



“CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO, SE FAZ O CAMINHO AO ANDAR”: AS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA EM DIVERSAS TERRITORIALIDADES DO CEARÁ

Valery Vitória Barreira da Silva ¹

Victória Sabbado Menezes ²

David Emanuel Madeira Davim ³

RESUMO

O presente trabalho diz respeito a uma pesquisa que está em fase teórica. Assim, propõe-se, por ora, apresentar uma revisão bibliográfica com base nos seguintes eixos temáticos: 1) Ensino de Geografia; 2) Formação de professores(as); 3) Pesquisa (auto)biográfica; 4) Território e Territorialidades. Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar como as territorialidades, as vivências e as memórias de professores(as) de Geografia, atuantes sobre diferentes contextos, em escolas da Região Metropolitana de Fortaleza e do Litoral Oeste e Leste, influenciam na construção da identidade docente e nas suas práticas pedagógicas. Espera-se que as narrativas (auto)biográficas ofereçam novas perspectivas sobre a formação de professores(as) e o ensino de Geografia. Além disso, que revelem as diversas maneiras pelas quais esses(as) docentes constroem sua identidade ao longo de suas trajetórias de vida, bem como evidenciem como as territorialidades incidem em suas práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa teórica realizada aponta que o território exerce um impacto direto na formação dessas identidades, sendo moldado pelas influências de poder que permeiam os espaços em que os sujeitos estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Formação de professores(as), Narrativas (auto)biográficas.

ABSTRACT

The present study concerns research that is currently in its theoretical phase. At this stage, it aims to present a literature review based on the following thematic axes: (1) Geography Teaching; (2) Teacher Education; (3) (Auto)biographical Research; and (4) Territory and Territorialities. The general objective of this research is to analyze how territorialities, experiences, and memories of Geography teachers working in different contexts, in schools located in the Metropolitan Region of Fortaleza and along the West and East Coasts, contribute to the construction of their professional identity and influence their pedagogical practices. It is expected that the (auto)biographical narratives will offer new perspectives on teacher education and the teaching of Geography. Furthermore, these narratives may reveal the diverse ways in which teachers construct their identities throughout their life trajectories, as well as highlight how territorialities shape their pedagogical practices. Thus, the theoretical research carried out indicates that territory exerts a direct impact on the formation of these identities, being shaped by the power relations that permeate the spaces in which individuals are situated.

Keywords: Geography Teaching, Teacher Education, (Auto)biographical Narratives.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), valery.barreira@aluno.uece.br;

²Professora Adjunta dos cursos de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), victoria.sabbado@uece.br;

³Professor Adjunto dos cursos de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), david.davim@uece.br.



INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico. Grandes pensadores dentro e fora da Geografia, a exemplo de Lefebvre (1974) e Harvey (1992), consideram que a sociedade e o ser humano são inerentes ao espaço e suas diversas paisagens, sendo influenciados pelos mesmos. Sabe-se que o espaço geográfico é carregado de influências e poderes de diversas naturezas (política, econômica e cultural), o que permite adentrar ao estudo de territórios e suas territorialidades (Raffestin, 1993; Haesbaert, 2007). Ou seja, o território é estruturado por diversos sistemas de controle (Sack, 1986) e carregado de inúmeras representações, não sendo apenas um recorte geométrico em uma extensão de área, tendo também sua dimensão simbólica e subjetiva. O território, portanto, além de ser, como afirma Milton Santos (2002), um espaço resultante de processos históricos e das ações e relações sociais, é também reconhecido por suas identidades (Haesbaert, 1997). Dessa forma, o ser humano está em constante processo de territorialização, bem como em conflito ou submetido a múltiplas delimitações de poder.

Destarte, os seres humanos e suas trajetórias de vidas não estão dissociadas do espaço geográfico, pois elas fazem parte do mesmo, sendo produzidas e influenciadas diretamente por suas territorialidades específicas. Bem como, todo profissional carrega consigo vivências e memórias pessoais que não estão diretamente vinculadas à sua profissão. Nessas trajetórias, essas experiências podem ocorrer em diferentes delimitações espaciais. Na profissão docente, há diversas influências que constroem a identidade docente, dentre elas o espaço geográfico, os territórios e suas condições políticas, econômicas, culturais ou educacionais. Na constituição territorial do Brasil, há uma rica variedade de modos de vida, culturas e simbologias, resultante da mistura e conflito entre diversos povos. Cabe lembrar que tal diversidade socioespacial é resultado de inúmeros processos históricos conduzidos pela hegemonia do poder europeu.

No Ceará, não é diferente, se tem perfis socioculturais diversos e um leque enorme de territorialidades. Desta forma, há a necessidade de compreender como se dá a construção e os itinerários dos saberes docentes, a partir das territorialidades e os diversos contextos que esses profissionais estão inseridos. Por isso, a presente pesquisa pretende investigar a seguinte problemática: “Como as territorialidades constituintes das trajetórias pessoais, formativas e profissionais influenciam a construção da identidade docente de professores(as) de Geografia da rede pública de ensino básico da Região Metropolitana de Fortaleza e do Litoral Oeste e Leste?”.



A partir do acesso à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando as palavras chaves: “método (auto)biográfico” e “narrativas (auto)biográficas” no dia 24 de setembro de 2024, foram encontradas somente 7 teses ou dissertações no Brasil na área de Geografia. Isso reflete na escassez de pesquisas na área que utilizem o método (auto)biográfico, especialmente no ensino de Geografia. Desse modo, este trabalho se justifica para contribuir com essa necessidade. Além disso, a pesquisa (auto)biográfica oferece outra perspectiva do processo de formação docente, para além do currículo, que se utiliza de abordagem qualitativa que visa compreender as trajetórias de vidas e como elas incidem na construção da identidade docente. Dessa forma, trazer proposições e qualificações na formação inicial e continuada de professores de Geografia, trará resultados diretos na educação básica, com a ressignificação do ensino de Geografia na escola.

Por fim, a justificativa social desta pesquisa se direciona tanto aos(as) professores(as) de Geografia, de diferentes redes de ensino, que atuam do campo ao urbano, quanto aos(as) docentes do ensino superior, que participam do processo de formação inicial de futuros professores e os(as) licenciandos(as) em Geografia que serão futuros(as) professores(as). A partir da questão central: “como se (auto)forma professores de Geografia em múltiplos contextos?”, busca-se refletir sobre os processos de ensino e de formação docente. Além disso, o método (auto)biográfico, ao promover a reflexão sobre as experiências de vida, formação e profissão dos(as) docentes, possibilita uma análise mais ampla dos espaços formativos e das trajetórias pessoais. Esse processo de construção de narrativas não apenas resgata memórias e vivências, mas também favorece a compreensão do impacto dessas experiências na prática docente. Assim, ao refletirem sobre suas trajetórias e como elas se relacionam com o fazer pedagógico, os(as) professores(as) têm a oportunidade de reavaliar suas práticas em sala de aula.

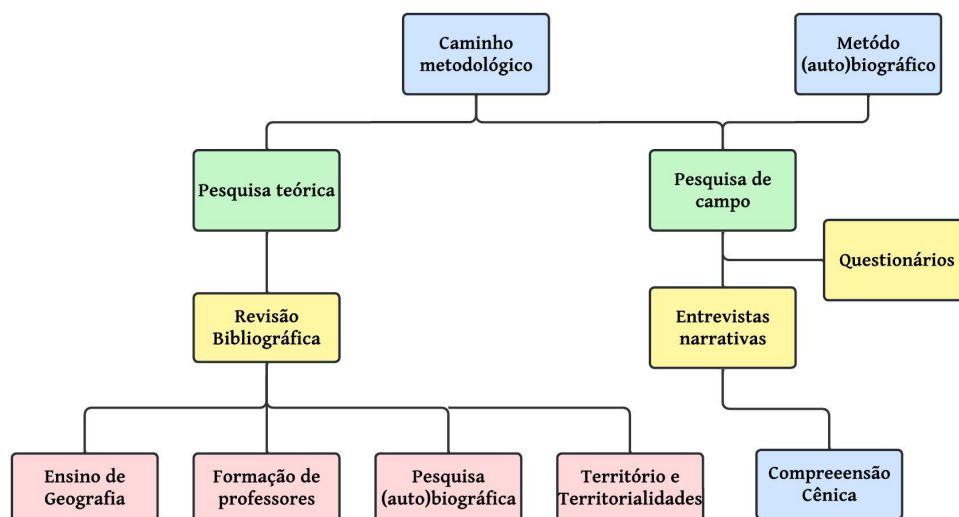
METODOLOGIA

Primeiramente, é importante destacar que esta pesquisa possui um caráter qualitativo. De acordo com Minayo (2011, p. 22), a pesquisa qualitativa aborda: “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 à operacionalização de variáveis”. A presente pesquisa visa utilizar-se do método (auto)biográfico como alicerce epistemológico e metodológico para a construção de narrativas dos docentes. De acordo com Nóvoa e Finger (2014, p. 22), o método:

[...] 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.

Dessa forma, busca-se, através desse método, uma ciência que considere as histórias de vida como uma forma de investigação-formação na constituição docente, que foge daquela ciência convencional e universal nos parâmetros positivista, ou como diria Bueno (2002, p. 13) “a um modo novo de conceber a própria ciência”. O caminho metodológico (figura 1) se dará da seguinte forma: 1) Pesquisa teórica; 2) Pesquisa de campo. A primeira parte diz respeito a revisão bibliográfica que está concentrada em quatro vértices: 1) Ensino de Geografia; 2) Formação de professores(as); 3) Pesquisa (auto)biográfica; 4) Território e Territorialidades.

Figura 1 - Fluxograma metodológico



Fonte: Silva, 2025.

Há uma necessidade de leitura constante ao decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Do ensino de Geografia, destacam-se Callai (2013), Cavalcanti (2019), Costella (2011), Kaercher (2014), Portugal (2013; 2019) e Menezes (2021). Da formação docente e Educação, ressalta-se Nóvoa (2014) e Tardif (2014). Da perspectiva (auto)biográfica, sublinha-se Abrahão (2016), Bolívar (2011) e Delory-Momberger (2014). Em Territorialidades salienta-se Haesbaert (2007), Raffestin (1993) e Santos (2002). Ou seja, a pesquisa contempla quatro eixos temáticos que se localizam na interface entre Geografia, Educação e Pesquisa (auto)biográfica.



Os perfis dos participantes da pesquisa são: 1) Professor de escola pública municipal; 2) Professor da escola pública Estadual; 3) Professor do Instituto Federal do Ceará - Campus Fortaleza; 4) Professor de escola Indígena; 5) Professor de escola quilombola; 6) Professor de escola do campo; 7) Professor(a) de escola privada. A pesquisa de campo se inicia com as entrevistas narrativas, que serão com professores de Geografia da educação básica, e visa abarcar pluralidades territoriais para abranger as diferentes vivências em sala de aula no cotidiano do(a) professor(a). De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95) a entrevista narrativa: “é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta resposta da maioria das entrevistas”. A partir das escolhas, será feito convites para a participação na pesquisa, e então marcadas as entrevistas. Além disso, será elaborado um questionário com dados biográficos dos(as) participantes. Há a necessidade da criação prévia de um roteiro de entrevista com eixos que possam atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Cabe ressaltar que as entrevistas serão gravadas por áudio, por isso, é indispensável a criação de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), assim torna-se importante garantir o anonimato dos(as) professores. Após o trabalho de campo, será necessário fazer a análise das mesmas a fim de obter os resultados e discussões da pesquisa. O método de análise das narrativas será a proposta de compreensão cênica de Santamarina e Marinas (1994), de modo que as narrativas serão analisadas em três cenas: a aproximação com o participante, os ditos e os não-ditos (fatos reprimidos ou esquecidos).

Para finalizar, o presente caminho metodológico tem o intuito de alcançar o objetivo proposto no trabalho. Busca-se, assim, compreender como as territorialidades e as memórias de vida desses perfis de professores(as) de Geografia, atuantes em diferentes contextos escolares da Região Metropolitana de Fortaleza e do Litoral Oeste e Leste, influenciam a construção da identidade docente e as práticas pedagógicas na educação básica.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de Geografia foi introduzido na educação brasileira no século XIX com a criação do Colégio Dom Pedro II, o qual era responsável por definir o currículo nacional. Essa disciplina foi oficializada na grade curricular da escola, onde a Geografia ensinada era descritiva e conteudista, baseada em memorização de bandeiras, países, estados, capitais e elementos físicos. Esta perspectiva segue influências das reduções e simplificações sobre as



bases da Geografia Tradicional, das escolas francesa e alemã. A mesma priorizava o estudo positivo e objetivo das paisagens e regiões da Terra, sendo entendida como a ciência descritiva do planeta. Já no contexto brasileiro, a Geografia, segundo Menezes (2021), apenas se concretizou como ciência no início do século XX, mais precisamente durante a década de 1930, com o surgimento da Universidade de São Paulo (USP) e também em 1936, com a criação do IBGE no Rio de Janeiro.

É importante resgatar historicamente que no Brasil, a Geografia surge primeiro nas escolas se consolidando em seguida como ciência a partir do início das pesquisas acadêmicas em áreas específicas da disciplina. Por isso, Andrade (2008, p. 19) afirma que:

[...] a Geografia demorou a ser aceita nas Universidades. A sua preocupação principal, sobretudo no ensino secundário, continuou a ser a de informar a respeito das várias áreas do globo terrestre, catalogando nomes de montanhas, de rios, de mares, de cidades, de países e de recursos produzidos. Era, assim, um ramo do conhecimento meramente informativo, que não estimulava a reflexão mais profunda.

Sabe-se atualmente, que ainda se mantém, nas bases epistemológicas do ensino básico brasileiro, a predominância de um subproduto simplificado da Geografia Tradicional. Contudo, apesar das propostas construtivistas, que buscam superar esse modelo, a Geografia ensinada precisa abranger outras correntes geográficas, que possam expressar uma leitura crítica de mundo, assim como uma visão integrada entre sociedade e natureza. O ensino de Geografia precisa ser entendido como uma forma de construir e desenvolver o pensamento e raciocínio geográfico, de modo que a disciplina vá além dos conteúdos meramente informativos e descritivos e possa problematizar e esclarecer significados na vivência dos(as) alunos(as), a fim de que eles(as) compreendam os fenômenos físicos-sociais que ocorrem no espaço em que se vive. De acordo com Cavalcanti (2019, p. 81):

A presença da Geografia na educação básica escolar se deve ao fato de considerar-se que seus conhecimentos são relevantes para todas as pessoas, para se viver no mundo e para compreendê-lo melhor. Sendo assim, o pensamento geográfico, como resultado e como condição de produção de novos conhecimentos, também é, em alguma medida, relevante para todas as pessoas, para a formação básica de todos os cidadãos.

As renovações no Ensino de Geografia precisam ser fundamentadas por uma sólida base epistemológica e metodológica. Não basta ter acesso às ferramentas mais modernas se a prática continuar pautada em uma abordagem tradicional e conteudista. No caso específico da Geografia, é essencial não apenas dominar o conteúdo da disciplina, mas também desenvolver as habilidades e competências necessárias para ministrar aulas. Nesse sentido, um arcabouço pedagógico é indispensável para que o(a) professor(a) possa transformar o conhecimento em práticas mais significativas de ensino.



Explorar e destacar a importância das histórias de vida no processo de formação é reconhecer o valor das experiências vividas e a contextualização dos temas e conteúdos formativos no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, é necessário que os(as) professores(as) se reconheçam e compreendam quem são como profissionais, identificando a sua própria professoralidade a partir de uma tomada de consciência sobre suas trajetórias. A identidade docente é formada a partir da construção de saberes dos(as) professores(as), sendo eles construídos ao longo da vida, para além da formação acadêmica. Por isso Tardif (2014, p. 16) argumenta que:

Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

A presente pesquisa visa utilizar-se do método (auto)biográfico, como alicerce epistemológico e metodológico, para a construção de narrativas dos docentes. De acordo com Nóvoa (2014, p. 20):

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) (acrêscimos do autor).

Como forma de quebrar paradigmas de uma ciência totalmente descritiva, baseada somente em números e tecnicismo, surge então esse método para compreender, de forma qualitativa, e humanizar a ciência, permitindo compreender novas caminhadas para além do que se pode medir e quantificar. É um método relativamente novo nos parâmetros científicos, que trouxe consigo um viés que visa escutar esses profissionais, que geralmente são silenciados e esquecidos historicamente. Quando se escolhe trazer estes(as) professores(as) de Geografia, é uma escolha política a ser adotado este método. Menezes complementa (2021, p. 176) “Conhecer a trajetória de vida, de formação e de profissão destes diz respeito somente a história deles, cada qual com a sua singularidade. Ao mesmo tempo, estas não estão deslocadas de uma tessitura social, tendo em vista que o singular e o universal estão imbricados.” O método tem como objetivo estudar um objeto social que se reflete em trajetórias individuais, ou seja, estas vidas transparecem numa escala macro dos acontecimentos históricos e sociais. De acordo com Bolívar (2011, p. 12):

Las historias de vida posibilitan la construcción de sentido del proyecto de una vida dedicada a la docencia, a partir de ordenar el bagaje de acontecimientos, vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida. A la vez que organizan las múltiples experiencias de vida en torno a una trama o argumento, con una dimensión temporal, unas relaciones sociales y un espacio; más radicalmente llegan a constituir la identidad de



lo que cada uno es como proyecto. Al relatar la singularidad de una vida, reflejan también la colectividad social de la que forma parte. Por eso, las historias de vida se han empleado en dos dimensiones complementarias: autoformación, mediante la reapropiación de la historia; e identidad, mediante su configuración en el relato.

Dessa forma, é possível compreender a importância de estudar as histórias de vida para entender o caminhar e as memórias de construção da formação de professores(as). A vida é expressa nas relações sociais, nas relações que desenvolvemos em sociedade, o ato de pertencer e fazer parte da natureza, existindo, se desenrolando em um espaço geográfico, onde se compartilha lugares, paisagens e territórios. Uma das principais discussões no tocante à Geografia é a relação do ser humano com a natureza. Afinal, como traz Delory-Mombeger (2012, p. 69): “toda biografia se inscreve numa escritura do espaço, numa geografia”, ou seja, não há espaço geográfico sem os seres humanos e suas relações, sem as histórias de vidas que são narradas cotidianamente.

Logo, para compreender o delinear da formação de professores(as), não é possível descartar o espaço geográfico e as afetividades e memórias criadas nele. Assim, Carlos (2007, p. 41) traz que: “as relações sociais realizam-se concretamente através de uma articulação espaço-tempo, o que ilumina o plano do vivido, ou seja, a vida cotidiana e o lugar”. De fato, a vida se constrói em um espaço geográfico, e as relações sociais acontecem dentro de territórios específicos, que são incorporados em conflitos e disputas sociais. Destarte, Santos e Lima (2012, p. 31): “o território toma a dimensão da vida como território usado, entendido como resultado do processo histórico quanto à base material e social das novas ações humanas.” é perceptível que, os conflitos e as tramas presentes nos espaços estão interligadas com a sociedade, sendo impossível dissociar o território, das vivências e memórias que são criadas dentro de um plano específico. Sendo afetado por horizontalidades e verticalidades presentes em ações principalmente hegemônicas.

Dessa forma, a partir do uso e ocupação do território pelas pessoas, se tem a chamada territorialidade, que de acordo com Haesbaert (2007, p. 22): “a territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, também abrange as relações econômicas e culturais.”. Ou seja, no território são desenvolvidos laços, manifestações culturais, processos de resistência que são despertados por uma territorialidade. Encontrando na territorialidade influências específicas a qual a territorialidade submete os habitantes desses espaços. Por fim, a mesma está intimidade correlacionada à forma em que os sujeitos percebem o lugar e se organizam entre si.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O título utilizado neste trabalho é um recorte do poema Cantares, do famoso poeta espanhol Antonio Machado. A poesia foi publicada originalmente em espanhol, da seguinte forma: “(...) caminante, no hay camino, se hace camino al andar.” A versão em português utilizada título desse trabalho é uma tradução feita pela própria autora. A escolha de utilizar uma poesia, não é meramente por uma questão estética, mas possui justificativa, na qual se entende que está intimamente ligado com essa pesquisa. Na tese de Menezes (2021, p. 254), a autora afirma: “Torna-se evidente que a docência não é um dom, não é vocação, não é algo pré-determinado no nascimento de cada um. O sujeito torna-se professor, se faz professor e constitui-se professor ao longo de sua trajetória. Portanto, a docência se aprende, a docência se constrói e se (re)configura mediante a ação reflexiva do professor.” A partir dessa percepção, compreende-se que não há um caminho feito, pré definido, mesmo que sejam planos elaborados pelos nossos pais, ou até mesmo por questões estruturais de classe, mas como iremos percorrer, a forma, esse só se faz ao andar. Ou seja, somos moldados pelas nossas experiências, por nossas escolhas, pelas pessoas que conhecemos e pelos lugares que vivenciamos.

Nesse sentido, Freire (2017, p. 96) acrescenta: “Ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Essa compreensão corrobora uma visão de Educação que ultrapassa a pedagogia diretiva. Defende-se, assim, a necessidade de uma pedagogia libertadora, que reconheça que os(as) alunos(as) não são recipientes vazios a serem preenchidos pelos(as) professores(as), mas sujeitos moldados por todas as experiências que vivenciam desde o nascimento. Corroborando com Freire, Pineau (2014) apresenta a Heteroformação (A formação a partir do outro), a Ecoformação (interação com o meio ambiente) e a (auto)formação (ação do sujeito sobre sua própria formação), por muito tempo, a única formação aceita era a heteroformação, mas a partir dessa perspectiva, podemos compreender que o espaço também forma, assim como, nos formamos a partir da nossa (auto)reflexão.

De acordo com Tardif (2014), há os saberes: 1) pessoais dos professores; 2) escolares; 3) formação profissional das licenciaturas; 4) os que provêm dos livros didáticos; 5) experienciais. O primeiro diz respeito a saberes que são provenientes das relações que se tem com a família, seus amigos, suas vivências e preferências em seu tempo livre, os mesmos se integram pelas histórias de vida. O segundo é proveniente dos saberes atinentes à formação escolar, ou seja, na educação básica, estes que não estão voltados para a formação de



professor especificamente. O terceiro é desenvolvido através do curso de licenciatura como um todo, por exemplo: dentro das disciplinas específicas, de didática, estágios ou programas de iniciação à docência. O quarto se consolida através da utilização dos livros como recursos didáticos de trabalho. Por fim, os saberes experienciais são a partir da prática no cotidiano na escola, dentro da sala de aula, na sala dos professores e etc.

Este trabalho tampouco irá responder algum dos questionamentos propostos, mas pretende refletir sobre as possibilidades de trajetórias de professores(as) de Geografia. Ora, quem nunca teve um(a) professor(a) que não era daquela cidade, bairro em que ele estava inserido? Como ele se adapta para trazer a Geografia local de seus/suas estudantes para a sala de aula? Quais são as (Geo)grafias que ele/ela trará para a sua turma? Isso permite pensar, não só na escala de bairros, cidades e até países diferentes, mas diferenças que estão intrínsecas ao território. Como um/a professor(a) não indígena se insere como professor(a) em uma comunidade de povos originários? Como um professor(a) que foi aprovado em um concurso e viveu sua vida inteira na cidade irá trabalhar com o campo após se mudar para aquela realidade totalmente diferente de tudo que ele já viveu? A partir dessas questões é possível construir um ensino Geografia crítico, reflexivo e contextualizado, se utilizando do caráter formativo do método (auto)biográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, espera-se que as narrativas (auto)biográficas ofereçam novas perspectivas sobre a formação de professores(as) e o ensino de Geografia, e que revelem as diversas maneiras pelas quais esses(as) docentes constroem sua identidade ao longo de suas trajetórias de vida, bem como evidenciam como as territorialidades incidem em suas práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa teórica realizada aponta que o território exerce um impacto direto na formação dessa identidade, sendo moldado pelas influências de poder que permeiam os espaços em que os sujeitos estão inseridos. Como pesquisa inicial, aqui pretendemos questionar como as diversas territorialidades influenciam o ser/fazer docente de professores(as) de Geografia, com o objetivo de gerar inquietações sobre a formação professoral. Acreditamos que a formação de professores(as) vai além da formação institucional, sendo os saberes composto por todos os itinerários que percorreu durante a sua vida, dentre eles, o seu contexto territorial como centralidade dessa pesquisa.



REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna; FERREIRA, Márcia Santos. **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. P. 29-50.

BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio XI**, n. 43, ago, 2011, p. 12-15.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, 2002, p. 11-30.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano**: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007, p. 41-48.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COSTELLA, Roselane Zordan. As práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. P. 177-190.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: A rede “gaúcha” no nordeste. RJ**: EDUFF, 1997.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **Geographia**, Niterói, UFF, Ano 9, n. 17, 19-46, 2007.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Edições Loyola: São Paulo, 1992.

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

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing, 2013 [1974].

MENEZES, Victória Sabbado. **Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos... professores?**: das narrativas (auto)biográficas docentes a ressignificação de (Geo)grafias. 376f. Tese (Doutorado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.



NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **Quem é da roça é formiga!:** Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 352 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

PORTUGAL, Jussara Fraga. "Quero te contar o que aprendi." narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência. **Revista da Anpege**, 2020. P. 196–221.

PINEAU, Gaston; A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014, P. 91-109.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ed. Ática, SP. 1993.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994. P. 257-285.

SACK, Robert David. Human territoriality: its theory and history. **London:** Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, Elizete; LIMA, Luiz Cruz. A evolução dos sistemas técnicos e as reestruturações socioespaciais do Ceará - Brasil. **OBSERVATORIUM:** Revista Eletrônica de Geografia, 2012.

SANTOS, Milton. Território e Dinheiro. In: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. **Território, Territórios**. Niterói: PPGeo-UFF/AGB-Niterói, RJ. 2002. P. 17 – 38.

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