



# REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH  
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

## **ENTRE NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA PESQUISA E NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA**

## **BETWEEN NARRATIVES AND TRAJECTORIES: THE (AUTO)BIOGRAPHICAL METHOD IN RESEARCH AND IN THE CONSTRUCTION OF TEACHING PROFESSIONALISM IN GEOGRAPHY**

## **ENTRE NARRATIVAS Y TRAYECTORIAS: EL MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROFESIONALISMO DOCENTE EN GEOGRAFÍA**

**Artigo recebido: 21/10/2025**

**Artigo aceito: 20/12/2025**

Anna Karla Morais de Castro<sup>1</sup>

Glauciana Alves Teles<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Compreender a profissionalidade docente em Geografia exige o reconhecimento de dimensões identitárias que extrapolam os modelos técnico-instrumentais e as prescrições curriculares habituais. Partindo dessa premissa, este artigo objetiva analisar a contribuição do método (auto)biográfico para a compreensão da construção da profissionalidade docente em Geografia, fundamentando-se nos percursos de professoras da educação básica. Metodologicamente, a pesquisa qualitativa de cunho (auto)biográfico é operacionalizada por meio de entrevistas narrativas com quatro docentes atuantes no município de Sobral, Ceará. Os resultados demonstram que a profissionalidade é um processo progressivo e relacional, tecido na mediação entre a formação acadêmica, os saberes experienciais e os desafios do cotidiano escolar. Observou-se que a consolidação profissional ocorre quando a experiência deixa de ser apenas vivida e passa a ser interpretada reflexivamente, permitindo que as docentes transformem tensões institucionais e impasses pedagógicos em autonomia e conhecimento prático. Conclui-se que a abordagem (auto)biográfica valida a dimensão subjetiva e territorial como constituinte do saber geográfico, reconhecendo o professor como sujeito histórico e produtor de saberes. O estudo contribui para a área ao deslocar o foco das prescrições normativas para a experiência narrada, reafirmando a docência como processo contínuo de (re)invenção identitária.

**Palavras-chave:** Método (auto)biográfico; Profissionalidade docente; Ensino de Geografia; Narrativas, Trajetórias.

<sup>1</sup> Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PROPGEIO - UVA) E-mail: [akaninha@hotmail.com](mailto:akaninha@hotmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6891-892X>

<sup>2</sup> Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PROPGEIO - UVA) E-mail: [glauciana\\_teles@uvanet.br](mailto:glauciana_teles@uvanet.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6952-8837>

## ABSTRACT

Understanding teacher professionalism in Geography requires recognizing identity dimensions that go beyond technical-instrumental models and conventional curricular prescriptions. Based on this premise, this article aims to analyze the contribution of the (auto)biographical method to understanding the construction of teacher professionalism in Geography, grounded in the trajectories of basic education teachers. Methodologically, this qualitative study with an (auto)biographical approach is operationalized through narrative interviews with four teachers working in the municipality of Sobral, Ceará. The results show that professionalism is a progressive and relational process, woven through the mediation between academic training, experiential knowledge, and the challenges of everyday school life. It was observed that professional consolidation occurs when experience is not only lived but also reflectively interpreted, enabling teachers to transform institutional tensions and pedagogical impasses into autonomy and practical knowledge. The study concludes that the (auto)biographical approach validates the subjective and territorial dimensions as constitutive of geographical knowledge, recognizing the teacher as a historical subject and producer of knowledge. This research contributes to the field by shifting the focus from normative prescriptions to narrated experience, reaffirming teaching as a continuous process of identity (re)invention.

**Keywords:** (Auto)biographical method; Teacher professionalism; Geography teaching; Narratives; Trajectories.

## RESUMEN

Comprender la profesionalidad docente en Geografía exige el reconocimiento de dimensiones identitarias que van más allá de los modelos técnico-instrumentales y de las prescripciones curriculares habituales. A partir de esta premisa, este artículo tiene como objetivo analizar la contribución del método (auto)biográfico para la comprensión de la construcción de la profesionalidad docente en Geografía, fundamentándose en las trayectorias de profesoras de la educación básica. Metodológicamente, la investigación cualitativa de enfoque (auto)biográfico se operacionaliza por medio de entrevistas narrativas con cuatro docentes que actúan en el municipio de Sobral, Ceará. Los resultados demuestran que la profesionalidad es un proceso progresivo y relacional, tejido en la mediación entre la formación académica, los saberes experienciales y los desafíos de la vida escolar cotidiana. Se observó que la consolidación profesional ocurre cuando la experiencia deja de ser solamente vivida y pasa a ser interpretada de manera reflexiva, permitiendo que las docentes transformen tensiones institucionales e impasses pedagógicos en autonomía y conocimiento práctico. Se concluye que el enfoque (auto)biográfico valida la dimensión subjetiva y territorial como constitutiva del saber geográfico, reconociendo al profesor como sujeto histórico y productor de saberes. El estudio contribuye al área al desplazar el foco de las prescripciones normativas hacia la experiencia narrada, reafirmando la docencia como un proceso continuo de (re)invención identitaria.

**Palabras clave:** Método (auto)biográfico; Profesionalidad docente; Enseñanza de Geografía; Narrativas; Trayectorias.

## INTRODUÇÃO

A docência em Geografia, quando observada apenas a partir de prescrições curriculares, técnicas didáticas ou indicadores de desempenho, tende a ser reduzida a um conjunto de procedimentos e competências formais. Essa leitura, embora recorrente em determinados enfoques avaliativos, mostra-se insuficiente para compreender como os professores constroem, ao longo de suas trajetórias, modos próprios de ensinar, interpretar o espaço e atribuir sentido ao conhecimento geográfico. Ensinar Geografia não é apenas mobilizar conteúdos e métodos, mas produzir mediações entre experiência, território, memória, formação e prática. Nessa direção, investigar a profissionalidade docente exige abordagens capazes de alcançar dimensões formativas e identitárias que não se deixam capturar por modelos exclusivamente técnico-instrumentais.

É nesse horizonte que o método (auto)biográfico se afirma como possibilidade teórico-metodológica relevante. Ao tomar a narrativa de vida como fonte de conhecimento, essa perspectiva desloca o foco do produto para o percurso, do resultado para o processo, do modelo abstrato para a experiência contextualizada. Mais do que um procedimento, trata-se de uma posição epistemológica que reconhece o sujeito como intérprete de sua própria trajetória e produtor de saberes a partir do vivido. No campo educacional, essa abordagem tem contribuído para recolocar o professor no centro da análise, não como objeto de políticas ou executor de currículos, mas como sujeito histórico que elabora sentidos sobre sua formação, sua prática e seu lugar no mundo.

O movimento de valorização das narrativas de vida na pesquisa educacional está associado à crítica às matrizes positivistas que, durante longo período, buscaram explicar os fenômenos formativos por meio de categorias gerais e modelos universalizantes. Em contraposição, as abordagens narrativas e (auto)biográficas passaram a sustentar que a compreensão dos processos educativos demanda atenção às experiências singulares, às mediações socioculturais e às condições de existência dos sujeitos. No caso da docência, isso implica reconhecer que saberes profissionais não se originam apenas na formação inicial ou em dispositivos institucionais, mas também nas trajetórias pessoais, nas experiências escolares, nas relações territoriais e nas vivências acumuladas ao longo do exercício profissional.

No âmbito da Geografia, esse deslocamento é particularmente significativo. Historicamente marcada por tradições lógico-formais e por forte influência de paradigmas explicativos estruturais, a área tem ampliado, nas últimas décadas, o reconhecimento da dimensão subjetiva e experiencial na produção do conhecimento e na prática docente. Investigações que articulam Geografia e narrativas (auto)biográficas vêm demonstrando que a relação do professor com o espaço, com o território e com o saber geográfico é também construída biograficamente. Isso significa afirmar que a profissionalidade docente em Geografia não se constitui apenas por domínio conceitual e metodológico da disciplina, mas também pelas experiências espaciais vividas, pelas memórias escolares, pelas inserções sociais e pelas escolhas formativas realizadas ao longo da vida.

Apesar do crescimento recente de pesquisas que utilizam narrativas e histórias de vida na formação de professores, ainda são relativamente escassos os estudos que articulam de modo sistemático o método (auto)biográfico à análise da profissionalidade docente no ensino de Geografia, especialmente em contextos locais específicos. Observa-se, portanto, uma lacuna investigativa: compreender como a profissionalidade docente se constrói narrativamente, a partir das experiências pessoais, formativas e profissionais de professoras de Geografia, em diálogo com seus contextos de atuação. Tal lacuna não é apenas temática, mas também metodológica, pois envolve explorar o potencial analítico das narrativas (auto)biográficas como via de interpretação da constituição do ser-professora de Geografia.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). A investigação, de natureza qualitativa, toma como eixo analítico as histórias de vida e as narrativas (auto)biográficas de professoras de Geografia atuantes no município de Sobral, no estado do Ceará. Parte-se do entendimento de que a profissionalidade docente é produzida em processos contínuos de formação e atuação, atravessados por experiências, memórias, contextos institucionais e condições socioterritoriais, e que tais processos podem ser apreendidos de modo mais aprofundado quando os próprios sujeitos narram seus percursos.

O objetivo do artigo é analisar como o método (auto)biográfico contribui para a compreensão da construção da profissionalidade docente em Geografia, a partir das experiências pessoais, formativas e profissionais narradas por professoras da educação básica, evidenciando as potencialidades dessa abordagem para a pesquisa em formação docente e

**ENTRE NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA PESQUISA E NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. ano 2025 - ISSN: 1982-3800.*

ensino de Geografia. Busca-se, assim, não apenas discutir fundamentos do método, mas também demonstrar sua potência interpretativa na leitura dos processos pelos quais a profissionalidade se tece ao longo das trajetórias docentes.

A relevância deste trabalho se expressa em três dimensões complementares: no plano teórico, ao aprofundar o debate sobre o método (auto)biográfico e suas contribuições para a pesquisa em Geografia e Educação; no plano metodológico, ao evidenciar possibilidades analíticas das narrativas de vida na investigação da profissionalidade docente; e no plano formativo, ao reconhecer e valorizar as vozes de professoras de Geografia como produtoras de conhecimento sobre a própria prática. Ao assumir as narrativas como espaço de elaboração de saberes, o artigo contribui para deslocar a imagem do professor como mero aplicador de conteúdos, afirmando-o como sujeito reflexivo que produz interpretações sobre seu fazer pedagógico.

O estudo, metodologicamente, apoia-se em narrativas (auto)biográficas produzidas em entrevistas narrativas com quatro professoras de Geografia. O percurso investigativo articula produção narrativa e revisão bibliográfica sobre método (auto)biográfico, pesquisa narrativa, histórias de vida e profissionalidade docente, construindo um quadro analítico que permite relacionar experiência narrada e construção de saberes profissionais. A escolha por entrevistas narrativas decorre da compreensão de que narrar não é apenas descrever acontecimentos, mas interpretar a própria trajetória, estabelecer relações de sentido e reorganizar a experiência vivida. Com o objetivo de preservar a privacidade das professoras entrevistadas, optou-se por identificá-las por nomes de minerais (Professoras Ametista, Citrino, Quartzo e Ágata), assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados.

O texto está organizado em duas seções inter-relacionadas. Na primeira, são discutidos os fundamentos e pressupostos do método (auto)biográfico, explicitando sua base teórico-epistemológica e suas implicações para a pesquisa no campo educacional. Na segunda, a profissionalidade docente em Geografia é examinada em articulação direta com as narrativas das professoras participantes, reunindo análise teórica e material empírico, de modo a evidenciar como saberes, práticas, valores e condições de trabalho se expressam e se configuram nas experiências narradas.

## **O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS**

O método (auto)biográfico, consolidou-se nas ciências humanas como uma abordagem capaz de acessar dimensões da experiência que escapam às análises objetivistas tradicionais. Ao privilegiar a narrativa como via de conhecimento, esse enfoque reconhece que compreender trajetórias humanas implica considerar processos formativos, aprendizagens construídas ao longo do tempo e os sentidos que orientam a ação. Nessa direção, Souza (2006) destaca que o método (auto)biográfico favorece a auto compreensão dos sujeitos acerca de quem são, do que aprenderam ao longo da vida e das experiências que os constituíram, permitindo captar a articulação entre percursos individuais e contextos coletivos. Tal compreensão aparece, conforme o autor, “[...] a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos” (Souza, 2006, p. 27).

Definir o método (auto)biográfico implica reconhecer sua natureza híbrida, situada entre subjetividade e objetividade, memória e interpretação. Como afirma Delory-Momberger (2024), a vida se escreve não apenas pelo que se vive, mas pelas formas de interpretação, pelos gestos, pelos modos de ocupar espaços e de se relacionar com o mundo. A partir desse olhar, narrar a própria vida é organizar o vivido, atribuir papéis, estabelecer relações de causalidade e produzir uma totalidade significativa.

Nessa perspectiva, a abordagem (auto)biográfica não se limita a descrever a realidade, mas participa ativamente de sua construção. A reflexividade constitui um de seus pilares, ao possibilitar que pesquisadores e participantes integrem suas vivências ao processo investigativo, reconhecendo a influência recíproca entre história de vida e produção do conhecimento. Tal movimento amplia o alcance analítico da pesquisa, ao considerar que os fenômenos educacionais são indissociáveis das trajetórias daqueles que os vivenciam.

Enquanto método de investigação, a escrita (auto)biográfica se realiza como um movimento de interiorização e exteriorização simultâneas: olhar para dentro para compreender o que está fora. O cerne dessa abordagem reside na capacidade humana de se (re)construir narrativamente, reinterpretando memórias, reorganizando aprendizagens e produzindo conhecimento reflexivo a partir de si. Esse processo não se restringe à dimensão individual, mas revela, na singularidade de cada história, as estruturas sociais que moldam práticas e identidades, consolidando o chamado paradigma biográfico.

**ENTRE NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA PESQUISA E NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. ano 2025 - ISSN: 1982-3800.*



Do ponto de vista histórico-epistemológico, o método (auto)biográfico surgiu na Alemanha como alternativa ao positivismo, ao valorizar a subjetividade e a experiência pessoal como fontes legítimas de conhecimento (Santos; Garms, 2014). Apesar das resistências iniciais, decorrentes da centralidade atribuída à neutralidade e à generalização científica, essa abordagem ganhou força ao longo do final do século XX, impulsionada por redes internacionais de pesquisadores e pela realização de eventos como o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA)<sup>3</sup> (Passeggi; Sousa, 2008). No Brasil, publicações a partir da década de 1990 contribuíram decisivamente para a consolidação de grupos de pesquisa voltados à formação de professores e ao uso de fontes (auto)biográficas (Câmara, 2012).

As histórias de vida, historicamente, passaram de um lugar marginal para uma posição de destaque nas Ciências Humanas, especialmente a partir da necessidade de compreender a complexidade da condição humana para além de modelos positivistas. Josso (2020) destaca que essa valorização decorre do reconhecimento de que a vida pode ser narrada por diferentes meios e com distintos objetivos, adaptando-se às especificidades de cada contexto investigativo. No campo educacional, essa transição teórico-metodológica ajudou legitimar a subjetividade docente como uma importante dimensão na análise e na produção de saberes, mudando o centro de interesse dos modelos abstratos para os problemas concretos da prática educativa. Sob tal orientação, entende-se que professores e professoras, situados em contextos históricos e sociais particulares, vão construindo seus saberes a partir da prática cotidiana, do fazer pedagógico, ativando conhecimentos que não se limitam à formação acadêmica formal.

A pluralidade metodológica constitui outra característica central da abordagem (auto)biográfica. Formenti (2013) destaca a diversidade de paradigmas, materiais e contextos que compõem esse campo, unidos pelo interesse comum nas histórias narradas e na identidade expressa pela linguagem. Entrevistas narrativas, diários, portfólios, fotografias e documentos diversos configuram-se como fontes recorrentes, ampliando as possibilidades analíticas. Além disso, observa-se uma variedade de denominações para tais abordagens, como histórias de vida, narrativas de formação e memórias educativas, amplamente empregadas na investigação de percursos pessoais e profissionais (Medeiros; Aguiar, 2018).

---

<sup>3</sup> O Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), criado, em 2004, por iniciativa da Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão e promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, permitiu dar o primeiro impulso à criação de um fórum de discussão, entre pesquisadores de universidades brasileiras e do exterior para aprofundar o debate teórico-metodológico relativo à investigação científica com fontes biográficas e autobiográficas. É considerado o evento mais importante da pesquisa (auto)biográfica e conta com o apoio da CNPq, da Capes dentre outras instituições de fomento.

A consolidação desse método no campo educacional dialoga diretamente com a pesquisa narrativa. Para Clandinin e Connelly (2011), a investigação narrativa se organiza em um espaço tridimensional que articula temporalidade, sociabilidade e lugar, permitindo analisar percursos de vida considerando passado, presente e futuro, bem como a relação entre vivências pessoais e contextos socioculturais específicos. Essa estrutura favorece a compreensão do trabalho docente como processos em permanente construção, situados em contextos reais e permeados por relações sociais que conferem sentido às práticas profissionais.

O uso das narrativas, especialmente por meio da escuta atenta, permite compreender o ser humano como um processo em contínua transformação. Ferrarotti (2007) enfatiza que o homem não pode ser apreendido como um dado estático, mas como um processo historicamente situado, cujas ações e significados não se submetem a leis universais e atemporais. Conforme o autor, “[...] por la sencilla razón de que el hombre no es un dato, sino un proceso, y que las ‘leyes’ que tienen que ver con él, no pueden ser timeless y spaceless, válidas en cualquier contexto e intemporales” (Ferrarotti, 2007, s.p.)<sup>4</sup>. Essa compreensão reforça a pertinência da abordagem (auto)biográfica para captar a indeterminação própria das interações humanas e a complexidade das relações sociais, permitindo analisar como os sujeitos se tornam quem são a partir das histórias que narram sobre si.

Delory-Momberger (2021), referência central nos estudos biográficos, argumenta que a narrativa estrutura o percurso biográfico ao atribuir coerência, significado e papéis aos sujeitos. Ao transformar acontecimentos em uma totalidade narrativa, a história de vida deixa de ser uma sucessão fragmentada de eventos e passa a constituir uma trama significativa, na qual cada episódio contribui para a construção de sentido. Nesse processo, a narrativa não apenas relata a vida, mas produz identidade, convertendo o sujeito em personagem de sua própria história.

Na educação a adoção do método (auto)biográfico amplia as possibilidades de compreensão da profissionalidade docente ao integrar dimensões individuais e coletivas. Ao deslocar o olhar para além de dados quantitativos, essa abordagem permite acessar vivências, desafios e estratégias elaboradas pelos docentes em contextos específicos, como o de Sobral, valorizando suas vozes e reconhecendo seu papel ativo na produção de conhecimento e na transformação da realidade educacional. As narrativas (auto)biográficas, nesse sentido,

---

<sup>4</sup> “[...] pela simples razão de que o ser humano não é um dado, mas um processo, e de que as ‘leis’ que dizem respeito a ele não podem ser atemporais e descontextualizadas, válidas em qualquer contexto e fora do tempo” (T.A)



constituem dispositivos analíticos para compreender a docência como prática social, histórica e situada.

A pesquisa (auto)biográfica portanto, envolve um movimento de escavação do vivido, no qual memórias são trazidas à superfície e reorganizadas em narrativas que valorizam seus trajetos. Ao narrar a si, o sujeito se recompõe, de modo que a trajetória torne visíveis as discontinuidades, os tensionamentos e os elementos de permanência implicados na formação da identidade docente. A escrita de si não se configura como mera rememoração, mas como um exercício de confronto e ressignificação, no qual certezas são questionadas e novos sentidos são reelaborados. Nesse processo, a escuta do outro torna-se central, pois, como afirmam Cruz; Paiva; Lontra (2021, p. 962), “[...] a conexão das experiências dos sujeitos, no exercício da escuta do outro, atravessa a prática do sujeito que ressignifica sua prática”.

Conforme argumentam Souza e Almeida (2013), os professores elaboram, no interior de suas práticas, estratégias de resistência, adaptação e enfrentamento das desigualdades que atravessam a sociedade contemporânea, marcada por relações seletivas e muitas vezes excludentes. Tal processo envolve a capacidade de refletir criticamente sobre a própria atuação, reelaborar percursos profissionais e reinventar modos de intervir na realidade escolar, interpretando e reinterpretando os condicionantes sociais, culturais, políticos e ideológicos que incidem sobre a educação. Dessa forma, as vivências adquiridas ao longo da carreira docente e as mudanças históricas e socioeconômicas às quais esses educadores foram expostos são elementos centrais das histórias de vida, das memórias e da constituição identitária desses profissionais, sendo dimensões essenciais para se compreender os processos de formação.

No contexto educacional, especialmente na docência, esse movimento narrativo assume papel um importante papel formativo. As pesquisas (auto)biográficas têm contribuído para colocar o professor como protagonista de sua prática e de sua formação, articulando aprendizagem e reflexão sobre a própria trajetória (Passeggi; Sousa; Vicentini, 2011). As (auto)biografias permitem integrar vivências pessoais e profissionais, ampliando a compreensão da prática pedagógica e fortalecendo a identidade docente (Abrahão, 2009; Sousa; Cabral, 2015).

A consolidação do movimento (auto)biográfico no Brasil, tal como analisada por Abrahão (2024), não apenas fortaleceu esse campo como alternativa metodológica, mas também ampliou suas possibilidades de incidência no âmbito da formação docente. Ao assumir a experiência como eixo estruturante da produção de conhecimento, a pesquisa (auto)biográfica passou a oferecer instrumentos teórico-analíticos capazes de apreender os processos pelos quais

**ENTRE NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA PESQUISA E NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19, volume 2. ano 2025 - ISSN: 1982-3800.*

professores constroem saberes, significados e identidades ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse sentido, a docência deixa de ser compreendida exclusivamente como exercício técnico ou aplicação de prescrições curriculares e passa a ser entendida como prática social, atravessada por memórias, contextos territoriais e escolhas formativas. Para o campo da Geografia, essa abordagem revela especial potencial, pois permite compreender como os professores elaboram sua relação com o espaço, com o território e com o conhecimento geográfico a partir de suas histórias de vida, evidenciando a profissionalidade docente como um processo narrativo, reflexivo e continuamente (re)construído.

No campo da Geografia, embora ainda incipiente, a utilização do método (auto)biográfico tem revelado grande potencial analítico. Barros (2023) argumenta que essa abordagem rompe com o viés lógico-formal e positivista historicamente dominante na ciência geográfica, ao incorporar a subjetividade do professor como elemento constitutivo do saber geográfico. Ao integrar trajetórias pessoais ao processo de produção do conhecimento, amplia-se a compreensão da docência em Geografia.

Apesar de recente, a produção acadêmica que articula Geografia e (auto)biografia tem registrado avanço nos últimos anos, com contribuições de autores como Portugal (2013), Menezes (2021), Costella (2021) e Barros (2023). Essas pesquisas reforçam o potencial do método (auto)biográfico como referência para estudos futuros, ao reconhecer o professor como sujeito histórico, narrativo e formador de saberes.

Nesse sentido, escutar as narrativas docentes é reconhecer nelas o poder de produzir conhecimento geográfico a partir da experiência, de legitimar a voz desses professoras na Geografia e de repensar a própria ideia de formação docente. É compreender que cada trajetória é, ao mesmo tempo, singular e compartilhada nessa construção de um conhecimento coletivo. Como pontua Menezes (2021), toda narrativa possui natureza geográfica, pois traduz modos de existir e interagir no espaço. Ao rememorar acontecimentos, o sujeito reescreve os lugares nos quais sua experiência se desenvolve, expressando as marcas do espaço na memória. Portanto, a escrita (auto)biográfica demonstra que lembrar é também reconstruir o território das vivências. O espaço geográfico aparece como um campo de significados produzidos nas relações cotidianas. Por meio de cada relato, esse indivíduo surge como sujeito e agente do espaço vivido. Isso reafirma que o ato de narrar é sempre um modo de traduzir o próprio espaço geográfico.

Diante desse conjunto de reflexões, evidencia-se que o método (auto)biográfico, ao valorizar as experiências vividas e narradas pelos professores, oferece mecanismos para

**ENTRE NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA PESQUISA E NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. ano 2025 - ISSN: 1982-3800.*

compreender a docência em Geografia para além de prescrições curriculares ou abordagens exclusivamente técnicas. Ao reconhecer o professor como sujeito que constrói saberes a partir de sua trajetória, de suas relações com o espaço e de suas práticas pedagógicas, essa abordagem possibilita problematizar como se constitui a profissionalidade docente no interior do ensino geográfico. Sob esse enfoque, a profissionalidade passa a ser lida como expressão de trajetórias, escolhas pedagógicas, tensões institucionais e compromissos éticos. É nesse movimento interpretativo que se insere a seção seguinte, dedicada à análise das narrativas das professoras, tomando seus relatos como eixo para compreender como essa profissionalidade se tece no entrelaçamento entre formação e prática.

## **VOZES DA DOCÊNCIA: A PROFISSIONALIDADE DOCENTE TECIDA EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**

A análise apresentada toma como base entrevistas narrativas realizadas com professoras de Geografia atuantes no Ensino Médio no município de Sobral (CE). No âmbito do método (auto)biográfico, essas entrevistas são utilizadas como base para a construção do conhecimento a partir das experiências. Mais do que instrumentos de coleta de informações, as entrevistas narrativas constituem espaços de elaboração reflexiva, nos quais as docentes reinterpretem suas trajetórias formativas e profissionais, atribuindo sentido às experiências vividas e às práticas desenvolvidas ao longo do exercício da docência. Essa perspectiva permite examinar a profissionalidade docente como um processo em permanente construção, configurado as articulações entre percurso pessoal, formação acadêmica e atuação pedagógica.

O conjunto de narrativas foi produzido a partir de encontros orientados por princípios da entrevista narrativa<sup>5</sup>, privilegiando a fala livre, a escuta atenta e a mínima intervenção da pesquisadora, de modo a preservar o encadeamento próprio das histórias contadas. Participaram do estudo quatro professoras formadas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), cujas trajetórias se desenvolveram em contextos escolares socialmente diversos, sobretudo em áreas periféricas da cidade. Para assegurar o anonimato e, ao mesmo tempo, manter a singularidade das narrativas, as participantes são identificadas por pseudônimos inspirados em minerais: Ágata, Ametista, Citrino e Quartzo, estratégia de identificação simbólica que remete a processos de

---

<sup>5</sup> A entrevista narrativa consiste em uma técnica de pesquisa qualitativa que privilegia a livre narração das experiências vividas pelo(a) participante, a partir de uma questão inicial ampla, com mínima interferência do(a) pesquisador(a). Seu foco recai sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias de vida, formação e atuação profissional, sendo amplamente utilizada em pesquisas (auto)biográficas e estudos sobre identidade e profissionalidade docente. Para maiores informações consultar: Josso (2010); Nóvoa (1995); Delory-Momberger(2012).

formação sob pressão, tempo e transformação, em diálogo metafórico com os percursos profissionais narrados.

A leitura analítica das entrevistas foi orientada por dois eixos articulados: os fundamentos do método (auto)biográfico e as dimensões da profissionalidade docente em Geografia. A partir desse referencial, as narrativas foram examinadas com o objetivo de identificar como experiências, escolhas, desafios e aprendizagens são mobilizados pelas professoras para explicar seu modo de ser e estar na docência, evidenciando continuidades, deslocamentos e reposicionamentos ao longo da trajetória profissional.

A profissionalidade docente não se constitui como um atributo prévio à prática, mas como um processo, relacional e progressivo, tecido na experiência do ensinar. Ao tomar as narrativas como fonte interpretativa, compreende-se a profissionalidade para além do domínio técnico, mas como uma articulação entre saberes disciplinares, competências pedagógicas, decisões éticas, condições institucionais e modos de se reconhecer professor. Conforme Nóvoa (1992), a profissionalidade docente envolve formas de agir, de compreender e de se posicionar na profissão, sendo construída no exercício cotidiano e na reflexão sobre ele, em contextos de trabalho e interação.

Nessa mesma direção, a docência, incluindo o ensino de Geografia, vem passando por um processo de crescente complexificação, que demanda do professor um conjunto ampliado de competências, saberes e capacidades de julgamento profissional para lidar com situações imprevisíveis do cotidiano escolar. O trabalho docente, portanto, não se define apenas pelo domínio de conteúdos, mas por um repertório plural de conhecimentos pedagógicos e contextuais, no qual a experiência prática assume papel estruturante na constituição do saber profissional (Castro; Teles, 2025), especialmente em contextos educativos marcados por diversidade social e desafios institucionais.

Partindo dessa compreensão de profissionalidade como construção processual, o conjunto narrativo reunido desloca a discussão do plano conceitual para o terreno das experiências enunciadas pelas docentes. As entrevistas evidenciam como os percursos de ingresso na carreira, os impasses pedagógicos, as escolhas didáticas e os reposicionamentos ao longo do exercício profissional vão sendo interpretados pelas próprias professoras como momentos formadores.

As falas revelam critérios de ação, sentidos atribuídos ao ensinar e modos de responder às demandas escolares que se transformam com a prática, com o contexto e com as interações estabelecidas na escola. A análise passa, assim, a debruçar-se sobre como o trabalho docente em

**ENTRE NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA PESQUISA E NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19, volume 2. ano 2025 - ISSN: 1982-3800.*

Geografia ganha consistência profissional nas decisões cotidianas, nas aprendizagens construídas na experiência e nos ajustes produzidos ao longo da trajetória.

Um dos primeiros núcleos de sentido que permeia as narrativas das quatro colaboradoras refere-se ao ingresso na carreira e ao confronto entre formação inicial e realidade escolar. Os relatos mostram que o domínio do conteúdo geográfico, embora necessário, mostrou-se insuficiente diante da complexidade da sala de aula. A profissionalidade começa a ganhar densidade quando o conhecimento disciplinar precisa ser convertido em ação pedagógica, o que Tardif (2014) denomina saberes experienciais, produzidos no enfrentamento de situações práticas. A narrativa de Ametista expressa com nitidez esse descompasso entre formação e prática:

*Quando eu me deparei com a sala de aula que eu sofri muito, os primeiros anos eu sofri porque os alunos me dominavam muito. Não botava aluno pra fora, de jeito nenhum. E caí de paraquedas [...] eu tinha medo de enfrentar uma turma de adolescente, eu tinha medo. Muito medo, eu não vou mentir: ser professora me assustou muito. (Professora Ametista)*

O que se observa não é ausência de conhecimento, mas insuficiência de repertório pedagógico-operacional para lidar com indisciplina, autoridade e gestão de turma. Huberman (2000) descreve esse momento como fase de entrada na carreira, marcada pelo “choque de realidade”, quando a idealização da docência entra em tensão com demandas do cotidiano escolar. A profissionalidade, nesse estágio, organiza-se inicialmente como estratégia de sobrevivência.

A professora Citrino também situa seu primeiro ano como experiência-limite, revelando como a competência didática e a postura docente foram sendo construídas sob pressão:

*Meu primeiro ano foi horrível [...] teve aluno que jogou suco nas minhas costas. Eu prometi que não ia chorar em sala de aula. Eu me fiz forte. [...] levei para a coordenação. Depois fiquei com medo, mas mantive minha posição. (Professora Citrino)*

O episódio evidencia que competências pedagógicas como gestão de conflitos, tomada de decisão e manutenção de autoridade não foram aprendidas em cursos, mas forjadas em situações de risco e tensão. A profissionalidade aparece, aqui, como resposta prática e ética a contextos adversos, confirmando a leitura de Contreras (2012) de que a ação docente envolve decisões responsáveis em cenários incertos.

A Professora Ágata também relata enfrentamentos associados a gênero, idade e contexto social: *Tentavam me intimidar porque eu era muito jovem e mulher. [...] Eu tentava me impor, não aceitava que os alunos ditassem as regras. Aos poucos fui construindo meu espaço.*” A profissionalidade, aqui, é atravessada por marcadores sociais e relações de poder. O saber-fazer pedagógico articula-se ao saber-ser docente, revelando que competência profissional e identidade não se separam dialogando com Dubar (2006), para quem identidade profissional é construída nas interações e reconhecimentos sociais.

A resiliência e a capacidade de (auto)afirmação demonstradas pelas professoras em seus inícios de carreira são notáveis, mas não devem ser vistas como um padrão a ser exigido, e sim como um sintoma da falta de suporte institucional. A profissionalidade que se desenvolve dessas experiências é uma profissionalidade de resistência, construída na ausência de condições ideais. As escolas e os sistemas de ensino precisam reconhecer que a fase de entrada na carreira é um período de extrema fragilidade. O sucesso do professor iniciante depende de um acolhimento que minimize o "choque de realidade" e valide os saberes práticos que estão sendo construídos.

A profissionalidade docente, para ser plena e sustentável, deve ser apoiada por uma estrutura que proteja o professor, permitindo que a descoberta prevaleça sobre a sobrevivência. Esse pensamento é expresso pela professora Quartzo, ao relatar sua vivência na transição para a escola em que ela atualmente atua, na qual encontrou um ambiente que, paradoxalmente, lhe oferece as condições de trabalho que suas escolas anteriores não disponibilizavam:

*A disciplina não fica com a gente. Você chega para dar aula. Se o aluno não quer, tira o aluno de sala. Não vai bater boca. Você não precisa se preocupar com isso. Você chama o monitor, cada série tem um monitor. A gente está numa escola selecionada e esse padrão nos ajuda a dar aula. Quer estar na escola? Se enquadre. Não quer? Ninguém pede para você ficar. Vá na secretaria e peça a transferência. O recado é claro. Sabe? Então, assim, pra gente é muito bom (Professora Quartzo).*

As narrativas também evidenciam que a profissionalidade docente se consolida quando a experiência deixa de ser apenas vivida e passa a ser interpretada. A prática reflexiva entendida como a capacidade de analisar criticamente a própria ação e reorientá-la aparece como elemento estruturante do desenvolvimento profissional. Contreras (2012) afirma que a autonomia docente não se reduz à liberdade de escolha metodológica, mas corresponde a uma postura intelectualmente responsável, sustentada por reflexão e juízo profissional. Nas



entrevistas, essa dimensão surge quando as professoras descrevem mudanças de postura, revisão de estratégias e reconfiguração de práticas a partir de acontecimentos marcantes.

A professora Ametista reconhece explicitamente esse deslocamento reflexivo ao revisitar seus primeiros anos: *“Se eu tivesse tido a mente de hoje, dez anos depois, eu não tinha passado por tanta dificuldade.”* Essa fala indica um movimento de metanálise da própria trajetória, no qual a professora exerce uma reflexão-sobre-a-ação que é constitutiva da profissionalidade docente. Ao reconstituir esse percurso, Ametista produz uma espécie de leitura pedagógica de si mesma: reconhecendo fragilidades relativas ao manejo da turma, à leitura do contexto escolar e à mobilização de saberes didáticos. Esse tipo de manifestação evidencia uma profissional que passou a se ver como sujeito epistêmico da própria prática: alguém que aprende com o que viveu e transforma esse vivido em conhecimento profissional e lhe permitem, retrospectivamente, imaginar outras possibilidades de ação. A professora Ametista explicita o caráter em dinâmico e inacabado da docência. Sua fala configura uma narrativa de desenvolvimento profissional em que o tempo não é apenas cronológico, mas formativo: cada experiência, sobretudo as marcadas por dificuldade, é relida como ocasião de aprendizagem.

A professora Ágata também explicita processos de revisão pedagógica motivados por eventos específicos. Ao relatar um episódio de violência envolvendo aluno em atividade de campo, afirma que precisou abandonar uma metodologia que valorizava: *“Eu tive que repensar minha prática pedagógica. Eu gostava muito de trabalho de campo, mas depois disso eu fiquei com medo. Eu tive que recalcular.”* A decisão da professora não decorre de limitação técnica, mas de avaliação contextual e ética do risco. A autonomia docente aparece, aqui, como autonomia condicionada por fatores institucionais e de segurança.

Já a professora Citrino traz outro exemplo de limitação imposta à ação pedagógica: “O coordenador disse: *“Coloque a mesa na porta. Não importa se você vai dar aula ou não, eu só não quero eles[alunos] nos corredores”*. A narrativa evidencia uma tensão estrutural entre a intencionalidade educativa do professor e a racionalidade de controle que organiza o cotidiano escolar. Em muitas situações, a competência profissional se desenvolve sob diretrizes que nem sempre dialogam com os objetivos de aprendizagem. Essa situação descrita pela professora explicita o quanto a ação docente é regulada por comandos organizacionais que redefinem prioridades pedagógicas em favor de imperativos disciplinares e logísticos.

A professora Quartz, por sua vez, explicita uma estratégia de autoproteção institucional que também afeta sua autonomia: *“Eu sou muito neutra... existe um ambiente político muito forte que eu prefiro me afastar. [...] Eu sei que isso limita, mas é a forma que encontrei de me preservar.”* Aqui, a decisão é consciente, mas ambivalente: protege a integridade pessoal, porém restringe a expressão profissional. A profissionalidade se mostra, portanto, como negociação contínua entre posicionamento e sobrevivência institucional.

A dimensão tecnológica, hoje reconhecida como parte dos conhecimentos profissionais docentes, aparece nas narrativas de modo desigual e revelador. Durante a pandemia, as professoras foram forçadas a reorganizar práticas em ambiente remoto, expondo tanto capacidades de inovação quanto limites estruturais. Ágata descreve um processo intenso de reinvenção:

*Eu tentei me reinventar, criei um canal no YouTube, gravei vídeos, usei ferramentas da nuvem pra ver se eles participavam. [...] Dar aula sozinha, sem retorno, parecia um cemitério.*

O relato revela competência digital associada à responsabilidade pedagógica articulada à tentativa de sustentar presença docente e vínculo com os estudantes. Ao mesmo tempo, expõe o custo emocional do ensino remoto em contextos de desigualdade digital. A profissionalidade, aqui, incorpora adaptação tecnológica, mas também sofrimento e desgaste. Sobre esse tema, a professora Ametista assume posição distinta: *“Eu não fui uma das professoras que usava tecnologia como prioridade. [...] Sempre tive dificuldade. E também não vejo tecnologia como base fixa, senão vira diversão, não aprendizagem.”* Sua narrativa introduz uma crítica pedagógica ao tecnicismo. A competência digital é filtrada por concepção de ensino. Isso confirma que o saber profissional não é apenas operacional, mas também epistemológico e ideológico, como indica Tardif (2014). O contraste entre as duas posições não hierarquiza competências, ele revela pluralidade de racionalidades pedagógicas, aspecto central da profissionalidade docente contemporânea.

As narrativas também evidenciam que a profissionalidade docente se ancora fortemente em valores, compromissos e posicionamentos éticos diante do outro. Essa dimensão aparece de forma recorrente nas entrevistas, especialmente quando as professoras relatam situações que exigiram posicionamentos difíceis, proteção de estudantes e enfrentamento institucional. A professora Citrino explicita uma mudança ética em sua prática a partir da maternidade, ao rever sua postura diante de alunas grávidas e jovens mães:

*Depois que eu fui mãe, eu comecei a pensar diferente. Eu não queria ser aquela professora que dificultava ainda mais a vida de uma menina que já estava numa situação difícil. Eu comecei a flexibilizar mais, escutar mais.*

A mudança é descrita como ampliação de responsabilidade social. Nota-se que o compromisso ético, que é uma das dimensões indispensáveis da profissionalidade docente, se destaca de forma incisiva nas narrativas das professoras. Como nos lembra Imbernón (2011, p. 29), a profissão docente comporta "[...] um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros entes sociais". Esse significado mais amplo de compromisso aparece nas narrativas quando Ametista destaca essa ética ao afirmar que seu respeito se dirige ao *“ser humano”*, independentemente de gênero, raça ou orientação sexual, o que demonstra uma postura educativa fundamentada na dignidade. Quartzô, ao mencionar *“muitas visitas a alunos em situações de extrema pobreza”*, sublinha que reconhecer a vulnerabilidade é parte do seu trabalho profissional.

Outro eixo recorrente é a intensificação do trabalho e seus impactos na qualidade da prática. A Professora Quartzô associa sua trajetória a múltiplas jornadas e renúncias pessoais, relatando ter trabalhado *“manhã, tarde e noite”*. Ametista aponta que a *burocracia escolar “muita caderneta, muito plano”* reduzia o tempo de planejar aulas diferenciadas. Ágata menciona carga horária excessiva e desgaste físico: *“dias com nove aulas seguidas, falta de voz e exaustão mental”*. As falas revelam uma contradição: mesmo com estabilidade institucional já que todas são concursadas, ainda persistem condições de sobrecarga que tensionam a profissionalidade e limitam a reflexão pedagógica, aproximando-se das análises de Lüdke e Boing (2004), favorece a intensificação da precarização e leva os trabalhadores a abrirem mão de conquistas significativas. Nesse horizonte, o gerencialismo aumenta cobranças e pressiona ainda mais as professoras, produzindo uma sobrecarga que limita a criatividade, compromete a análise crítica e contribui para a desprofissionalização do magistério.

No conjunto das narrativas, a profissionalidade docente aparece como construção em constante desenvolvimento e reinterpretada. Ela se define no movimento pelo qual o professor compreende, reavalia e transforma seu próprio modo de atuar. Huberman (2000) ajuda a apreender essas trajetórias ao descrever ciclos da carreira marcados por entrada, sobrevivência, estabilização e redefinição, o quais são movimentos claramente identificáveis nos relatos.

De modo geral as narrativas enunciam que Ametista revisita o início com olhar crítico; Citrino transforma trauma em postura firme; Quartzo converte instabilidade em estratégia de consolidação; Ágata traduz tensão institucional em consciência ética e política. Em todos os casos, a narrativa opera como dispositivo de elaboração formativa da experiência, convertendo conflitos, medos e constrangimentos em recursos de leitura e reconstrução da própria profissionalidade, como sustenta Dominicé (2014) quando afirma que “o nosso material biográfico está cheio de traços que sublinham a capacidade formadora dos confrontos da vida quotidiana e das contrariedades sofridas” (Dominicé, 2014, p. 82).

As quatro trajetórias, analisadas em conjunto, indicam que a profissionalidade docente em Geografia se constitui na intersecção entre saber disciplinar, julgamento pedagógico, compromisso ético e condições materiais de trabalho. As narrativas das professoras além de ilustrar categorias teóricas, elas tencionam, ampliam e concretizam essas categorias. Os relatos reunidos tornam visível aquilo que frequentemente permanece oculto nos discursos normativos sobre o ensino: o cálculo cotidiano de riscos, os limites impostos por estruturas escolares, os rearranjos feitos para continuar ensinando e permanecer. Nesse sentido, o método (auto)biográfico mostra sua potência analítica na pesquisa dando vozes às docentes, e permitindo a compreensão da profissionalidade como experiência vivida, refletida e narrada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo apresentou a contribuição do método (auto)biográfico para a compreensão da construção da profissionalidade docente em Geografia, fundamentando-se nas trajetórias pessoais, formativas e profissionais de docentes da educação básica. O percurso investigativo evidenciou que os saberes mobilizados no ensino não se esgotam na formação inicial nem nos referenciais curriculares, sendo continuamente elaborados na relação com contextos escolares específicos, com os estudantes, com as estruturas institucionais e com as próprias experiências acumuladas ao longo do tempo de atuação. A experiência contextualizada, a partir das análises reafirmou a importância de reconhecer o professor como sujeito histórico e produtor de saberes, cujas práticas são tecidas na mediação entre memória, território e exercício profissional.

As entrevistas narrativas mostraram que o início na carreira, as situações de conflito, as pressões organizacionais, as exigências burocráticas, os rearranjos metodológicos e as decisões éticas configuram momentos decisivos de elaboração do saber profissional. Observou-se que a

consolidação profissional ocorre quando a experiência deixa de ser apenas vivida e passa a ser interpretada reflexivamente, permitindo que as docentes transformem desafios, como a gestão da indisciplina e as limitações institucionais, em conhecimento pedagógico e autonomia condicionada. Nos relatos as professoras interpretam o que viveram, reavaliam condutas, redefinem limites e constroem critérios no contexto educacional. O exercício docente aparece, assim, como atividade que exige leitura de contexto, deliberação responsável e capacidade de sustentar decisões sob condições frequentemente adversas, os quais são elementos que ampliam a compreensão da profissionalidade para além de parâmetros técnicos.

Outro aspecto que se destacou foi o peso das condições de trabalho na conformação do agir docente. Carga horária extensa, assimetrias institucionais, culturas escolares hierarquizadas, vigilância sobre a fala do professor, desigualdades tecnológicas e insegurança em determinados territórios que permeiam as escolhas pedagógicas realizadas. As narrativas demonstram que a atuação em Geografia, disciplina que mobiliza temas sociais, territoriais e políticos, intensifica esses atravessamentos e exige das docentes formas constantes de mediação, prudência discursiva e posicionamento crítico.

O uso do método (auto)biográfico mostrou-se particularmente válido para esse tipo de investigação porque viabilizou o acesso a dimensões da subjetividade que dificilmente seriam apreendidas por meio de instrumentos padronizados. Ao narrar, as professoras produzem leituras sobre si, sobre a escola e sobre a profissão, articulando memória, avaliação e sentido. O material narrativo exemplifica categorias analíticas e introduz deslocamentos que enriquecem a própria compreensão teórica do trabalho docente. Trata-se de um movimento em que quem ensina também interpreta, conceitua e teoriza a partir do vivido.

Os achados aqui discutidos contribuem para o campo da Educação Geográfica e da formação de professores ao reafirmar que compreender o ensino requer escutar quem o realiza sob condições reais. Políticas de formação e programas de desenvolvimento profissional tendem a produzir efeitos mais consistentes quando consideram essas experiências, reconhecem seus custos e incorporam os saberes produzidos na trajetória. Valorizar a docência implica reconhecer o caráter intelectual, ético e decisório do trabalho realizado na escola, bem como os limites estruturais que incidem sobre ele.

A contribuição deste estudo para a área da Geografia reside na validação da dimensão subjetiva e experiencial como constituinte do saber geográfico. Ao demonstrar que "toda narrativa possui natureza geográfica", a pesquisa reforça que o ato de rememorar é também um

**ENTRE NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA PESQUISA E NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19, volume 2. ano 2025 - ISSN: 1982-3800.*

modo de reconstruir o território das vivências e de traduzir o espaço vivido através da prática docente. No plano formativo, o trabalho colabora para a desconstrução da imagem do professor como mero aplicador de conteúdos, alçando-o ao posto de sujeito reflexivo que mobiliza compromissos éticos e sociais em sua atuação.

Por fim, o estudo sustenta que qualquer debate sério sobre a qualidade do ensino geográfico passa, necessariamente, por uma leitura aprofundada do trabalho docente como atividade complexa e situada, que reafirma o professor como sujeito histórico e epistêmico, cuja profissionalidade se configura como processo contínuo de reinvenção de si. Nesse percurso, identidade e competência profissional são produzidas, tencionadas e reafirmadas na densidade da prática pedagógica e nos múltiplos tempos e espaços da experiência vivida, onde o saber de quem ensina Geografia é construído, sustentado e transformado.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Atualidades Pedagógicas**, v. 1, n. 54, p. 13-28, 2009.

ABRAHÃO, M. H. M. B.. Pesquisa (auto) biográfica no Brasil: da aventura à insubordinação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, v. 9, n. 24, p. e1153-e1153, 2024.

BARROS, J. S. **Saberes de professores de geografia: histórias de vida, formação e docência**. Curitiba, Editora CRV, 2023.

CÂMARA, S. C. X. da. **O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil**. 2012 .168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CASTRO, A. K. M.; TELES, G. A. Profissionalidade docente em geografia: sentidos, saberes e desafios no mundo contemporâneo. **Observatorio de la economía latinoamericana**, v.23, n.10, p.1-25, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv23n10-054>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTELLA, R. Z. Os saberes e os itinerários que (trans)formam os profissionais em educação: somos um conjunto de muitos. *In*: COSTELLA, R. Z. (org) **Um pouco de cada um na construção professoral de muitos: Narrativas, Itinerários, Ressignificações**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2021, p.180-217.

CRUZ, G.; PAIVA, M. M.; LONTRA, V. A narrativa (auto) biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 6, n. 19, p. 956-972, 2021.

**ENTRE NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA PESQUISA E NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19, volume 2. ano 2025 - ISSN: 1982-3800.*



DELORY-MOMBERGER, C. De la condition à la société biographique Da condição à sociedade biográfica. **Educar em revista**, v. 37, p. e77147, 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. **História de vida e pesquisa biográfica em Educação**. Tradução, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2024. 274 p. ISBN 978-65-5569-460-4.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 177-210.

DUBAR, C. A crise das identidades. **A interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2006.

FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. **Convergencia**, Toluca, v. 14, n. 44, p. 15-440, agosto 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352007000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352007000200002&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 04 jul. 202.

FORMENTI, L. Identidade, relação e contexto: uma releitura epistemológica dos métodos biográficos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 105-117, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M.-C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1159-1180, 2004.

MEDEIROS, E. A; AGUIAR, A. L. O. O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 11, 2018.

MENEZES, V. S. Ninguém nasce professor(a), torna-se professor(a): uma geografia da narrativa (auto)biográfica docente. In: COSTELLA, R. Z. (org) **Um pouco de cada um na construção profissional de muitos: Narrativas, Itinerários, Ressignificações**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 153-187.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C (Org.) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008

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

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas:** contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. 2014.

SOUSA, M. G. S; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes (Bragança Paulista)**, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista educação em questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

SOUZA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Memória de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, E. C; PASSEGGI, M. C; VICENTINI, P. P. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.