor Souza da Silva

Integrante 5 - Nome: Paulo Augusto de Oliveira Filho

06/12/2017

TICKET PHONE	I ECTIA/RR		Roraima	
	I Concurso ECTIA/RR			
	Local: Roraima Garden Shopping			Horário: 18:00
	Data: 06/12/2017			
	Resp: ALISSON BELEZA MARINHO			
Concurso ECTIA/RR				

ATENÇÃO: Este código QR poderá ser usado pelo titular ou pelo portador uma única vez!