

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Geociências  
Programa de Pós-Graduação em Geografia

Igor Armino Rockenbach

**O ínfimo cotidiano da docência em Geografia:**  
considerações sobre a realização profissional

Porto Alegre

2023

Igor Armindo Rockenbach

O ínfimo cotidiano da docência em Geografia:  
considerações sobre a realização profissional

Tese apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação em Geografia do Instituto de  
Geociências da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Nestor André Kaercher

Porto Alegre

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Rockenbach, Igor Armino  
O ínfimo cotidiano da docência em Geografia:  
considerações sobre a realização profissional / Igor  
Armino Rockenbach. -- 2023.  
164 f.  
Orientador: Nestor André Kaercher.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de  
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Prática docente em Geografia. 2. Formação  
inicial em Geografia. 3. Condições de trabalho  
docente. 4. Cotidiano da docência. I. Kaercher, Nestor  
André, orient. II. Título.

Igor Armino Rockenbach

O ínfimo cotidiano da docência em Geografia:  
considerações sobre a realização profissional

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Geografia.

Aprovado em: 26/05/2023

**Banca examinadora:**

---

Professor Doutor Nestor André Kaercher  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Professora Doutora Ligia Beatriz Goulart  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Professor Doutor Marcos Irineu Klausberger  
Instituto Federal Sul-rio-grandenses (IFSUL)

---

Professora Doutora Victória Sabbado Menezes  
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

*Aos que se esforçam pela educação,  
dedico este trabalho*

## **Agradecimentos**

A minha mãe, Marijane Teresa Rockenbach, e a sua incurável paixão por ser professora. Paixão que a fez montar uma sala de aula no meu antigo quarto. Paixão que a fez montar uma sala de aula no porão de casa. Se eu carrego em mim sonhos sobre a docência e a educação, é porque eu te vi construir muitos sonhos com profissionalismo e amor através do ato de ser professora.

Ao meu pai, João Sérgio Rockenbach, e a sua sensibilidade. Desde às mensagens diretas e carregadas de significado que chegavam no meu celular com um “O pai está com saudade” até as caixas de isopor lotadas que tu preparavas com carinho quando eu retornava à Porto Alegre. Contigo aprendi que a boniteza da vida está no compartilhar.

Aos meus irmãos, Jonas Luís Rockenbach e Bruno Artur Rockenbach, que são o ponto de equilíbrio da minha vida. Sei que posso contar com vocês em qualquer momento e isso me conforta mais do que qualquer outra coisa no mundo!

A minha companheira, Talita Fernandes Gonçalves, pelos afetos incontáveis. Pelos rolês, vinhos, bares, cinemas, músicas, filmes, seriados, diastrinta, cafés, chás, conversas, silêncios, leituras, dengos e xeros. Pelas coisas que fizemos e pelas coisas que faremos. Gracias, meu bem!

Ao meu orientador, Nestor André Kaercher, que tornou a construção desse Doutorado uma questão existencial. Obrigado por me incentivar na construção algo de prazeroso, angustiante e verdadeiro. Que as risadas e provocações se multipliquem nos anos que não de vir. És grande, NAK!

Aos meus avós, Armindo Zambiasi – pelos vinhos artesanais – e a Gema Zambiasi – pelo xarope antigripal. Minha admiração por vocês é imensa!

À Clarice Traversini, em memória, por ter mostrado um outro caminho para a docência. Se essa pesquisa hoje existe, da forma a qual aqui está exposta, foi por causa do teu olhar sobre a Educação, como um espaço para o respeito entre as pessoas, admiração pelo conhecimento e construção de felicidades.

Ao amigo Kainan Rodrigues dos Santos, pelas longas conversas no telefone, pela interpretação de alguns sonhos complexos, pelas piadas de humor questionável e, principalmente, pela escuta e fala ofertadas em meio a essa travessia. Foste fundamental.

Aos meus amigos acadêmicos Cesar Martinez e Marcos Bohrer, pelos inúmeros diálogos que permearam a construção deste trabalho. Vocês são parte componente e substancial das páginas que estão aqui escritas.

Aos meus colegas de trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti pelos cafés nas salas dos professores, pelas conversas nos corredores, pelas risadas nos intervalos. Obrigado por tornarem o espaço da docência um lugar agradável.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, suas professoras, professores, secretários e bolsistas, pela construção de uma ciência geográfica significativa que advém da sua qualificação, comprometimento e dedicação, através do trabalho de todos os colegas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de pesquisa ofertada que acompanhou a construção desta Tese e que reforça o meu compromisso profissional com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

À banca examinadora, Ligia Beatriz Goulart, Marcos Irineu Klausberger e Victória Sabbado Menezes pela leitura atenta e contribuições para a pesquisa. É um grande privilégio contar com a participação de profissionais e colegas que admiramos nessa construção.

Às professoras e professores que atuam e acreditam na docência.

*Onde queres descanso, sou desejo  
E onde sou só desejo, queres não  
E onde não queres nada, nada falta  
E onde voas bem alta, eu sou o chão  
(Caetano Veloso)*



## Resumo

I. A., ROCKENBACH. **O ínfimo cotidiano da docência em Geografia:** considerações sobre a realização profissional. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.

### Resumo

Nesta tese de Doutorado abordo o cotidiano docente de professores e professoras de Geografia a partir da análise da formação, prática, condições de trabalho e realização profissional. Como metodologia, realizei entrevistas narrativas através do método (auto)biográfico, na qual participaram cinco professores e professoras da rede municipal e estadual do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Os eixos que utilizei nas narrativas foram: eixo 1 - História de vida; eixo 2 – Formação e prática docente; eixo 3 – Condições do trabalho docente; eixo 4 – Realização profissional. No intuito de complementar essa discussão, construí um referencial teórico sobre os tópicos que compõem os eixos da pesquisa. Como resultado da pesquisa, depreendo que a prática e a formação de professores de Geografia não podem ser dissociadas de uma análise das condições de trabalho, uma vez que, ao relatarem sobre o seu cotidiano, os professores e professoras expressam que a sua insatisfação ou insucesso profissional lhes parece muito mais correlacionados à ausência de boas condições de trabalho do que propriamente às lacunas em sua formação inicial ou às dificuldades em sua prática.

**Palavras-chave:** prática docente em Geografia; formação inicial em Geografia; condições de trabalho docente; realização profissional; cotidiano da docência.

ROCKENBACH, I. A. **The daily life of Geography teaching: considerations about professional achievement.** PhD thesis. Graduate program in Geography at the Federal University of Rio Grande do Sul, 2023.

### **Abstract**

This PhD thesis addresses the daily teaching of Geography professors from the analysis of training, practice, working conditions and professional achievement. As a methodology, I conducted narrative interviews through the (auto)biographical method, in which five teachers from the municipal and state networks of Rio Grande do Sul and Santa Catarina participated. The texts that use the narratives foram: text 1 - Life story; group 2 – Training and teaching practice; Box 3 – Conditions of teaching work; Box 4 – Professional achievement. Not intended to complement this discussion, I built a theoretical reference on the topics that make up the eixos da research. As a result of the research, I deem that the practice and training of Geography teachers cannot be dissociated from an analysis of the working conditions, once, when they report on their daily life, the teachers express their dissatisfaction or professional insuccess They seem much more correlated to the absence of good working conditions than properly to the gaps in their initial training or to the difficulties in their practice.

**Keywords:** teaching practice in Geography; initial formation in Geography; teaching working conditions; professional achievement; teaching routine.

I.A., ROCKENBACH. **La cotidianidad de la enseñanza de la Geografía:** consideraciones sobre la realización profesional. Tesis de doctorado. Programa de Posgrado en Geografía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, 2023.

## **Resumen**

En esta Tesis Doctoral abordo la docencia diaria de los profesores de Geografía desde el análisis de la formación, la práctica, las condiciones laborales y la realización profesional. Como metodología, realicé entrevistas narrativas a través del método (auto)biográfico, en las que participaron cinco docentes de la red municipal y estatal de Rio Grande do Sul y Santa Catarina. Los ejes que utilicé en las narrativas fueron: eje 1 - Historia de vida; eje 2 – Formación y práctica docente; eje 3 – Condiciones de trabajo docente; Eje 4 – Realización profesional. Para complementar esta discusión, construí un marco teórico sobre los temas que conforman los ejes de la investigación. Como resultado de la investigación, infiero que la práctica y formación de los docentes de Geografía no puede dissociarse de un análisis de las condiciones laborales, ya que, al relatar su cotidianidad, los docentes expresan que su insatisfacción o fracaso en la formación profesional les parece ser mucho más correlacionado con la ausencia de buenas condiciones de trabajo que con lagunas en su formación inicial o con dificultades en su ejercicio.

**Palabras clave:** práctica docente en Geografía; formación inicial en Geografía; condiciones de trabajo docente; realización profesional; enseñanza diaria.

## Sumário

<b>1 OUVIR NOSSOS PROFESSORES, LER NOSSA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>17</b>
1.1 Das inúmeras perguntas e inúmeros caminhos .....	18
1.2 A primeira pergunta: como dar uma boa aula de Geografia? .....	22
1.3 A realização profissional e a reflexão sobre formação e prática docente.....	29
1.4 Dos objetivos da pesquisa .....	33
<b>2 ENTREVISTAS NARRATIVAS .....</b>	<b>36</b>
2.1 Um encontro com as narrativas.....	37
2.2 Por que as narrativas? .....	39
2.3 O método (auto)biográfico .....	41
2.4 Os eixos de análise das entrevistas narrativas .....	43
2.5 A construção do roteiro de entrevista narrativa com os professores da educação básica .....	48
2.7 O roteiro das entrevistas narrativas.....	50
2.8 Da estruturação da pesquisa, dos princípios éticos e das ferramentas técnicas .....	51
2.8 Do enredo e compreensão cênica. A análise da escuta e a elaboração de proposições a partir das narrativas.....	53
<b>3 LEITURAS SOBRE O DOCENCIAR EM GEOGRAFIA .....</b>	<b>60</b>
3.1 Da formação e prática docente em Geografia .....	63
3.2 Das condições de trabalho de professores de Geografia.....	84
3.3 Da realização profissional na docência em Geografia .....	92
<b>4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS - POSTULAÇÕES E REFLEXÕES.....</b>	<b>102</b>
4.1 A palavra é dada por... Heloísa .....	104
4.2 A palavra é dada por... Vicente .....	109
4.3 A palavra é dada por... Vitor .....	114
4.4 A palavra é dada por... Daniele .....	119
4.5 A palavra é dada por... Lucas.....	123
4.6 A prática professoral e a <i>Velha Roupa Colorida</i> .....	129
4.7 Escola e universidade: o mais marcante dos encontros .....	131
4.8 Sobre o “ganhar mais” e o trabalho docente .....	134

<b>4.9 Ser professor de Geografia e a realização profissional em suspensão</b> .....	<b>136</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE A – Dados biográficos das professoras e dos professores entrevistados.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>160</b>

## **Lista de figuras**

<b>Figura 1</b> - Exposição da obra Cuerdas Vocales .....	37
<b>Figura 2</b> - Fases da entrevista narrativa. ....	49
<b>Figura 3</b> - Frame de O Pagador de Promessas.....	56
<b>Figura 4</b> - Remuneração de professores de Geografia em concursos públicos municipais no Rio Grande do Sul para 20 horas semanais (2016-2019).....	87
<b>Figura 5</b> - Distribuição das remunerações médias e editais por mesorregiões.....	89
<b>Figura 6</b> - Quadrinho de Laerte.....	137

## **Lista de tabelas**

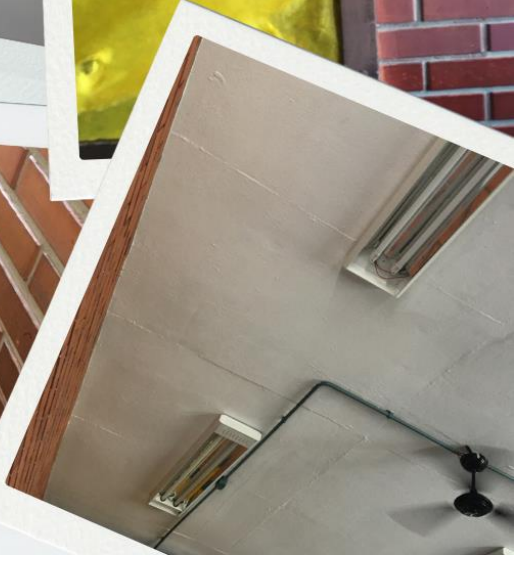
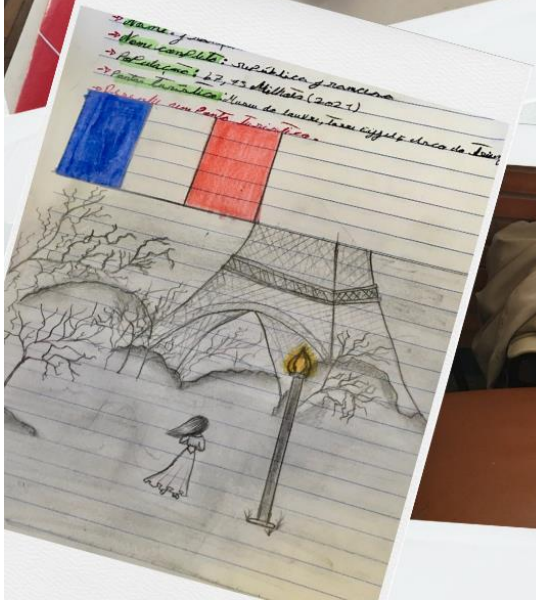
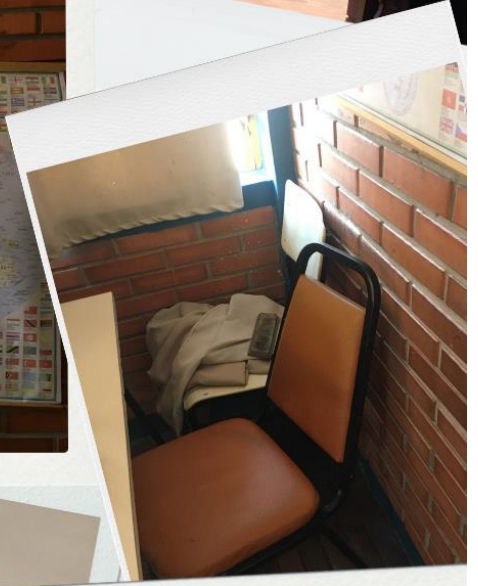
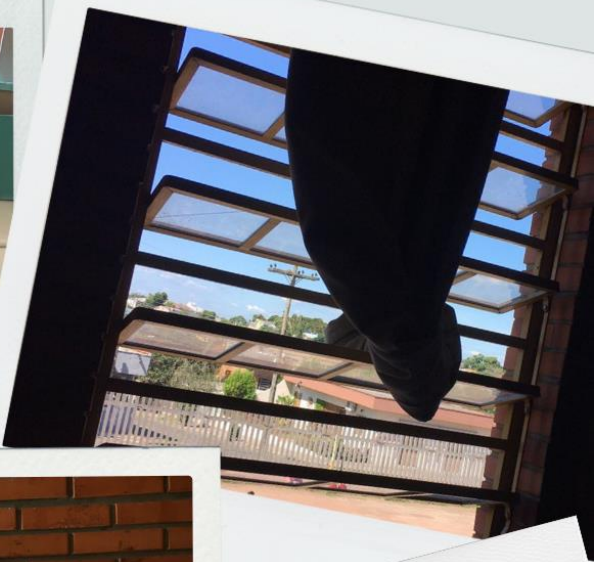
**Tabela 1** – Dados biográficos de Heloísa..... 104

**Tabela 2** – Dados biográficos de Vicente..... 109

**Tabela 3** – Dados biográficos de Vitor. .... 114

**Tabela 4** – Dados biográficos de Daniele..... 119

**Tabela 5** – Dados biográficos de Lucas. .... 124





## 1 OUVIR NOSSOS PROFESSORES, LER NOSSA UNIVERSIDADE

O ínfimo cotidiano é o que fazemos todos os dias. Roland Barthes nos diz que dificilmente paramos para falar sobre esse cotidiano ínfimo, talvez por nos soar tão banal que não convém ser relatado. Essa é a construção que Larrosa traz no início do livro *Esperando não se sabe o quê – sobre o ofício do professor* (2018), na qual se propõe ao desafio de escrever sobre a docência.

Neste trabalho, pretendo pensar sobre o cotidiano na docência em Geografia a partir da premissa de ouvir nossos professores e ler nossa universidade. Falar sobre a docência, escutar sobre a docência. Este é um exercício que parece simples, mas muitas vezes não damos a devida importância a esse ato. Dar atenção ao ínfimo cotidiano é tornar visíveis as inquietações que estão presentes no ato de ser professor ou professora de Geografia. Traçar esse caminho é o que pretendo neste trabalho.

As colagens que são trazidas no início de cada capítulo foram construídas nos últimos seis meses, no meu cotidiano docente como professor de Geografia. Elas trazem as imagens que surgem nesse nosso ínfimo dia a dia: os quadros, os cadernos, as janelas, os ventiladores, as luzes, os ônibus, as cortinas e a repetição de cada uma dessas coisas, que dão singularidade/rotina ao ofício da docência.

Abaixo, é relatada a estruturação da pesquisa, para posteriormente serem apresentados os caminhos que levaram essa escrita a navegar por diferentes mares até repousar nesse ínfimo cotidiano e iniciar novas viagens!

O *capítulo um* traz a introdução do trabalho, a justificativa e o problema de pesquisa, bem como os objetivos que se seguem na construção do trabalho, trazendo a ideia geral do que será abordado nesta Tese.

O *capítulo dois* diz respeito à metodologia adotada na pesquisa e informa sobre a opção pelas entrevistas narrativas e como elas foram elaboradas nessa pesquisa, seu roteiro e suas demais características.

O *capítulo três* corresponde ao referencial teórico adotado para construir o problema de pesquisa, bem como sua posterior reformulação e análise diante

das novas construções provocadas à medida em que o trabalho ia sendo construído.

O *capítulo quatro* aborda a discussão e os resultados da pesquisa, trazendo a transcrição e análise das entrevistas narrativas, no qual são realizadas as construções e elaborações críticas do trabalho, trazendo novas postulações e um diálogo com o referencial teórico.

O *capítulo cinco* traz as considerações finais, reflexões sobre a escrita da pesquisa, limitações e possíveis brechas que a pesquisa carrega, bem como os tópicos que podem ser trabalhados em estudos futuros sobre o tema em questão.

### **1.1 Das inúmeras perguntas e inúmeros caminhos**

Como podemos compreender o cotidiano docente na educação básica? Como podemos pensá-lo como um instrumento de reflexividade docente?

Uma resposta sobre o que é esse cotidiano docente poderia ser: ele é árduo. É o que escuto e falo com professores e professoras, nos corredores, na sala dos professores, nas conversas no ponto de ônibus e no intervalo de uma aula e outra, nas reuniões de estudos e grupos de pesquisa. Algumas lamentações justificadas e corriqueiras que são evidentes e precisam ser descarregadas mesmo que não se queira repeti-las dia após dia, mas que surgem especialmente em um dia ruim ou no acúmulo de alguns dias mais desgastantes.

Também há outra resposta: ele é gratificante. É o que também escuto nos mesmos ambientes, tomando o café e rindo de alguma brincadeira que um aluno ou aluna fez em nossa aula, de algum sorriso incontrolado de algum colega professor/a transbordando na sala até que a empolgação é transformada em um relato de algo marcante e feliz quando uma atividade gera interesse e é bem-sucedida, quando um estudante nos fala uma coisa bem banal como “a matéria que eu mais gosto é Geografia” ou “eu vi uma reportagem na TV sobre aquele país que tu falaste em aula” e tantos outros momentos que surgem em alguns

minutos-segundos que fazem valer o dia ou até semana – às vezes, confessamos, um mês inteiro ou ano inteiro.

São inúmeras as definições, são maleáveis as definições. Podem variar a depender do dia, da hora, da semana e do mês que essa pergunta é feita a uma professora ou professor. Mas ao mesmo tempo as respostas podem se repetir, como se repetem as conversas nos corredores das escolas e na volta para casa junto com mais colegas professores.

Essas primeiras definições tem um quê oriundo da minha vivência e observação, da forma que enxergo essa complexidade da docência no meu cotidiano. A vivência e reflexividade foram povoando algumas das minhas inquietações sobre como nós, professores, enxergamos a docência e que elementos estão presentes em nosso cotidiano; quais elementos que são singulares e quais os que se repetem nas discussões sobre a docência nos escritos da universidade e no dia a dia do ambiente escolar.

Assim, me contive a examinar sobre como a formação inicial e continuada é refletida no cotidiano docente, em um âmbito mais subjetivo, como as teorias sobre a prática docente são efetivadas no universo escolar junto às alunas e alunos em um determinado ambiente, como as condições profissionais são encaradas por um docente e uma docente no seu dia a dia. Mas não é apenas uma reflexão individual que me pareceria pertinente. Mais que isso, parece-me que dialogar com professores para assimilar outras postulações é um caminho para uma construção coletiva que possibilita uma articulação entre a reflexividade, formação e prática docente.

Afinal, existe uma ideia geral sobre o que é uma formação adequada para professores e professoras de Geografia (sim, esse é um dos universos que se analisa aqui), quais são os requisitos mínimos para a suficiência no cargo e constante análise sobre os paradigmas que emergem da evolução desses estudos. Uma formação, portanto, que é discutida pelos profissionais da área da Geografia em suas diferentes vertentes junto a profissionais do campo da Educação que também trazem uma reflexão teórica importante sobre a docência. Considero relevante pensar sobre a formação, entender como ela se constrói aos profissionais da área, sua construção histórica e as discussões

contemporâneas. Para além disso – voltando às conversas tomando um café já quase frio esperando acabar o intervalo para entrar na próxima aula – é válido perguntar: como a tua formação te ajudou/ajudará a lidar com aquelas alunas e aqueles alunos nos próximos quarenta e cinco minutos?

Fui me convidando a fazer esse exercício múltiplo. É relevante entender e delinear alguns elementos que podem ser definidos como pertinentes em um âmbito mais generalista para a formação de professores de Geografia, entender como e por que alguns elementos se constituem como importantes para uma formação docente. Esse exercício teórico sobre as bases que fundamentam a docência é importante para que se reflita sobre quais conhecimentos e habilidades básicas espera-se idealmente que um professor ou professora tenha para que ele ou ela se considerem licenciados.

Mas também vale driblar essa idealização pretensa (e necessária) da formação para ver o que disso está sendo refletido na sala de aula. Como a formação se expressa e se desenvolve nesse cotidiano docente ou pelo menos como o professor e professora percebem os impactos dessa formação no dia a dia quando tensionados a falar sobre isso. Qual parcela da sua formação ele consideraria mais significativo se fosse capaz de mensurar? O que a universidade construiu com essa professora que está sendo trabalhado no seu dia a dia profissional? Essa é uma pergunta que me parece válida de fazer.

Todos nós queremos uma universidade que forma bons profissionais, mas quais seriam os saberes que a universidade ensinou que estão sendo praticados no cotidiano docente? Como será que as teorias do Ensino de Geografia se relacionam com o planejamento semanal daquela professora? É uma questão que convém se perguntar e se entender. Não para elencar o que é útil ou não, mas para olhar com curiosidade para a resposta que cada professor ou professora pode dar.

Da mesma forma, convém refletir sobre os elementos que permeiam a prática pedagógica. Existem teorias que fundamentam uma prática pedagógica e que auxiliam, de fato, a se construir uma boa aula de Geografia, a desenvolver certa postura professoral e profissional crítica e preocupada com o aluno. Mas o

que fica dessas instruções e reflexões sobre a prática em uma sala com 30 discentes especialmente barulhentos nesse dia?

É importante entender sobre como a teoria e a realidade se chocam quando saímos das quatro paredes da academia para as quatro paredes da escola. E, como compreender isso, além de ouvindo as respostas que a professora e o professor podem nos dar sobre essa pergunta?

Outro elemento que constitui uma questão significativa é a realidade profissional. A formação e a prática docente, por mais embasadas que estejam, terão de se relacionar com a realidade profissional, às vezes com uma carga horária elevada, às vezes com uma remuneração baixa, às vezes com uma infraestrutura precarizada. Às vezes nem sempre às vezes. É mais comum do que essas vezes fazem parecer. Há boas ideias, mas “me falta o tempo para preparar um bom projeto”, a gente ouve, “porque tive que aumentar minha carga-horária”. Não é uma realidade muito distante de quase todos os professores e professoras com quem se dialoga. As condições de trabalho atravessam a formação e a prática, coexistem em meio a esses elementos e transparecem no dia a dia professoral.

Desejo compreender como os professores se sentem sobre essa realidade profissional que vivenciam e o que desta realidade os atravessa. Há uma realidade quando pensamos na remuneração média, nas condições de trabalho, no cenário da docência de uma forma generalizada – uma abordagem que também deve ser analisada.

Mas, do mesmo modo, vale refletir sobre esse cotidiano, voltando à pergunta inicial que insisto em lembrar: como o dia a dia desse professor ou professora é afetado pelas condições de trabalho, além da precarização evidente do cenário brasileiro? O que os professores e professoras de Geografia nos diriam se fossem perguntados sobre?

Por isso, para tentar responder essa pergunta penso que seja válido *ler nossa universidade e ouvir nossos professores*. Entender o que as discussões teóricas atuais nos dizem sobre os temas que envolvem a formação, a prática e a realidade profissional das professoras e dos professores de Geografia. Essa leitura e análise é fundamental para o entendimento do cenário atual que

envolvem a Geografia escolar. Vale percorrer um trajeto que nos leve aos professores da educação básica que lá estão construindo e vivenciando essa realidade e ouvi-los falar. Saber o que eles nos dizem sobre esse contexto.

Então, é preciso ler nossa universidade e ouvir nossos professores para entender um pouco mais sobre como esse ínfimo cotidiano se expressa nas salas de aula da educação básica na disciplina de Geografia.

## 1.2 A primeira pergunta: como dar uma boa aula de Geografia?

Como dar uma boa aula de Geografia? Escolhi essa pergunta para iniciar a pesquisa, foi a primeira pergunta que queria fazer para meus professores quando ingressei na universidade e foi a pergunta que eu quis colocar como problema de pesquisa na pós-graduação. Mas é uma pergunta que leva a muitos caminhos, é muito aberta, não saberia como escrever um artigo ou uma tese para respondê-la da forma que essa pergunta merece ser respondida em meu entendimento. Mas decidi mantê-la para refletir sobre ela. Trago algumas reflexões sobre essa pergunta, que direcionaram de alguma forma à questão que trouxe como problema nas primeiras linhas desse trabalho. Vamos para alguns pensamentos que surgiram quando ousei tentar responder essa pergunta.

É uma pergunta essencial, para mim: foi por causa dela que decidi seguir uma trajetória acadêmica no Ensino de Geografia. É nela que tento chegar nas discussões que proponho em alguns escritos, é a resposta que busco nos eventos de Geografia aos quais participo, e é a partir dessa questão, afinal, que inicio esta Tese de Doutorado.

Agora, me perguntem: o que é uma **boa** aula? Suspiro prolongado. A resposta atravessa caminhos muito subjetivos, cada sujeito (professores, alunos, pais, coordenadores) entenderá de maneira diferente o que é aula boa, satisfatória, interessante... Percebam, logo na primeira pergunta eu mais me afastei do que me aproximei da resposta à pergunta *alma mater* da Tese. Isso me agonia. Mas é um caminho que quero (preciso?) trilhar, sabendo das inúmeras nuances que existem no buscar responder essa questão.

Eu sou professor de Geografia, já ministrei inúmeras aulas para os mais variados públicos. Já dei aulas boas? Acredito que sim. Pareceu que sim. Eu saí satisfeito, os alunos pareciam satisfeitos (alguns até já elogiaram algumas aulas), a aprendizagem pareceu significativa. Mas também dei aulas ruins, que eu acredito que foram ruins, em que percebi exatamente o contrário das boas aulas. Meu objetivo, obviamente, é sempre dar uma boa aula de Geografia e tento buscar no planejamento da aula, na construção pedagógica do conteúdo, nas atividades sugeridas um encontro satisfatório.

Mas por que o êxito se torna tão difícil? Pergunto pois não é incomum – em meus diálogos com colegas de profissão e professores em formação – as lamentações sobre o resultado das aulas, sobre os dissabores ocasionados por prática que não teve o resultado esperado mesmo que empreendidos os maiores esforços. Esse termômetro de satisfação ou insatisfação acaba sendo um componente fundamental no labor docente. Uma vez que, quando a pendência é para o lado negativo, pode acarretar na frustração com a profissão, na desmotivação, no mal-estar docente<sup>1</sup>.

Assim, é importante que a “boa aula de Geografia” seja analisada com maior profundidade. Pode parecer um questionamento corriqueiro, ingênuo e vaidoso de início, algo que deve ser esquecido, para que seja possível nos concentrarmos na próxima aula. Era o que pensava quando me deparei com essa provocação nas primeiras vezes. Mas ao amadurecer a pergunta, ao conversar com colegas – professores e pesquisadores da Geografia – a inquietação aumentava.

Em vista disso, surgiu um mote: por qual motivo não pensar nos elementos que constituem uma boa aula de Geografia? Sim, eu tive aulas que funcionaram. Porém, o que elas possuíam de especial? Eu consigo descrever isso? Penso que deve haver uma lógica para que as inúmeras variáveis que compõe uma aula confluam para um resultado positivo. Será que há, de fato, quando tratamos da docência? Para responder o questionamento que me desacomoda, trilhar esse caminho é necessário. E talvez não seja correto usar

---

<sup>1</sup> Este conceito é compreendido através das proposições de Esteve em diferentes obras, a exemplo do livro O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores de 1999.

o termo “**responder**” e sim “**analisar**” as possíveis respostas, pois os prismas podem ser múltiplos.

Porém, em contraponto a essa visão mais individualista de uma boa aula, surgiu uma nova reflexão, um pouco mais complexa e talvez mais combatida a refletir sobre questões da comunidade científica do Ensino de Geografia: a aula não é formada apenas pelo professor ou professora e seus alunos dentro das quatro paredes de uma sala de aula, lá ela se materializa, mas o que a influencia é todo um universo de questões, além da escola propriamente que é um organismo vivo repleto de sutilezas e particularidades.

Esse universo é atravessado pela formação inicial dos professores, pelas leituras que esses docentes realizaram, nas práticas que eles adotam para realização de suas aulas, nas condições de trabalho encontradas para exercer a profissão. Enfim, não é possível restringir como uma aula ocorre apenas por aqueles quarenta e cinco minutos.

Assim, entendo que para compreender a docência e os elementos que constituem uma “boa aula” é necessário entender também como a formação inicial e continuada se relaciona com a docência em Geografia, como os discursos sobre a prática pedagógica constituem o imaginário da docência em Geografia e como as questões envolvendo as condições de trabalho dos profissionais da área também afetam esses professores e professoras. A ideia que se levantou a partir dessa pergunta foi também de constituir um referencial teórico que aborde os diálogos que são realizados por profissionais que estudam a docência e como se compreende essa realidade em um sentido mais amplo e generalista. Isto é, de que modo é pensada a formação dos professores de Geografia atualmente; quais as práticas que são entendidas como pertinentes no contexto da docência em Geografia; e, também, quais são as condições de trabalho que podem ser identificadas para os profissionais da área e como isso pode afetar também à docência.

Contudo, essas análises teóricas e recortes da realidade são amplos, isto é, mais generalistas: o licenciado ou licenciando pode ter se formado e estudado a prática através de um consenso do campo do conhecimento, mas a forma que cada um recebeu essa formação é singular e a forma como a prática é efetivada



na sala de aula também é única. Cada professor e professora é professor e professora à sua maneira.

Também pode-se entender que a realidade das condições de trabalho na docência em Geografia pode ser vista de uma forma objetiva, por exemplo, professores de Geografia da educação básica municipal de Porto Alegre com a mesma formação recebem efetivamente o mesmo salário, os mesmos benefícios e a mesma carga-horária de sala de aula e preparação de atividades. Mas cada escola tem a sua peculiaridade, cada turma de alunos e alunas age de determinada forma, a coordenação de cada escola tem uma organização que lhe é própria. Enfim, é possível usar uma escala de análise que implica em uma observação mais generalista dessa realidade docente ou uma observação mais subjetiva, mais próxima da realidade do professor e da professora que está no dia a dia realizando a sua docência. Ambas são importantes e nos dizem muito sobre aquela inocente pergunta sobre “a boa aula”.

Observo, assim, como importante realizar uma análise múltipla e, nesse sentido, exponho quem poderá me auxiliar nessa análise. São os pesquisadores do Ensino de Geografia, que trazem nos embates sobre a formação e prática docentes diferentes formas de responder essa pergunta e que são sujeitos essenciais no aprofundamento do tema. E as demais ciências, especialmente a Educação, que trazem reflexões que enriquecem esse cenário de discussão.

A partir dessa reunião, objetiva-se fazer uma amálgama do conjunto de elementos que podem construir uma noção sobre como se pode analisar a formação de docentes em Geografia e, também, como é possível compreender elementos que são considerados significativos na prática docente em Geografia. De pronto, convém sinalizar: não se espera resposta à questão do que é uma boa formação docente ou uma boa prática em Geografia, não há uma receita e nem é pertinente colocar-se em uma situação de julgar ou não a prática docente de outrem.

Esse trabalho não objetiva elencar como são formados os professores e professoras de Geografia ou quais as práticas os professores e professoras de Geografia devem seguir – esses tópicos partem essencialmente do seguinte objetivo: analisar de qual maneira se pensa a formação e a prática de

professores de Geografia nas discussões científicas atuais no campo do Ensino de Geografia. O interesse parte de buscar um lugar-comum nessa análise, para encontrar elementos que são considerados relevantes, atualmente, para a formação desses professores e para suas práticas.

Sobre as questões relacionadas à profissão e à ideia de realização profissional, também serão analisadas as condições de trabalhos dos docentes em Geografia. Primeiramente, busco realizar uma análise dessas condições de trabalho de professores em um contexto nacional, que afeta docentes de diferentes áreas e instâncias. Em seguida, busco uma análise mais específica da realidade dos professores de Geografia em municípios no Rio Grande do Sul, a partir de uma análise de dados do Projeto de Pesquisa “Mapeando a precariedade: condições de trabalho de professores de Geografia nas redes municipais do Rio Grande do Sul” do qual faço parte, um projeto que discute a realidade de docentes de Geografia no Rio Grande do Sul quanto a sua remuneração salarial, carga horária e condições de trabalho, conforme se especifica no objetivo do projeto:

Este projeto tem por objetivo lançar um olhar sobre a realidade profissional dos professores de Geografia do Rio Grande do Sul, analisando o cenário de precarização da profissão docente através da descrição da oferta de vagas ao professor de Geografia em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul e do mapeamento de elementos que compõem situação de precariedade do labor docente de professores de Geografia em atuação nas redes municipais do estado do Rio Grande do Sul. (KAERCHER, 2023, em fase de elaboração)

O que almejo, portanto – depois de entender um dos caminhos que essa pergunta “o que é uma boa aula de Geografia?” me levou –, é uma reunião das ideias componentes nesses três tópicos, que são a formação, a prática e a realidade profissional dos professores e professoras de Geografia.

Essa análise tem como objetivo averiguar se na correlação e críticas desses, pode ser construído um conjunto de elementos que contribuam com o professor e professora de Geografia e auxiliem-no na elaboração e reflexão de suas aulas de acordo com as reflexões mais contemporâneas e também para pensar em como essa produção científica atual pode ser percebida. Nesse sentido, segui um caminho de leitura e de escuta, que foi se construindo à medida que o trabalho trilhou um caminho que me provocou novas inquietações.

Existem esses pontos, portanto: uma análise teórica a partir de referências do Ensino de Geografia e da Educação que trazem questões e reflexões úteis para se construir as noções sobre a formação de professores e professoras de Geografia e uma análise de elementos que envolvem as condições de trabalho na docência em Geografia em municípios do Rio Grande do Sul. Esse panorama é útil para se entender, de certo modo, o cenário atual que envolve: como se concebe a formação de professores, as ideias que surgem quanto a prática docente e a realidade profissional em um recorte mais restrito do Rio Grande do Sul para, conforme supracitado, buscar uma análise mais generalista desse universo da docência em Geografia.

Contudo, ao retornar à ideia de fazer uma abordagem mais específica, trazida no primeiro capítulo, penso: como adentrar nesse cotidiano da docência em Geografia? A primeira resolução foi de entrevistar os professores e professoras que estão imersos nessa realidade, isto é, atuando na educação básica e enfrentando esse cotidiano docente. Para isso, optei por entrar no universo das entrevistas narrativas. Utilizo Portugal (2019, p. 209), que expressa o que as entrevistas narrativas podem possibilitar, ao serem utilizadas como um dispositivo para dialogar com professores:

a análise interpretativa-compreensiva das histórias narradas ao permitir conhecer os modos como os professores em formação inicial compreendem a docência, a partir da sua percepção sobre a escola como território do trabalho/profissão do professor e o lugar de aprendizagem da/na/sobre a docência, delineando a identidade profissional do professor por meio da apreensão das dimensões ser-saber-fazer docente (...)

Dialoguei com cinco profissionais da educação básica que atuam como professores e professoras de Geografia na rede pública municipal e estadual. Para que, a partir do relato desses docentes, eu possa triangular as noções gerais da formação, prática e condição de trabalho na docência em Geografia com o seu cotidiano docente.

Por que professores da educação básica? É importante identificar que o saber teórico construído a partir da universidade é incorporado com demais saberes quando pensamos na prática docente – Lee Shulman (2014), por exemplo, disserta sobre o conhecimento de contexto, que é oriundo do espaço em que se pratica a docência. Diante de uma sala de aula repleta de alunos, com

inúmeros desafios, o que o professor de Geografia faz para construir uma boa aula? Quando ele percebe que a aula foi positiva? E por quais motivos ele entende que ela teve um bom resultado? É o que pretendo registrar a partir dos diálogos com esses agentes.

Por que também pensar na prática do ofício docente ao falar com docentes? Bem, o professor/professora constrói suas aulas para um determinado público, visando auxiliá-lo na construção dos saberes geográficos e vive essa realidade profissional agridoce.

Entender o que os professores da educação básica consideram relevante para sua atuação profissional, adentrando sobre quais os elementos que eles assimilam como importantes para sua aula de Geografia e como esses elementos se relacionam com a formação que tiveram na universidade dá bons caminhos para se refletir sobre a escola e a universidade. Além das relações com a formação pregressa, esse diálogo com docentes pode se relacionar potencialmente com a reflexão sobre o currículo das licenciaturas em Geografia – pensando em questões que os professores que atuam na educação básica podem trazer para reflexão no contexto do ensino superior.

Surge, dessa forma, esse caminho, através dessas reflexões cotidianas e dos atravessamentos de perguntas que sempre nos soam banais (como aquela sobre a “boa aula”), mas que carregam em si uma complexidade. Desses apontamentos, desenho, então, a ideia de fazer uma discussão teórica sobre a formação e a prática profissional e as condições de trabalho dos docentes de Geografia e, posteriormente, conversar com os professores sobre esses mesmos tópicos, buscando encontrar as aproximações, distanciamentos e reflexões que essa análise oferta.

Mas, para além de refletir sobre as questões relativas a três eixos: a formação docente, a prática profissional e as condições de trabalho, um outro componente que é importante, uma vez que se dialoga com profissionais que vivenciam uma realidade a qual, segundo os relatos que ouço/falo é árdua e/ou gratificante: esse eixo é a *realização profissional*.

Sobre esse quarto eixo, a necessidade sobre discuti-lo veio de algumas várias conversas com meu orientador, com meus colegas, com pesquisadores

com os quais compartilho algumas das ideias que vão surgindo nesse pensar a docência.

Por exemplo, refletia: como pensar em reflexões isoladas sobre a prática docente sem considerar que essa prática se estabelece a partir de uma professora com 60h em sala de aula? Como considerar uma formação continuada com a dificuldade de tempo para o estudo em muitos dos cenários vividos pelos professores de Geografia do ensino básico?

Há inúmeros exemplos que podem ser apontados nesse pequeno círculo com o qual converso e convivo. Ao pensar sobre esse cotidiano docente, afetado por diferentes prismas, mais questões surgem: de que forma se sentem os professores nessa realidade profissional? Quais os caminhos que eles veem para a realização profissional, articulando com a formação, prática e suas condições de trabalho? Essas provocações, assim, vão se acumulando.

### **1.3 A realização profissional e a reflexão sobre formação e prática docente**

Minha pergunta básica era como dar uma boa aula de Geografia. Então, por qual motivo desdobrei meu escrito, atravessando a ideia de formação e prática, até chegar a uma discussão sobre realização profissional? O objetivo não é esmiuçar essa noção ou *gourmetizar* a concepção de realização profissional, frente aos cenários que cada vez mais implementam a noção de um professor polivalente e positivo. Shiroma et al (2017, p. 17), aponta que os docentes vivem, atualmente, em um cenário que se delineia desde a década de 90, na qual o trabalho docente é atravessado por instabilidades e uma reelaboração do seu papel profissional, que afetam seu cotidiano e todo o ideário profissional. Para as autoras, os docentes padecem com:

Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas (...).

Frente a isso, uma ideia diante dos objetivos que suscitaram essa pesquisa foi florescer discussões para além das noções básica de formação e

prática docente, no intuito de analisar esse cenário docente de professoras e professores de Geografia: o que envolve discutir o seu cotidiano, pensando também nessa ideia de realização profissional, abordando os desafios das condições de trabalho e a realidade da docência que se configura atualmente. A concepção de realização profissional surge nesse trabalho para que haja uma reflexão sobre como o docente concebe o seu dia a dia profissional para além de questões institucionais e burocráticas.

Primeiro, voltamos a pensar na boa aula, para depois chegarmos na realização profissional no cotidiano docente. Pois, a princípio, a ideia seria discutir como uma boa aula de Geografia se relacionaria com a realização profissional. Nas discussões suscitadas por esse raciocínio simplista, iniciou-se uma complexificação dessa ideia. Na verdade, pode ser possível responder o que torna uma aula boa. Mas qual seria o benefício de responder a essa pergunta frente a um cenário frequente de precarização profissional e mal-estar na docência?! A ideia inicial parecia mais contemplar/criar alguns oásis que sobreviveriam em um cenário árido e não discutir questões estruturais da docência. Da ideia de boa aula, avanço para um novo caminho de discussões... e, assim, os problemas de pesquisa foram ressurgindo.

A boa aula é uma caixa de pandora, como nos aponta Kaercher (p. 08, 2019) ao tensionar sobre a multiplicidade de elementos que essa pergunta simples carrega. Por isso, posteriormente, era inevitável que fosse se construindo novos recortes.

Todos querem isso, dar uma boa aula, ser um bom professor!  
Eu quero isso para mim. Mas, o que é isso para cada um de nós?  
Boas aulas, bons professores? Tentar responder isso e já  
estamos abrindo a caixa de Pandora, com suas múltiplas  
abordagens, objetivos e propostas.

Ao pensarmos em uma boa aula ou em um bom professor, esbarramos numa questão bastante subjetiva. Eu, que vos escrevo, tenho a minha ideia sobre o que considero bom. Talvez, diferente da tua concepção. Buscar o bom ou o ruim poderia levar a pesquisa a deter-se em uma dimensão particularista e eu tenderia a perdê-la entre os pontos subjetivos dos participantes, fazendo dessa busca por uma “boa aula de Geografia” uma colcha de retalhos preenchida

por diversas opiniões de diversas pessoas que compõem esse cosmo do cenário escolar.

Não é dessa maneira que pretendia responder à pergunta do início da minha escrita. Ainda tenho a intenção de compreender quais elementos, para os atores que sinalizei, tornam as suas aulas, consoante às suas definições de bom ou ruim, boas aulas. Percebo, então, que minha busca não é por elaborar um compêndio de respostas para boas aulas, mas sim por encontrar elementos, entre os entrevistados, que subsidiem uma prática docente em que, para eles torne a sua docência relevante, significativa, feliz, afinal.

Pensar, portanto, sobre o que os realiza profissionalmente em sua prática individual cotidiana da docência. E o que essa realização profissional pode gerar de reflexão para nós professores e pesquisadores do Ensino de Geografia que sempre buscamos uma prática docente que nos realize profissionalmente.

Convém, dessa forma, investigar itens que tenham um significado positivo, que sejam importantes e relevantes e que, portanto, recomendáveis de serem discutidos ao se pensar a realidade dos professores, em suas aulas, na relação professor-aluno, no seu campo profissional.

Entender por que determinadas questões do cotidiano docente são significativas e de que forma os profissionais entendem sua significância é algo que contém uma profundidade que é pertinente de se refletir. O que, afinal, motiva e mobiliza os professores que estão atuando na educação básica na área de Geografia. O que e por que aquilo os motiva e o que essa motivação pode nos ensinar?

Surge, por consequência dessas reflexões, a ideia da realização profissional. A concepção de que pensar sobre uma “boa aula de Geografia” seria suficiente foi, ambigualmente, esmorecendo-se e fortalecendo-se.

Esmorecendo-se, pois pensar sobre como construir boas aulas semanais períodos após períodos não se converteria, pelo menos para o que se projetava discutir inicialmente, em uma produção interessante, seria uma discussão com um viés prático, mas insuficiente frente a conjuntura da docência em Geografia que se passou a considerar posteriormente.

Fortalecendo-se, pois trouxe uma postulação, a qual foi se tornando mais explícita, de que a “boa aula” não pode ser vista isoladamente, desconsiderando os sujeitos professores e sua realidade profissional, os cursos formadores, a sua formação profissional, suas questões subjetivas, sua realidade de trabalho, o cenário da educação básica e os mais variados elementos que se sobrepõem diante de uma análise mais ampla.

Por isso, subverto a ideia de pensar sobre a boa aula, para se caminhar à ideia de realização profissional. Buscando esse significado não apenas naquilo que está escrito sobre, mas naquilo que é vivido pelo professor em seu dia a dia. Para entender o que as narrativas que os professores constroem em seu cotidiano nos ensinam quando as escutamos e nas potencialidades que elas podem ter quando confrontadas com reflexões teóricas que envolvem a formação, a prática docente e a realidade profissional.

Estudar a realização profissional na docência em Geografia também é, para mim, uma maneira examinar se o que fazemos e pensamos, enquanto pesquisadores – seja em nossas pesquisas ou nas salas de aula da universidade – e como isso se relaciona com o que os próprios professores e professoras da educação básica consideram significativo. E se há, afinal, esse diálogo, buscar entender como ele é realizado e, especialmente, encontrar maneiras de potencializar essas reflexões a partir da escuta e da pesquisa.

Por isso, foi salutar ampliar essa primeira reflexão, agora concebida por mim e pela pesquisa como um tanto quanto simplista, expandindo-a a uma discussão que envolva o pensar sobre a maneira a qual questões que envolvam as condições de trabalho docente, a prática laboral, a formação acadêmica e a realização profissional de professores da educação básica se relacionam com o cotidiano docente do professor de Geografia. Foi salutar também para entender o que os professores que estão atuando na educação básica consideram pertinente em seu dia a dia, para analisar qual é a realização profissional que se materializa – para além das discussões teóricas – nas aulas de Geografia.

Pensar por qual motivo os elementos a serem levantados por professores nessa perspectiva podem contribuir para que analisemos nossa formação docente e prática em sala de aula. Pensar de que maneira os pontos levantados



pelos professores podem nos ser significativos. E, mais do que isso, ouvir essas colocações para entender de uma maneira mais clarividente como esse cenário está sendo vivido por professores que atuam na educação e buscar compreender como a formação, prática, condição e realização profissional atravessam esse cotidiano docente.

Ouvir nossos professores e ler nossa universidade envolve tudo isso. Buscar o subversivo (ou insubversivo) da pergunta “o que é uma boa aula de Geografia?” foi um caminho trilhado nessa direção. Ao dialogar com professores, foi possível encontrar as potencialidades dessa pergunta, bem como as suas limitações e assim reformulá-la. Ao ler e analisar temas que eram oriundos das inquietações que essa pergunta causava, pôde-se injetar uma complexidade necessária ao tensionamento inicial e buscar torná-lo mais pertinente para esta pesquisa. E, prosseguir nesse caminho de escuta, leitura e reformulação, é o que se pretende com este trabalho.

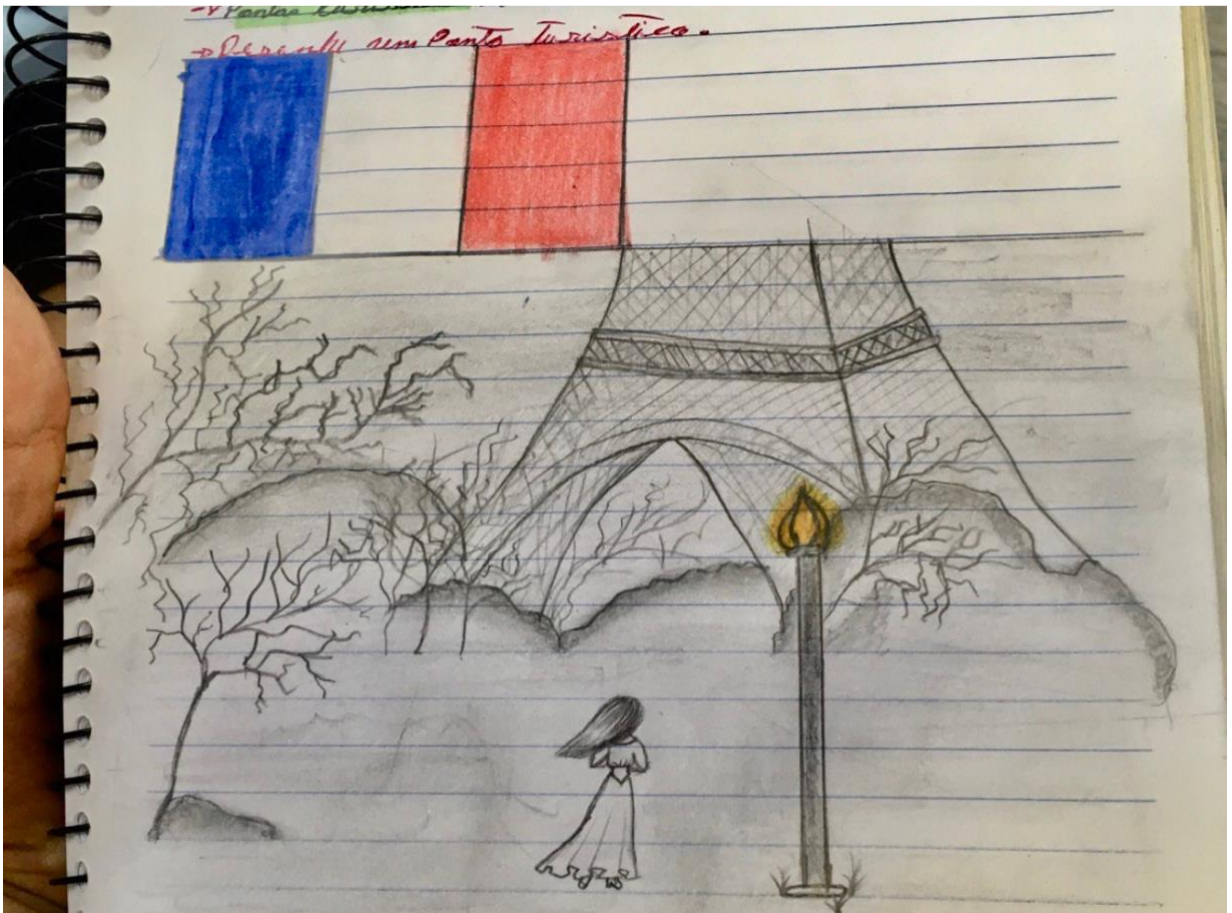
#### **1.4 Dos objetivos da pesquisa**

Diante do que foi exposto, construo o objetivo da pesquisa, o qual é: compreender, através de entrevistas narrativas, quais elementos são apontados pelos professores e professoras de Geografia como importantes no seu cotidiano docente, envolvendo sua prática docente, sua formação acadêmica, suas condições de trabalho e sua realização profissional.

Para responder a esse objetivo, lanço mão dos seguintes objetivos específicos:

- (1) Discutir a formação de professores de Geografia a partir de um resgate histórico, analisando os elementos pertinentes aos saberes e à prática pedagógica dessa disciplina na educação básica;
- (2) Analisar as condições de trabalho de professores e professoras de Geografia da educação básica, com enfoque nos municípios do Rio Grande do Sul e Santa Catarina;
- (3) Analisar os elementos considerados significativos do cotidiano docente, destacando os aspectos ligados à realização profissional

A partir desses objetivos aqui trazidos, busca-se construir caminhos para se analisar com maior profundidade os tensionamentos que são trazidos nessa Tese. No próximo capítulo, serão pontuadas os caminhos que foram buscados para auxiliar na análise dessa questão e que contribuíram para a construção do diálogo que essa pesquisa propõe.



## 2 ENTREVISTAS NARRATIVAS

Essa pesquisa carrega em seu cerne uma necessidade de diálogo. Foi construída para dialogar com professores de Geografia. Para alcançar esse objetivo, procurei encontrar um método de pesquisa no campo da Educação que motivasse esse exercício de escuta e fala.

Conversar, falar, ouvir, teorizar, provocar... Tais verbos são inerentes a nossa profissão. E há muito a ser dito pelos professores e professoras. E, conseqüentemente, muito a ser ouvido, teorizado e provocado. Porém, dentre muito que pode ser pronunciado e escutado, procurei encontrar um meio de construir questões que acordassem com os objetivos que a pesquisa carrega, sem limitar ou burocratizar as falas certamente amplas e particulares dos docentes com quem se dialoga. Obviamente, cada opção metodológica carrega suas fragilidades. Mas era sabido o que se pretendia: ouvir de uma forma mais livre e espontânea as professoras e os professores, dialogar entre essa escuta, transcrever e ler com interesse e disposição o que foi dito. E, a partir disso, movimentar esse ciclo e provocar com mais diálogos com uma análise das palavras dadas.

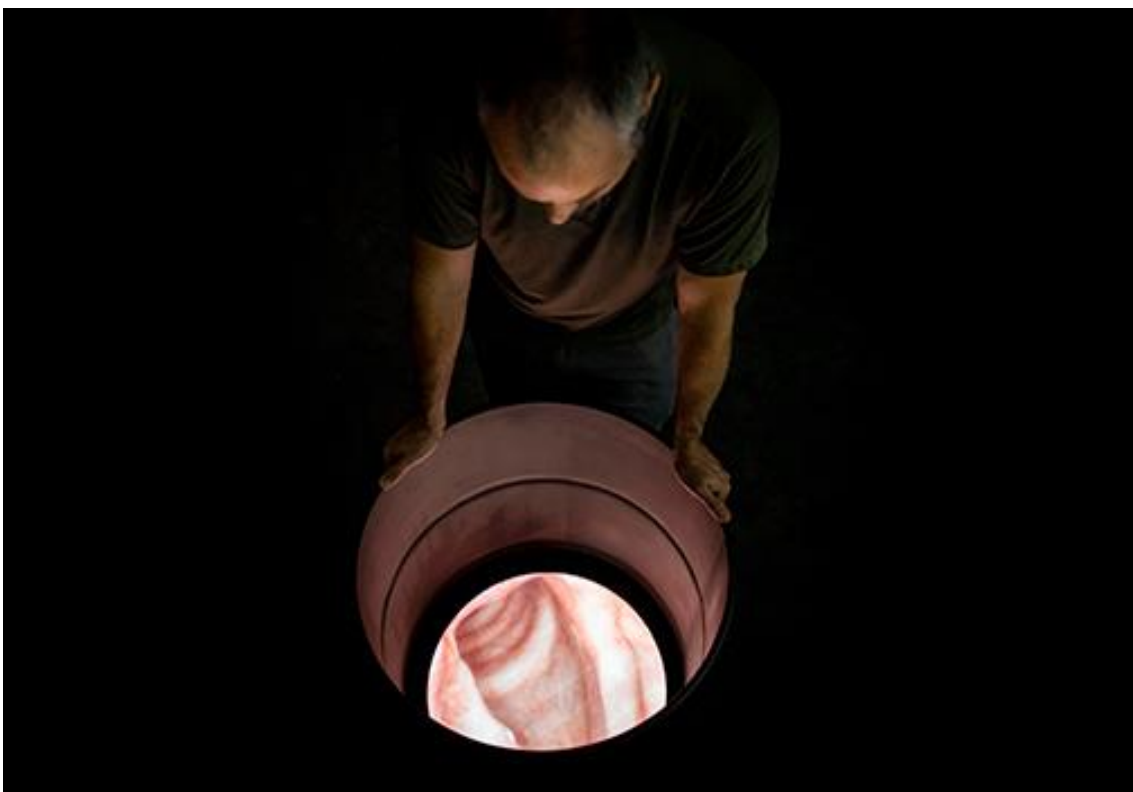
*Cuerdas Vocales* é uma obra do artista mexicano Rafael Lozano-Hemmer que foi trazida à Porto Alegre em uma Bienal do Mercosul – onde a conheci<sup>2</sup>. A instalação era inspirada em uma premissa geral presente no *Nono Tratado de Bridgewater* de Charles Babbage, a saber: a atmosfera era um vasto repositório de todas as palavras que já foram ditas, em formas de pequenas partículas que permanecem no ar. O que foi dito está aqui, no nosso entorno; às vezes que estão aqui, como moléculas de ar que hoje, na forma que estão, não nos dizem nada. As reflexões artísticas-teóricas de Lozano-Hemmer e Babbage vão além do que me prendeu. Mas a ideia de permanência/insignificância da voz me provocou. Eu já estava escrevendo este trabalho e dialogando com professores quando encontrei essa pedra no caminho. Pensei em como muito do que falamos vai se minimizando se não pensarmos em como dar uma nova aplicação às

---

<sup>2</sup> Maiores informações no site do artista. Cf. [https://www.lozano-hemmer.com/vocal\\_folds.php](https://www.lozano-hemmer.com/vocal_folds.php). Acesso em: 10 jan. 2023.

palavras lançadas... algo que lembra aquela expressão “palavras ao vento” me desacomodava. Uma vez que convivendo com professores e professoras na perpétua função cotidiana de conversa-fala-escuta-teorização-provocação professoral, parecia-me que muito do que era articulado guardava uma potência que não poderia se tornar apenas mais uma partícula que não nos diz nada. A mim dizia e pensei que poderia dizer a outros. Como pensar em encontrar, naquilo que ia ao vento, permanência?

**Figura 1 - Exposição da obra Cuerdas Vocales**



**Fonte:** LOZANO-HEMMER, 2019.

## **2.1 Um encontro com as narrativas**

A partir desse interesse em dialogar com os colegas de profissão, foram buscadas estratégias metodológicas que se adequassem a uma ideia que envolvesse uma escuta atenta e, principalmente, desse um protagonismo àqueles que dialogariam com a pesquisa. Dentre as variadas possibilidades que

poderiam contemplar essa proposta, houve um encontro com as narrativas e que possibilitaram uma sintonia com a construção que se almejava no trabalho.

Os mais marcantes encontros com essa perspectiva narrativa surgiram de dois projetos de pesquisa coordenados por professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Inicialmente, destaco o grupo de pesquisa *Formação de professores de Geografia - Investigação de práticas pelo método autobiográfico* coordenado pela professora Roselane Zordan Costella, o qual se dedicou e vem se dedicando intensamente a promover o uso das narrativas e estudar as suas potencialidades.

O grupo *Prática docente em Geografia: ofício, trajetórias e significados*, coordenado pelo professor Nestor André Kaercher também utiliza as narrativas em seu projeto e estimulou discussões e análises sobre essa ferramenta. Ambos os grupos contribuíram para a compreensão das qualidades que emanam das entrevistas narrativas e para uma certificação, a qual se ampliava a cada reunião, de que esse dispositivo se relacionava com as produções e provocações que esse trabalho objetivava realizar em diálogo com professores .

Outro encontro importante foi com a Tese de Doutorado “*Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” professores?: das narrativas (auto)biográficas docentes à resignificação de (geo)grafias* de autoria de Victoria Sabbado Menezes, pesquisadora da linha do Ensino de Geografia e uma participante em diálogos com os grupos de pesquisa mencionados. Na obra, foram utilizadas as entrevistas narrativas e o método (auto)biográfico em seu trabalho, fortalecendo a relação entre esses elementos e a formação de professores de Geografia.

Entre outros diálogos e leituras, esse contexto motivou um encontro com as narrativas e uma reflexão sobre como esse método contribuiria para um pensar sobre a formação de professores de Geografia. Os diferentes estímulos sobre esse tema relacionado ao interesse em dialogar e escutar professores fez com que a pesquisa encontrasse nas narrativas um aporte pertinente e sensível para a construção de uma proposta de trabalho.

## 2.2 Por que as narrativas?

Em meio a esse cenário, encontrando nas narrativas um dispositivo acadêmico pertinente para a elaboração desse trabalho, iniciei um processo para buscar encontrar os elementos que compõem as entrevistas narrativas que fundamentariam a pesquisa. Analisar se, de fato, o que se pretendia com o trabalho estaria fundamentado com o dispositivo das narrativas. Isto é, entender, para além de uma intuição, o porquê de as narrativas serem um procedimento metodológico necessário para essa pesquisa e como sua utilização estaria relacionada com a proposta de trabalho que se construiria.

No artigo *Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa*, Muylaert, Sarubbi Jr., Gallo, Neto e Reis destacam que nas entrevistas narrativas há uma importante característica colaborativa entre o entrevistador e os participantes (2014, p. 194). A história vai sendo tecida através da troca, da escuta e da interação entre os envolvidos no processo do narrar. Parte-se da premissa de colaboração mútua entre pesquisador-professor e professor-pesquisador.

Utilizo a ideia de pesquisador-professor – deste que vos escreve – para professor-pesquisador – aos que falarão com a pesquisa – pois se defende a noção de que o professor é um pesquisador, conforme nos aponta Pedro Demo quando diz que o “Professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto sobretudo no da pesquisa como princípio educativo.” (DEMO, 1996, p. 253). Compreendo que assimilar esse olhar de diálogo entre professores-pesquisadores na construção da pesquisa enfatiza ainda mais a importância do papel dialógico da narrativa, prezando pela não hierarquização no diálogo, mas sim defendendo uma ideia de troca de conhecimentos mútua entre entrevistador e entrevistado.

Nesse sentido, partindo da ideia de uma construção de conhecimento a partir do diálogo, encontro nas narrativas uma possibilidade de aprofundar os relatos que partem dos participantes. As entrevistas narrativas possuem como característica uma estrutura aberta, que permite ao interlocutor uma fala sem grandes imposições, estimulando uma fala livre a partir de um tema de interesse. Conhecendo a potencialidade dos relatos dos professores-pesquisadores,



promover um diálogo com estrutura aberta, que permita atravessamentos e direcionamentos é algo que era almejado e foi encontrado nas narrativas, fortalecendo a correlação entre esse método e a pesquisa.

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. (MUYLEAERT et al, 2014, p. 194)

Um dos pontos a se destacar que também compõe as entrevistas narrativas é a ideia de que se parte do individual para uma análise de contexto, uma análise do coletivo. Todo relato está impregnado da vivência daquele sujeito, ou seja, não pode ser analisado de forma isolada. Por exemplo, quando um professor de Geografia faz um relato sobre a sua formação, esse relato diz não apenas sobre a sua formação individual, mas também fala sobre os currículos das licenciaturas, sobre o ensino de Geografia nas universidades, sobre as características que permeiam a formação docente.

Noto, assim, que um relato particular amplia reflexões sobre um contexto mais amplo. Quando se entrevista uma professora ou um professor, seu relato, embora pessoal e individual, está situado em uma realidade coletiva, que afeta outros profissionais e que pode levar a diferentes reflexões sobre essa realidade. Por isso, é importante destacar que embora as narrativas fomentem o relato pessoal, ele não deve ser analisado à luz de uma singularidade que está isolada de uma realidade coletiva. Fala-se com um sujeito, que é professor de Geografia, mas se dialoga e se reflexiona sobre a formação de professores de Geografia, sobre a atuação de professores de Geografia, sobre a realidade profissional de professores de Geografia, posto que as narrativas impulsionam e permitem uma contextualização de aspectos da realidade social no discurso individual.



### 2.3 O método (auto)biográfico

Considerando os pressupostos que foram sinalizados no problema que motivou a pesquisa e a noção de utilizar o dispositivo das narrativas como uma ferramenta para a escuta das questões suscitadas pelos professores e professoras de Geografia, surgiram algumas questões que precisavam ser respondidas: como irei dialogar com esses professores? Como encontrar um meio em que seja possível abrir um diálogo em que esses profissionais se expressem de uma forma espontânea e que consigam trazer elementos que abordem os tópicos que a pesquisa pretende discutir?

Nessas provocações, comecei a pensar em um modelo de narrativa que compreendesse a trajetória do profissional de uma maneira mais próxima da sua experiência de vida, para que sua vivência fosse um componente estrutural deste diálogo que seria realizado. Por esse motivo, optei por encontrar um método em que a *vida* desses professores e professoras seria alçada ao grau de importância que esta pesquisa lhe queria conferir através das entrevistas narrativas.

Desse modo, nesse percurso trilhado, as narrativas (auto)biográficas surgiram como um método para se utilizar a memória e as experiências para a realização de uma análise do contemporâneo. Envolver os professores nas narrativas de um modo analítico, mas também visceral e particular, em que a vivência e a reflexividade estivessem envolvidas.

As narrativas (auto)biográficas se utilizam da memória a fim de recordar situações, fatos e experiências passadas. Por meio da rememoração pode-se narrar no presente as vivências que foram marcantes de alguma forma e que, no momento contemporâneo, adquirem um sentido e um valor que não necessariamente coincide com o período em que, de fato, foi vivido. (MENEZES, 2021, p. 23)

Um ponto crucial de ser salientado é conceber que as narrativas (auto)biográficas, embora remetam à ideia de que o que se narra são os fatos que ocorreram no passado, é preciso a compreensão de que esse passado está arraigado de análises do presente. De modo que ao provocar uma narração de uma situação ou momento que ocorreu, sua (re)construção a partir das palavras narradas é feita frente às lentes do presente. As memórias, nesse sentido, não

são apenas pertencentes ao “tempo cronológico”, mas também são pertencentes a um “tempo humano” (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 42-44). A uma reformulação desse passado, frente aos novos saberes adquiridos a partir da vivência, da leitura, da experiência e de inúmeros outros elementos que vão atravessando a construção subjetiva dos sujeitos.

Assim, ao convidar um professor a revisitar sua formação, sua experiência profissional, sua prática em sala de aula, suas condições de trabalho e sua realização profissional ganha-se, para além de um conhecimento relativo ao que foi vivido, um outro elemento que é a ressignificação daquela vivência, a qual é, por vezes, muito mais importante que o fato cronológico em si.

Abrahão (2005, p. 147), amplifica a noção plural contida na ideia do tempo presente no dispositivo das entrevistas narrativas. Ao contemplar Paul Ricoeur (1994) nessa análise, a autora pontuou como essa escala de tempo adquire um caráter transicional, trazendo uma análise do passado, do presente e do futuro, potencializando a riqueza do relato colhido nesse cenário.

O caráter temporal da experiência humana, pessoal/social, é articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade "tempo cronológico"/ "tempo fenomenológico". A correlação tempo e narrativa em Paul Ricoeur leva a indagar sobre a procedência da narração histórica de uma consciência histórica, em que o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam numa perspectiva tridimensional.

Para mais, por meio dessa perspectiva, entendo que é possível realizar uma análise que ao mesmo tempo expressa uma realidade vivenciada e uma realidade percebida. Essa leitura ambivalente expõe uma lente subjetiva, uma vez que a leitura da realidade é diferente para cada indivíduo. Existe, como nos diz Fernando Pessoa (1999, p. 225): “esse episódio da imaginação a que chamamos de realidade”.

Trago um ponto emprestado de uma das narrativas transcritas, que serão vistas a frente por você, leitor, ao revisitar esse trecho do trabalho: todos os colegas com que se dialoga neste trabalho tiveram um professor ou uma professora de Geografia. Mas apenas alguns tiveram um professor ou professora que transformou sua vida, a ponto de fazê-los optar pela docência em Geografia.

Uma narrativa neutra e cronológica, talvez com um método ou um dispositivo mais mecânico, poderia não permitir que esse aspecto humano de uma narrativa fosse desvelado ao ser olhado em retrospectiva. Diferente do que o método (auto)biográfico se propõe a fazer e do que eu defendo como pertinente para esse trabalho.

Por isso, para além de uma narrativa, se constrói nesta pesquisa uma narrativa (auto)biográfica, no qual se pressupõe um tempo cronológico transpassado pelo tempo humano. Tempo esse que não expõe apenas fatos, mas pontos de vista, reflexões, análises que, acima de tudo, são qualificadas e valiosas, uma vez que partem de professores e professoras que diariamente se perguntam sobre ou são confrontados com a docência, que são a docência, afinal, e que expressam a docência no viver e no narrar.

#### **2.4 Os eixos de análise das entrevistas narrativas**

Para a realização e análise das entrevistas narrativas, optei por estabelecer eixos, os quais correspondessem aos tópicos da pesquisa. Essa abordagem teve como intuito fazer com que os relatos provenientes das entrevistas narrativas se aproximassem dos objetivos do trabalho e que as questões de pesquisa pudessem ser contempladas a partir dessa análise.

O primeiro eixo abordado é o da *história de vida*.

Embora a história de vida perpassasse toda a entrevista narrativa de caráter (auto)biográfico, concebi como pertinente no recorte da pesquisa fazer uma subdivisão dessas histórias de vidas. A primeira parte, que compõe esse primeiro eixo da entrevista narrativa do trabalho em questão, corresponde à história de vida prévia ao ingresso no curso de licenciatura em Geografia.

Essa definição foi pensada, primeiramente, para introduzir o professor ou professora entrevistados no universo das entrevistas narrativas na perspectiva (auto)biográfica. Isto é, para estimular que o relato realizado envolvesse a

vivência, a memória, as lembranças e demais questões próprias da vida dos participantes entrevistados.

Defendo que essa aproximação com a (auto)biografia no início das entrevistas narrativas, envolvendo o tempo histórico prévio ao ingresso na universidade, aproxima o sujeito entrevistado de uma cognição que é importante nesse modelo de investigação, uma vez que a entrevista narrativa, segundo Bolivar (2002), é um relato que tem como embasamento a própria vida através de um relato percebido e visto.

Ao iniciar a entrevista com o “falar de si mesmo”, destoando de um relato sobre trabalho docente ou a universidade, busco realçar o papel do sujeito, do subjetivo no relato, visando a desconstrução de um viés mais paradigmático e reforçando o protagonismo do narrador e a característica (auto)biográfica que permeará os próximos caminhos dessa escuta.

A narrativa não é uma construção livre, ela conta os significados que a pessoa constrói para o “si mesmo”. (...) É um relato feito no presente por um narrador, sobre o processo de construção de um protagonista que tem o seu nome e existiu num passado, desembocando a história no presente, onde o protagonista se une com o narrador. (RABELO, p. 176, 2011)

Coadunado a esses elementos levantados, a história de vida prévia ao ingresso na docência em Geografia também é relevante, uma vez que se pretende analisar de que forma o imaginário da docência foi construído e qual a relação que essa trajetória de vida, da infância à fase adulta, teve com a docência – entre encontros e desencontros – até o trilhar o caminho definitivo de iniciar uma Licenciatura em Geografia. Esse, por conseguinte, é o primeiro eixo selecionado para as narrativas.

O segundo eixo, é o *da formação e prática docente*.

Uma vez que se pretende investigar a vivência de professores e professoras de Geografia, é fundamental atravessar elementos significativos que compõem o “ser professor”. Nesse sentido, a formação inicial e a prática docente surgem como sinalizadores essenciais nesta pesquisa para se compreender a realidade dos docentes, sua atuação e postura professoral.

Ganha destaque na narrativa, a partir desse eixo, a perspectiva tridimensional do tempo postulada por Ricoeur (1994) que pode ser captada nesse modelo de investigação. No qual estão entrelaçados, como que em um mesmo tempo, o passado, presente e futuro no que será anunciado. E, em vista disso, o relato da formação e prática docente ganha um sentido ainda mais expressivo.

Amanda Rabelo (2011, p. 172) em seu trabalho *A importância da investigação narrativa na educação* destaca o potencial do discurso do docente, para além da sua função laboral. Sua manifestação é dotada de uma capacidade mobilizadora:

O professor não é só um trabalhador na sociedade, ele pode ser um formador de opiniões e um instigador de discussões. Dessa forma, a sua tomada de posição interfere não só na sua vida, mas na própria formação da sociedade.

Perpassando esse viés social que compõe a atuação e o discurso docente, pode-se virar essa função do formador de opiniões e instigador de discussões” para a universidade. Ouvir nossos professores e ler nossa universidade é uma das premissas desse trabalho... Considerando a possível qualificação inerente à fala de um professor, essa escuta deve ser qualificada. Não apenas qualificada, como também uma escuta mobilizadora.

Com ouvidos, olhos e análises atentas, é natural que se possa encontrar invariáveis contribuições para se pensar a docência, a sua prática e formação de professores de Geografia através das entrevistas narrativas. Por isso, esse eixo se faz pertinente, essa escuta se faz pertinente e, mais que tudo, desvelar a capacidade de mobilização que pode estar contida nessas análises e relatos se faz pertinente.

O terceiro eixo corresponde às *condições do trabalho docente*.

Do mesmo modo, ouvir os professores falarem sobre suas condições de trabalho é uma condição *sine qua non* para compreender como as vivências são afetadas por esse cenário. Embora seja viável e necessário fazer um resgate objetivo de elementos que envolvem a condição profissional dos docentes para

entender como a profissão se situa em um cenário mais amplo – algo que consta no referencial teórico deste trabalho –, a compreensão sobre como essa situação afeta o dia a dia dos profissionais somente pode ser observada no diálogo com esses participantes.

Partindo do pressuposto presente nas investigações narrativas, depreendo que os relatos dos participantes entrevistados possuem uma dupla possibilidade-potencialidade: (1) de elucidar uma vivência subjetiva e dotada de significados individuais; e (2) de agregar uma visão influente a um cenário mais amplo de uma vivência coletiva, a qual será compartilhada com mais professores que podem se aproximar ou se afastar da narrativa expressada, mas que independente disso a verã em um contexto que é mutuamente partilhado.

Tal dualidade nos apresenta uma visão binocular, que sinaliza um duplo caminho de contextualização:

‘visão binocular’ (uma visão dupla) que, por um lado, contextualiza a realidade interna do informante e, por outro lado, inscreve o relato em um contexto externo que aporte significado e sentido à realidade vivida pelo informante. (RABELO, 2011, p. 181)

Observo este eixo da entrevista narrativa como um caminho para se instigar discursos que partem de um viés individual e que podem, ou não, correlacionar-se com esse imaginário coletivo, mas que de qualquer forma contribuem para analisá-lo. As condições de trabalho e o cenário de precarização são bastantes plurais, o que leva à reflexão sobre quais são os pontos que mais afetam os docentes ou se esse abatimento é difuso a depender da realidade ou individualidade dos profissionais. Todas essas possibilidades apontaram para a definição desta seção na entrevista narrativa.

O quarto e último eixo é o da *realização profissional*.

Esse eixo aborda elementos que envolvem a noção de realização profissional a partir das perspectivas dos próprios indivíduos. Nesse caso, a partir das narrativas dos participantes, pretendo compreender o que os professores assinalam como elementos determinantes ou não determinantes para sua realização profissional.

Mais que isso, tentar depreender qual o conjunto de fatores que pode aproximá-los ou afastá-los dessa ideia de realização e como essa concepção de realização se manifesta no dia a dia da profissão ou, mesmo, quando esse ideário se expressa.

Entendo que, considerando as especificidades da profissão e o imaginário social que traz um estigma de desconforto à profissão professor, é importante ouvir como os professores se sentem e por que se sentem quanto a sua realização. É, de fato, um cenário desalentador? Por quê? É um cenário esperançoso, apesar de...? Enfim, como visto, são variadas as projeções que se ouve e se imagina – eu, como professor, carrego também meus axiomas sobre o tema.

Mas, enfim, busco descobrir o que diferentes professores e professoras nos dizem quanto a essa questão quando investigam a si próprios e suas realidades.

Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social. (ABRAHÃO, 2003, p. 82)

Considerando o pontuado por Abrahão, faz-se pertinente entender de que maneira esses professores e professoras relatam que suas histórias de vida são afetadas por esse cenário que expressa um professor desvalorizado e como essas histórias de vida se relacionam com o contexto da profissão. Estes são alguns dos tópicos que nesse eixo se procurará instigar a partir das entrevistas narrativas, correlacionando as questões micro e macroestruturais que afetam essa noção da realização profissional.

## **2.5 A construção do roteiro de entrevista narrativa com os professores da educação básica**

Buscando responder os objetivos desta pesquisa e dialogando com as entrevistas narrativas (auto)biográficas, construí um roteiro a ser seguido no diálogo com os professores e professoras para melhor contemplar as questões de ordem metodológica e os eixos que fazem parte da construção reflexiva deste trabalho.

A construção desse roteiro teve como embasamento principal as noções construídas por Muylaert et al (2014) e Jovchelovich e Bauer (2002). Sendo elaborada em 5 fases principais, a saber: (1) preparação; (2) iniciação; (3) narração central; (4) fase de perguntas; e (5) fala conclusiva.

Na preparação, realizei a exploração do campo, através da construção e análise do referencial teórico da pesquisa, das discussões sobre a docência na universidade, das disciplinas realizadas na pós-graduação e da qualificação ao Doutorado, dos eventos acadêmicos e, também, dos diálogos na prática docente como professor da educação básica, através da vivência em sala de aula e da interação com colegas. Essa abordagem foi importante para a construção de questões *exmanentes*, isto é, construção de um roteiro com perguntas que envolvessem os tópicos da pesquisa e não deixassem de lado a história de vida dos participantes entrevistados.

Na fase de iniciação, formulei a ideia do tópico central da narrativa, o qual foi estruturado a partir história de vida elaborada em duas fases: uma prévia à opção pela docência em Geografia e outra posterior a opção pela docência em Geografia. Essa construção se deu para que esse momento de narrativa instigasse a construção de uma trajetória e percurso que culminaria nas atuais reflexões sobre a realidade docente, mas considerando também as vivências anteriores ancoradas no tempo cronológico/fenomenológico.

Na narração central e na fase de perguntas, segui os princípios postulados em Jovchelovich e Bauer (2002), de não interrupção dos entrevistados e entrevistadas, da elaboração de questões imanentes (que se aproximassem dos



pontos levantados por cada sujeito em particular) e de evitar opiniões, exposição de contradições e similares. Na fala conclusiva, após o término da entrevista, foi realizado um breve diálogo com os participantes e, imediatamente em seguida, foram realizadas as anotações sobre o que foi dialogado.

Segue abaixo, na Figura 2, as fases que inspiraram a elaboração do roteiro de pesquisa, reproduzidas do artigo *Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa* de Muylaert et al (2014, p. 195).

**Figura 2 - Fases da entrevista narrativa**

<b>Fases da Entrevista Narrativa</b>	<b>Regras para a entrevista</b>
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: JOVCHELOVICH E BAUER (2002)

## **2.7 O roteiro das entrevistas narrativas**

### **Eixo 1 – História de vida**

Fale sobre ti, seu percurso de vida antes do ingresso na universidade. O que te levou escolher esse caminho?

### **Eixo 2 – Formação e prática docente**

Como tu chegaste à licenciatura? E à licenciatura em Geografia? O que lhe motivou? Como foi essa experiência formativa?

Como te sentiste ao longo da formação? Quais pontos tu destacas? Quais os momentos marcantes? Tem alguns relatos específicos da tua formação que te mobilizaram?

Após tua formação inicial, como chegaste à docência?

### **Eixo 3 – Condições do trabalho docente**

Sobre as condições de trabalho, como tu vês as tuas condições profissionais como professor? E quais as perspectivas?

### **Eixo 4 – Realização profissional**

Sobre a tua realização profissional, como te sentes em relação ao teu trabalho?

O que te motivou no início? O que te motiva agora?

## **Dados biográficos.**

Idade:

Ano de formação no curso de licenciatura em Geografia.

Nível de formação no ensino superior.

Tempo de atuação como professor(a) de Geografia na educação básica.

Turmas em que atua como professor(a) de Geografia na educação Básica.

## **2.8 Da estruturação da pesquisa, dos princípios éticos e das ferramentas técnicas**

Nesta pesquisa, entrevistei cinco professores e professoras de Geografia que atuam na rede pública brasileira em escolas municipais e estaduais em municípios do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

A opção pela quantidade de entrevistados foi definida após a escolha das entrevistas narrativas como dispositivo. O número pré-definido era de três a seis participantes, que podiam variar após o início da coleta de relatos. Como esse trabalho possui uma característica qualitativa, o principal ponto a ser analisado era as informações que as entrevistas carregariam, suas correlações com o referencial teórico e sua pertinência perante os objetivos da pesquisa. Quem embasou esse viés não quantitativo que foi compreendido por essa pesquisa foi Duarte (2002, p. 143):

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

Percebi, desde a primeira entrevista, que os relatos apresentavam um conjunto complexo de informações com um grande potencial de análise. Dessa forma, depreendi que um grande número de entrevistas poderia prejudicar o

diálogo com os dados coletados. Assim, chegou-se ao número de cinco professores e professoras para participarem desse trabalho.

O nome dos professores e professoras entrevistados foram modificados, no intuito de garantir o anonimato dos participantes. Os nomes fictícios usados para substituir os nomes dos participantes foram inspirados em meus amigos e professores da *Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti* da rede pública municipal de Porto Alegre, que gentil e entusiasmadamente cederam seus primeiros nomes para serem utilizados na pesquisa. Os entrevistados são nomeados como: *Heloísa, Vicente, Daniele, Lucas e Vitor*.

O perfil dos docentes convidados a participarem da entrevista seguiu dois critérios: atuarem na rede pública estadual ou municipal e terem se formado há menos de 15 anos. O primeiro critério foi definido pois esse grupo provém a maior parte da força de trabalho na docência pública e gratuita. O segundo critério foi elaborado considerando uma discussão sobre a formação inicial e seus efeitos na prática docente, visando contemplar professores e professoras que são egressos recentes da universidade e, portanto, foram licenciados a partir de um currículo mais aproximado do atual.

O convite e troca de informações com os entrevistados foram feitos via e-mail a cada um dos participantes e, após o aceite, os diálogos para agendamento de data e horários seguiram via correio eletrônico.

As entrevistas tiveram duração prevista de 45 minutos a 75 minutos, os quais poderiam ser flexibilizados. A maior entrevista teve duração de 74 minutos e a menor teve a duração de 53 minutos. Elas foram realizadas no formato remoto, considerando o período pandêmico. Foram realizadas via aplicativo de videochamada, com compartilhamento de áudio e vídeo. A videochamada foi gravada e os áudios foram transcritos em sua integridade, com o nome e demais informações sensíveis anonimizadas.

Os procedimentos utilizados obedeceram aos princípios da ética na pesquisa, baseados na Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, bem como no Ofício Circular no 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Foi informado aos participantes, antes de seu aceite, a natureza da pesquisa, os demais participantes da pesquisa, o tipo de envolvimento do entrevistado com o trabalho, os riscos e benefícios da

pesquisa e a confidencialidade, todos também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para comporem o trabalho. Os detalhes podem ser vistos no Apêndice C, ao final do trabalho.

## **2.8 Do enredo e compreensão cênica. A análise da escuta e a elaboração de proposições a partir das narrativas**

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador (...) (ABRAHÃO, 2003, p. 85).

A proposta de escuta desta Tese surgiu de uma demanda acadêmica e existencial. Talvez antes existencial que acadêmica – e essa ordem é significativa e me orientou na escolha das entrevistas narrativas.

Um dos meus objetivos ao construir uma pesquisa na linha de pesquisa de Ensino de Geografia sobre o cotidiano docente, era dialogar com professores. Esse diálogo pressupõe uma interação, uma participação, uma tomada de posição frente àquilo que está sendo semeado junto aos relatos.

Por isso trago a ideia de Abrahão (2003), a qual aponta que as entrevistas não compõem apenas uma coleta de dados variada e particular, mas é também uma construção que o investigador ajuda a elaborar. Afinal, essa narrativa (auto)biográfica parte de um problema de pesquisa, parte de um roteiro e parte de uma troca entre dois participantes: um entrevistador e um entrevistado, um narrador e um ouvinte, um informante e um pesquisador... Cabe também a mim uma posição diante do que está sendo dito, uma interpretação qualificada do que foi posto e construído em conjunto.

Por isso, para analisar o que foi dito e o que foi escutado, há uma autoria que pode ser proposta, a autoria do investigador, o meu posicionamento, afinal. O capítulo 4, de análise das narrativas, comporá esse esforço autoral do que foi percebido, intuído e analisado nesses atravessamentos promovidos pela palavra.

Para auxiliar nessa compreensão no campo das narrativas, adoto a ideia de compreender as entrevistas como um enredo. Isto é, analisá-las a

partir de sua totalidade, não separando-as em blocos ou fragmentando-as em categorias. Cada professor e professora construiu, a partir de seu relato, uma história que possui diferentes atos, que isolados perderiam seu sentido, seu clímax, sua coerência. A concepção de enredo é reforçada pelas contribuições de Jovchelovitch; Bauer (2002) e Menezes (2021).

Não é possível compreender uma narrativa a partir dos fatos enunciados separadamente. A compreensão ocorre pela atenção à composição do enredo que fornece sentido à narrativa (...). Isso quer dizer que o real é representação, é tradução e estas dependem do olhar de cada um que não está fora do mundo, mas imerso em um contexto. Nesse sentido, não há como, tampouco se tem a pretensão, de comprovar os ditos e não-ditos da narrativa, visto que a verdade parte de um ponto de vista, o qual está situado temporalmente e espacialmente em determinado contexto. (MENEZES, 2021, p. 52)

Considerando, por outro ângulo, a proposição de Menezes, a ambição também não é comprovar aquilo que foi comunicado ou tentar dar um sentido cientificista às palavras dadas. O intuito é construir a partir das representações, dos pontos de vistas, a realidade percebida a partir da vivência desses professores, entender seus pontos de vista perante a docência. Essa ideia é corroborada por Marinas, que aponta que:

escutar é não obstruir, não interromper, nem com saber (sobre o tema), nem com interpretação (de quem fala). Porque quem está falando concede uma palavra dada cujas dimensões e implicações não conhece em sua totalidade” (MARINAS, 2007, p. 20)

Essa dupla perspectiva, portanto, será adotada para analisar as histórias de vida narradas pelos professores e professoras. Primeiro, investigar as entrevistas em sua completude, no entendimento de que é fundamental concebê-las como um enredo; para isso, cada entrevistado terá uma seção que abordará seu percurso, as permanências, correlações, ditos e não ditos e, afinal, sua história. Segundo, vê-las dentro de um contexto, observando que aquilo é narrado por uma pessoa carregada de idiosincrasias, de subjetividade que correspondem a uma interpretação e uma realidade de quem narra e vive a docência.

Para aprimorar essa análise, também se utiliza a noção de compreensão cênica a partir de Marinas (2007), Abrahão (2014) e Frison e Abrahão (2019). Primeiro, refiro-me aos planos de compreensão cênica, que ocorrem em três contextos. O primeiro, envolve as lembranças do passado, em que os fatos ocorridos são trazidos; posteriormente, há o contexto do presente, em que aquilo que foi trazido do passado é reelaborado a partir do momento atual, que parte da enunciação propiciada pela narrativa; por fim, há o contexto da narrativa, em que os fragmentos do que foi dito passam por uma proposta de reflexividade, que demanda uma escuta e uma narração que envolva cooperação, sinergia. Esses três planos são importantes para compreender o enredo da narração e o itinerário que a narrativa (auto)biográfica propiciou.

o contexto vivido no passado, que inclui as lembranças resgatadas do que foi vivido, isto é, o contexto em que os fatos aconteceram; o contexto do presente, que se refere a como as pessoas compreendem e ressignificam o que viveram no momento em que ocorre a narrativa; e o contexto da narrativa, momento em que a narração e a escuta são indispensáveis, tendo em vista que, nesse processo, narrador e pesquisador têm a possibilidade de afinar suas percepções em um diálogo em que a reciprocidade e a abertura se destacam como condição para a reflexão. (FRISON; ABRAHÃO, 2019, p. 9)

Além dos planos, a compreensão cênica segundo os autores trazidos, envolve três cenas que compõem uma interpretação. A cena 1, envolve a escuta e partem de elementos que se inserem na subjetividade do narrador mas pertencem ao contexto social e aos tópicos que são mobilizados e condicionados pela prévia estruturação da entrevista narrativa. A cena dois envolve a vivência cotidiana do entrevistado e suas peculiaridades. Nesse momento, pode revisitar a cena 1 e reconstruí-la/repensá-la diante do que é dito. A cena 3 pertence aos temas não-ditos, esquecidos, ou reprimidos que compõem também a narrativa e merecem uma escuta e interpretação atenta.

(...) a cena 1 (C1), motivada pela escuta, aproxima narrador e entrevistador e dela emergem fenômenos que surgem do íntimo do narrador, bem como do *extimo* dos contextos sociais e das condições discursivas que os envolvem. A cena 2 (C2) é o conjunto de cenas vividas no cotidiano de quem narra. O emissor e o receptor voltam à C1, na medida em que nesse espaço os elementos discursivos se atualizam. Esse jogo vivido nas cenas



1 e 2 é o possível passo para emergir a cena 3 (C3), revelando algo que pode ter sido esquecido, isto é, pode ter sido, por alguma razão, não dito, o que, segundo o autor, pode ter sido reprimido. (FRISON; ABRAHÃO, 2019, p. 7)

Entender que esses elementos compõem uma entrevista narrativa e devem permear a reflexão proveniente dela, enriquece a análise e dá caminhos para uma interpretação autoral qualificada, como aquela que é almejada neste trabalho.

Mas, entre enredos e dramaturgias, é fundamental reconhecer também a tragédia da incomunicabilidade humana.

Digo isso, pois, em meio às leituras que aparecem por acaso em nossas mãos, aproximei-me um pouco de alguns escritos de Dias Gomes. Desde o filme *O Pagador de Promessas* (1962) e até a leitura do livro *O Santo Inquérito* (1985).

**Figura 3 - Frame de O Pagador de Promessas**



**Fonte: Globo Filmes**

O que me chamou atenção foi o prefácio do ensaísta Yan Michalski, em que ele pontua que as obras de Dias Gomes (citando ambas trazidas acima)



versam sobre "a grande tragédia da incomunicabilidade humana". Uma citação que resume isso é:

Dias Gomes não precisa recorrer ao hermetismo do chamado teatro do absurdo, nem aos elaborados exercícios intelectuais de um Pirandello, para mostrar que a capacidade de comunicação dos homens entre si é muito relativa e que a linguagem, em vez de ser um elo entre os homens, pode se transformar numa terrível fonte de mal-entendidos (...) (GOMES, 1985, p. 7)

Em *O Pagador de Promessas*, por exemplo, os clérigos insistiam em fazer uma superinterpretação do que o protagonista Zé do Burro dizia. Não acreditando que o que ele dizia era simplesmente o que ele queria dizer. Ele só queria entrar na Igreja com sua cruz... mas nesse meio tempo virou iconoclasta, falso profeta, herege e afins. E ninguém entendia o que ele queria dizer. Ou não queria entender. Ou queria interpretar à sua moda.

Umberto Eco, no livro *Os limites da interpretação* (2016), tece uma crítica ao leitor que impõe, sem ressalvas, sua vontade à leitura, direcionando seu sentido para o que ele acredita.

Faço todo esse preâmbulo, mas a reflexão é simples. Há situações, especialmente aquelas que envolvem a palavra e a interpretação, que dão um certo poder ao pesquisador (também leitor) de impor sua leitura ao outro. Minha inquietação seria: como não correr o risco de superinterpretar as narrativas ou esse risco é uma condição da comunicação?

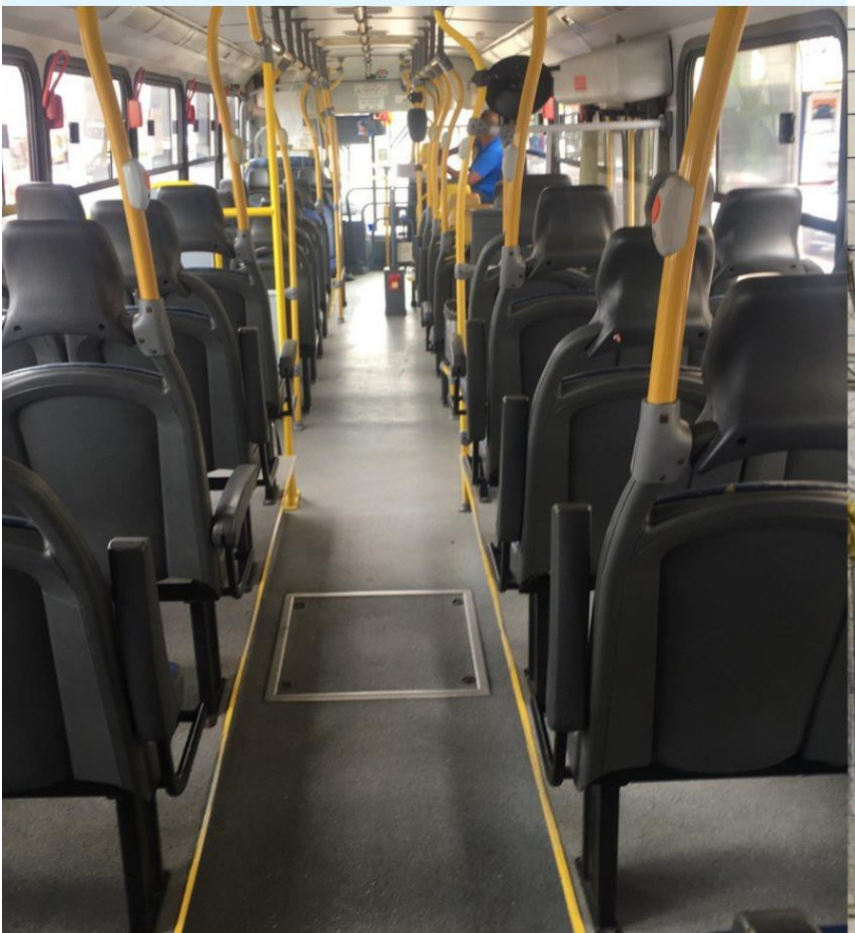
Bem, em todo diálogo há um risco e um desafio. Isso que torna a comunicação tão fascinante e desafiadora. A ambição, enfim, é oferecer um trabalho de escuta atenta e uma análise coerente, diante de minha leitura, experiência e vivência.

Nesse caminho dialógico há, portanto, um espaço para a construção e articulação de ideias, conforme dissertam Frison e Abrahão (2019, p. 7) "é no processo de caráter dialético que as narrativas são entendidas como um processo recursivo, no qual elas são articuladas entre quem fala – quem revela as situações – e quem as ouve".

“Contra o calar não há castigo nem resposta”, já nos dizia Miguel de Cervantes em 1617<sup>3</sup>... Aceitemos, eu e você, leitor, essa provocação!

---

<sup>3</sup> Cf. CERVANTES Y SAAVEDRA, Miguel de. Los trabajos de Persiles y Sigismunda – Historia Setentrional, 1841, p. 66.



### 3 LEITURAS SOBRE O DOCENCIAR EM GEOGRAFIA

O ofício do professor é exercido, ainda, em um tempo cíclico, quase camponês. O tempo deste é um ciclo que tudo acaba, morre, desaparece, mas também é um tempo em que tudo volta, retorna, recomeça. Semeia-se, cuida-se, colhe-se; volta-se a semear, a cuidar, a colher. Depois da colheita chega o inverno (tempo de passividade, espera, como também de reparação e de preparação: das ferramentas, da terra, das forças) e depois do inverno, a primavera volta e tudo recomeça. Cada temporada é a mesma e, ao mesmo tempo, outra (dependendo dos caprichos do clima e das contingências da vida). (LARROSA, 2018, p. 35)

Pesquisar sobre a docência é um exercício cíclico. Larrosa diz que cada temporada é a mesma, mas ao mesmo tempo é outra. Para elaborar essa pesquisa, não faria sentido renunciar às discussões básicas sobre a formação e prática, as condições de trabalho e a realização profissional na docência em Geografia. Do mesmo modo que um camponês não pode renunciar às suas ferramentas para semear, cuidar e trabalhar em sua colheita.

Esse referencial teórico, por isso, é ao mesmo tempo *mais um estudo e outro estudo*, na qual eu sou um repetidor e um principiante – uma vez mais, parafraseando Larrosa (2018, p. 35).

Repetidor, pois muitas das coisas aqui tratadas são sabidas por profissionais, pesquisadores e estudantes do campo da Educação e do Ensino de Geografia. É o óbvio, mas que precisa ser dito. E de Brecht até Saviani encontramos essa concordância: “exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Principiante, também, pois a colheita não é sempre igual. A cada ano semeia-se, cuida-se e colhe-se de um jeito distinto; mesmo quando é a mesma pessoa que colhe na mesma terra. Por conta das diferentes contingências que aparecem nas leituras, nas interpretações, nos acontecimentos recentes e na novidade da pesquisa em si.

Assim, neste trabalho, olho com seriedade e curiosidade para essas leituras sobre a docência em Geografia. Refazendo o mesmo e trilhando outro caminho, a partir do auxílio das referências aqui trazidas. É nesse processo que vejo como possível buscar o diferente, olhar para aquilo que está exposto e encontrar brechas para construir um novo caminho, como nos aconselha Manoel de Barros (2016, p.16): “Repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”.

Discuto, orientado pelos objetivos do trabalho, quatro tópicos que envolvem: a formação e prática docente, condições de trabalho dos professores de Geografia e as reflexões sobre realização profissional na docência.

Busquei, no primeiro tópico, abordar a formação de professores e a prática docente em Geografia, demonstrando como as discussões sobre a docência apresentam um grande avanço. Partindo, no âmbito da formação, de uma noção de professor(a) autodidata para a construção das licenciaturas específicas e, no âmbito da prática profissional, discutindo o imaginário de um “saber sem ofício ou um ofício sem saberes” (GAUTHIER, 2013) indo até os saberes da docência, que sinalizam uma perspectiva dotada de valor teórico na prática profissional em Geografia. Contudo, para além dos avanços, busco encontrar alguns vícios entre as virtudes que podem servir de provocação para mobilizar as contínuas (e necessárias) reflexões sobre a prática e a formação.

Sobre as condições de trabalho docente, abordo elementos que envolvem a remuneração salarial tendo como base os concursos públicos municipais no Rio Grande do Sul, embasando-me no projeto “*Mapeando a precariedade: condições de trabalho de professores de Geografia nas redes municipais do Rio Grande do Sul*” e atravessando outras questões presentes no cenário precarizado da docência, como a intensificação do trabalho docente e os contratos temporários que envolvem a realidade de professores e professoras. Essa construção tem como intuito trazer luz a esse eixo na pesquisa para encontrar, junto aos professores com quem se dialoga, caminhos para pequenos avanços.

Por fim, abordo a noção de realização profissional, um tema que julgo ser bastante caro para pensar a docência e projetar questões sobre o cotidiano da

docência diante de um cenário de contínua desvalorização profissional e baixa atratividade pela profissão. Procuo, então, discorrer sobre essa ideia para analisar o que professores qualificam como valoroso no ser professor de Geografia, o que neles causam felicidade e, mais do que isso, despertam o desejo do docenciar geográfico. Para além da questão da felicidade, volto-me a ideia de realização profissional para também levantar o que pode desabonar a profissão e é visto como obstáculo. O objetivo não é conceituar a ideia de realização profissional, mas discuti-la como um eixo que acompanha as reflexões sobre o cotidiano do ser professor e professora de Geografia.

Entre o mesmo e o outro, enfim, o que se lê aqui embasa essa pesquisa. Aporta o problema da Tese, os objetivos, a metodologia e a análise dos resultados. Convido o leitor para realizar uma leitura crítica e subjetiva, entre aquilo que é revisitado e aquilo que é novo. Afinal, cada diferente olhar sobre o que está escrito carrega as contingências particulares de quem lê.

### 3.1 Da formação e prática docente em Geografia

O caminho que trilho nesta pesquisa é fomentado, além de minha experiência profissional, pelas leituras e discussões acadêmicas que realizei durante minha trajetória acadêmica. As reflexões partem de questões imediatas de minha prática docente em Geografia, contudo, o exercício de pesquisa que realizo é o que entendo, ancorado por Libâneo (2010), como reflexividade do professor.

à reflexividade que se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental. (LIBÂNEO, 2010, p. 73-74)

Esta reflexividade é instrumento importante para a autorreflexão docente (inspiração inicial da pesquisa), todavia se torna imperativa para promover uma reflexão sobre outras questões que envolvem a complexidade do ser professor. E a partir dessa compreensão de que o exercício de reflexividade não deve estar restrito a temas imediatos e individuais me incitei a pensar: de que maneira esse exercício de análise de uma prática docente significativa, que julgo importante na rotina dos professores de Geografia, pode cooperar para uma dimensão mais ampla na linha de pesquisa do Ensino de Geografia – a qual me reporto enquanto pesquisador?

Nesse sentido, tive por objetivo a busca por brechas científicas para as quais esse trabalho possa auxiliar pesquisadores e profissionais da área. Ao pensar na atuação de professores, dois temas que urgem como fundamentais para aprofundamento são, a saber: a formação de professores e os saberes docentes. Esses dois temas nutrem intensos debates por parte de pesquisadores, seja em artigos, eventos, livros, conversas corriqueiras etc. Isto é, compõe temáticas de interesse entre estudiosos do campo. Conjunto a esse interesse, há um quadro com imensas possibilidades de aprofundamento.

No que tange à formação de professores, Lana de Souza Cavalcanti, em seu livro “O Ensino de Geografia na Escola” – uma forte inspiração para essa

pesquisa – assinala (2015, p. 65) que na literatura que cerca o debate sobre a formação de professores

surge uma preocupação que diz respeito à pouca discussão nos cursos de licenciatura sobre as perspectivas de formação de professores de história, Geografia e das demais disciplinas específicas.

Nessa proposição, a qual concordo, há um debate bastante profícuo que pode ser intensificado por profissionais das áreas específicas (História, Geografia, Química e demais). Portanto, também há motivo para que essa discussão seja contínua nas abordagens acadêmicas dos profissionais e pesquisadores da área de Geografia, uma vez que esses também são responsáveis pela profissionalização de docentes. A busca por uma formação e prática docente significativa em Geografia, afinal, compartilha reflexões com o campo da formação de professores em geral, mas deve conter a especificidade do ser professor(a) de Geografia, trazendo discussões centrais para a área geográfica que é dotada de singularidade.

Mas, sendo mais direto, esse debate também interessa a mim, professor de Geografia da educação básica e pesquisador no campo da formação de professores. Minhas experiências no ensino fundamental, médio e superior me apresentaram os sabores (e os dissabores) da docência. Então, de um modo mais simples e honesto, posso dizer que este trabalho também é construído para responder as questões de um professor em atuação... Que compartilha essas dúvidas com colegas da área e da escola e que tergiversa sobre esse tema em espaços não tão acadêmicos, procurando perguntas e respostas.

Um breve resgate histórico sobre a consolidação dos cursos para formação de professores me causou bastante interesse. Primeiro pelo fato de que ao pensarmos a estruturação dos cursos formadores, em geral, poderemos entender algumas das características contemporâneas que permeiam o ideário da formação de professores. Segundo, pois, a investigação do processo de criação de cursos que formam professores de Geografia leva ao entendimento de muitas das discussões propostas por pesquisadores do ensino de Geografia que conjecturam a superação de obstáculos ainda persistentes nesse cenário.



Nas considerações de Núria Cacete (2014), é possível analisar alguns desses aspectos que mencionei. A autora pontua que é a partir de 1930, na Região Sudeste (em especial, cidades de Rio de Janeiro e São Paulo), que a demanda por um ensino superior amplo começa a ganhar força. Sem embargo, as áreas que foram respaldadas nesse momento inicial tinham características técnicas, não sendo voltadas à formação de professores para atuar no ensino básico, dado que o ensino superior no Brasil ocorreu ‘inicialmente sob a forma de cadeiras que foram sucedidas por cursos, posteriormente por escolas e por faculdades de medicina, direito, engenharia, agronomia etc., todas eminentemente profissionais” (CACETE, 2014, p. 1063).

Anísio Teixeira (1989, p. 72), examinando o cenário supracitado, pondera sobre as lacunas oriundas das ausências dos cursos de humanidades, ciências e letras com a seguinte provocação: “Como se poderia elaborar a cultura nacional apenas com escolas de Direito, Medicina e Engenharia? Foi isto que tentou o Brasil (...)”. De fato, tal característica presente no país àquela época renunciava a formação de professores e espaços formadores para esses profissionais. Diante dessa conjuntura, Teixeira discorre:

Não seria possível um curso secundário humanístico ou científico sem que a universidade, ou as escolas superiores, tivessem estudos humanísticos ou científicos avançados. Como só teve o Brasil, no nível superior, escolas profissionais de saber aplicado, o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente, como sempre foi durante essa longa experiência de ausência da universidade ou das respectivas escolas superiores para licenciar os docentes. (TEIXEIRA, 1989, p. 72-73)

É a partir o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 (o Estatuto das Universidades Brasileiras) que se insere a Faculdade de Educação, Ciências e Letras com um instituto a ser congregado no ensino superior das universidades brasileiras. No Artigo 5º do referido decreto, uma universidade brasileira deveria congrega em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. De acordo com Cacete (2014, p. 1063), essa faculdade “tinha como principal função a formação de professores para a escola secundária, sendo compatível com a produção do conhecimento e a prática da pesquisa”.

Entretanto, considerando a tradição especialista dos centros de ensino do país, apontada por Teixeira (1989) e Sucupira (1969), a assimilação desses espaços idealizados para a formação de professores não obtiveram o sucesso esperado a curto prazo. Inclusive, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras deu lugar a um novo centro com o intuito de formar professores para o ensino secundário: a Faculdade de Filosofia. Instituto que naufragou suas expectativas em meio à realidade que se mostrava intransigente com esses avanços.

Tais escolas foram sendo assimiladas pelo padrão brasileiro de escola superior isolada e especializada, cuja redefinição serviu de base para a sua degradação progressiva. Entendidas como meros equivalentes das demais escolas superiores (...) não conseguiram cumprir adequadamente seus objetivos iniciais fundadores e tampouco se constituir como escolas de formação consistente de professores. (CACETE, 2014, p. 1066-1067)

Apenas na década de 1960 que há uma ruptura nessa cena, muito pela expansão do sistema de ensino superior no Brasil, da progressiva demanda por profissionais qualificados do magistério e pelas críticas à formação de professores praticada nas faculdades de filosofia (CACETE, 2014). Abrem-se horizontes à Geografia e aos cursos específicos para os profissionais da área... e novas configurações a serem vistas.

Interrompo esse incipiente recorte para uma análise de alguns pontos que chamaram minha atenção. No decreto que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, Francisco Campos – então Ministro da Saúde e Educação – expõe como um dos motivos para a criação da Faculdade de Educação, Ciência e Letras que “O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidata” e por esse motivo deveria se atuar em “pontos relativos a formação e recrutamento dos professores, particularmente os das matérias básicas e fundamentais” (BRASIL, 1931, p. 5830).

Trazendo a discussão para o contemporâneo, é possível inferir que ainda persiste a ideia de um saber docente espontâneo e autodidata quando se fala sobre professores. Saliento o impacto que produções no âmbito do ensino e da formação e atuação de professores têm para gradativamente desconstruir ideias que simplificam o ato docente. Gauthier (2013, p. 28) sintetiza essa crítica quando pontua que há um imaginário que afirma que o “bom senso”, “a

experiência”, “o talento”, entre outros elementos, são o que de fato validam a ideia de um bom professor. Ele assinala que há uma visão que ainda encontra correspondência em muitos discursos que desconsidera os saberes que são formalizados da formação inicial e valorizam um viés mais intuitivo e carismático à docência, desconsiderando a competência e profissionalismo necessários aos professores e professoras. Ao criticar essa visão, Gauthier nos aponta para uma visão de docência que valoriza outros elementos e que sistematizam noções que só podem ser construídas a partir de estudo, pesquisa e uma formação adequada àquilo que envolve ser um docente. Considerar, portanto, a docência como um ofício que precisa ser alcançado sem prescindir de determinados elementos que envolvem uma formação e profissionalização docente.

O ser professor demanda esforço, formação e reflexividade, por isso valorizar abordagens que consideram a complexidade da profissão e evitam seu reducionismo é uma postura epistemológica importante – a qual defendo profissional e academicamente. Vejo como importante enfatizar a lógica de Gauthier, pois ainda muitos pensam que basta talento, comunicatividade, carisma e domínio de conteúdo para ser professor.

Em tempos nos quais há uma efervescência de criadores de conteúdo em redes sociais, pensar no “ser professor” a partir de uma ideia que privilegia a retórica e o domínio de conteúdo é algo que pode ser sintomático. Obviamente, é importante valorizar aqueles que difundem a ciência geográfica ou demais ciências nas redes sociais, visto que todo esse trabalho demanda muito esforço e, portanto, merece valorização. Por outro lado, é importante compreender que ser professor envolve um universo de questões que vão além do carisma e conteúdo e reforçar essa premissa é vital para a docência.

Fechando os parênteses, referencio novamente a formação de professores, desta vez com o enfoque na Geografia. Avanço bastante no tempo, com algumas paradas.

Até 1956 a formação de professores de Geografia para o ensino secundário era baseada no Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Nele constava o curso de Geografia e História – na seção ciências – que formava um profissional apto para essas duas áreas e tinha três anos de duração (BRASIL,

1939). Em 1956, os cursos Geografia e História se desassociam (Disposições da Lei Federal nº 2.594 de 8 de setembro de 1955 e pelo Decreto Estadual nº 25.701 de 4 de abril de 1956). Em 1962 é estabelecido o currículo para a Licenciatura em Geografia que teria a duração de quatro anos. Em 1971, há uma mudança notável, os professores seriam formados através da licenciatura curta (fortalecendo a ideia do polivalente curso de Estudos Sociais instituído em 1966) para atuar no primeiro grau com possível complementação da licenciatura plena (em Geografia) para atuar no segundo grau.

Esse modelo estabelecido recebeu críticas por parte de profissionais da Geografia que já consolidavam uma área de pesquisa e atuação. José Bueno Conti (1976, p. 58) é um exemplo, ao fazer considerações sobre essas alterações, questiona a noção de Estudos Sociais à época pela sua carência conceitual e por corresponder a “um setor do currículo, cujo conteúdo é difuso e mal determinado, discutindo-se até mesmo se se trata de uma área de estudo ou de simples disciplina.”.

Permito-me outra intromissão. Ao realizar a leitura do manifesto de Conti, surpreendeu-me uma de suas colocações, uma infeliz (e constante?) coincidência sobre o cenário dos profissionais de Geografia temerosos das alterações que afetariam negativamente seu campo de atuação naquele momento:

Embora possa não ser de boa tática levantar, logo de início, o problema da colocação profissional, não cometeríamos a insinceridade de ignorá-lo pois o mesmo emerge, inevitavelmente, queiramos ou não. Afinal, os professores têm o legítimo direito de se preocupar quando se dão conta de que a licenciatura que obtiveram com trabalho e esforço está sendo cada vez mais destituída de significado no novo sistema educacional brasileiro. (CONTI, 1976, p. 58).

Tal protesto despertou de pronto um paralelo com a redução da carga horária da disciplina de Geografia a partir a reforma do Ensino Médio, que entrou em vigor nas escolas a partir de 2022, que ocasiona inseguranças nos estudantes em formação e profissionais atuantes do nosso campo – além de fomentar precarizações em outras áreas. Embora as crises atuais nos abalem pelo apreço e dedicação que nutrimos à Geografia, observemos que severos desafios foram ultrapassados através de esforços acadêmicos e políticos

empreendidos por colegas que defenderam nossa ciência em um empenho coletivo e contínuo. Se a Geografia segue em crise, vivamos a Geografia em nossos trabalhos e pesquisas!

Retornando à década de 70, destaco o informe crítico dos professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) em 1977. Nele constam fortes objeções às modificações que foram efetivadas, apontando incoerências de uma proposta que desprestigiava licenciaturas específicas em prol da polivalência na Geografia e História.

Talvez ensinassem melhor os autodidatas anteriores à criação das Faculdades de Filosofia, as quais surgiram justamente para correção da polivalência e da improvisação do professorado secundário. Essa polivalência que agora se busca ressuscitar e estimular, esvaziando-se de prestígio a licenciatura especializada, só pode significar uma coisa – retrocesso. (LICENCIATURA CURTA..., 1977, p. 03)

Essa correlação de forças com variados capítulos segue durante a década de 1980. A quem se interessar pelo aprofundamento dessa discussão, recomendo os exemplares trabalhos de Núria Cacete (2011) e Genylton da Rocha (2000) sobre a história da formação de professores de Geografia. É, enfim, apenas em 1996 que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) é sancionada. Nela as licenciaturas curtas e plenas dão lugar às licenciaturas específicas, as quais formarão os professores de Geografia que atuarão na educação básica.

Atualmente, vive-se nas licenciaturas um processo “de reformas curriculares cujo marco inicial pode ser estabelecido a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (CRUZ, ESTEVES, ASCENÇÃO, 2017, p. 116). Com as licenciaturas estáveis enquanto cursos formais no ensino superior para formação de professores na educação básica, surgiram proposições que alteraram seus currículos, as quais destaco o aumento da carga horária mínima para licenciaturas (2.800 para 3.200 horas) e da carga horária prática a ser distribuídas nas disciplinas dos cursos (BRASIL, 2015).

Na Geografia – que, claro, passou por essas alterações em seu curso – as discussões epistemológicas e curriculares no âmbito da formação de professores foram ganhando, sistematicamente, um destaque maior. Pontuo e

celebro que sua consolidação enquanto licenciatura e as pesquisas situadas no ensino de Geografia vêm enriquecendo os debates e a contínua reflexão para o aprimoramento desse cenário bastante complexo.

Devo reiterar que o resgate histórico da formação de professores com ênfase aos profissionais da Geografia se consolida como um importante referencial teórico nesta pesquisa. Pela implementação de uma formação de cunho formal aos professores do ensino secundário ser relativamente recente e repleta de oscilações, é possível encontrar um campo para discussão com inúmeras potencialidades. A formação de professores de Geografia, nesse caso, revela-se em uma situação ainda mais crítica pelas inúmeras vicissitudes que acompanharam e acompanham seu percurso e estruturação no ensino superior.

Naturalmente, esses acontecimentos são cruciais para análises teóricas que objetivo fazer e têm um diálogo fértil com reflexões sobre os saberes considerados pertinentes na formação dos professores de Geografia, os quais me detenho a analisar daqui para frente.

Em contraste a uma visão autodidata ou reducionista da formação de professores, a qual ainda é manifestada no Brasil provavelmente por um reflexo do instável histórico de formação dos professores secundaristas, concordo com os teóricos e estudiosos da educação que têm adotado a concepção de que os *saberes docentes* são um caminho para contrapor a simplificação da profissão.

Creio que reforçar que existem esses saberes necessários à docência e constantemente colocá-los em um cenário de pesquisa e de crítica é um importante caminho para que se constitua uma ideia de permanente qualificação da formação de professores, a qual reconhece as demandas da prática profissional e se preocupa com a atuação docente.

Considerando o universo de trabalho do professor da educação básica, é notório que para lidar com uma realidade tão múltipla como a de uma sala de aula repleta de sujeitos para ensinar um conteúdo escolar seja necessário um conjunto diversificado de saberes para que haja possibilidade êxito em sua atuação profissional. Lana Cavalcanti (2015) caracteriza que esses saberes podem ser classificados em três, a saber: saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Em cada tipo saber estão dispostas

referências essenciais que visam contribuir para a orientação e construção de uma prática docente específica, como a do professor de Geografia.

Faço uma ressalva para que vislumbremos esses saberes de forma articulada, mesmo quando analisados isoladamente. Sua fragmentação tem fins didáticos, visto que descomplica a referida complexidade demandada ao professor. Compreendê-los como interdependentes é primordial, uma vez que na ação docente nenhum dos saberes deve ser prescindido.

De início, abordo os saberes disciplinares: aqueles relativos à ciência específica a qual se ensina – neste caso, à Geografia. Não raro ouço comentários, inclusive em espaços universitários e escolares, que expressam opiniões como *“para ser um bom professor basta saber o conteúdo”* ou, de maneira mais sutil, *“antes de mais nada, saber Geografia é fundamental para se dar uma boa aula”*. Discordo das duas falas.

Da primeira opinião, pois ela exprime uma ideia de professor-especialista, profissional que deve apenas expor os conteúdos geográficos em um quadro ou *slide*, comentá-los tecnicamente e seguir adiante para a próxima sala, sem considerar o caráter pedagógico que há na explicação de um conteúdo, nas avaliações propostas e na relação professor-aluno.

A segunda fala, com ares mais sofisticados, igualmente revela imprecisões. Os distintos saberes docentes possuem méritos equivalentes, isto significa dizer que não há sobreposição de importância para a aquisição desses. Construir as bases de um conhecimento disciplinar dissociado do saber pedagógico, por exemplo, não significa deter o conhecimento “mais importante”, mas sim demonstra que os saberes docentes, em seu sentido estrito, não foram desenvolvidos.

Convém apontar que um discurso que se opõe à supervalorização do saber disciplinar não é complacente com a negligência desse. Evita-se o simplismo. Em razão disso, Cavalcanti (2015, p. 28) sinaliza que essa crítica

não pode levar a inferências sobre a relatividade desse tipo de conhecimento, pois, se é verdade que ele não é suficiente para o trabalho docente, também é verdade que ele é condição mínima. Em outras palavras, não se pode ser professor sem domínio pleno de conteúdo disciplinar (...).

Agora, visto o ensejo, pergunto: como ter domínio pleno do conteúdo? O que seria ter domínio pleno do conteúdo? A Geografia tem uma vasta literatura epistemológica construída ao longo da história e os artigos científicos, dissertações e teses, não param de ser publicados – ainda mais na onda produtivista atual. Como estar em dia com tudo isso?

A resposta pode estar na deseducação sobre o que se entende por domínio pleno. Esse conceito é trabalhado por Costella e Rego (2019), quando pontuam um exemplo de um professor que decide mudar a sua forma de apresentar o conteúdo em aula. Em vez de mostrar mapas isoladamente aos alunos, ele sobrepõe dois mapas temáticos: um que representa locais com minerais preciosos e outro que representa locais com conflitos sangrentos. Esse movimento pode contribuir para uma discussão geográfica crítica muito mais rica do que provocaria uma aula extensa e mnemônica sobre cada um desses temas. Abrir mão dessa visão de domínio do conteúdo, embora pareça simples, precisa contar com uma deseducação, talvez, da formação que o docente teve e promoveu esse tipo pensamento e do imaginário da docência que muitas vezes ainda discursa a favor dessa concepção.

O ato de sobrepor esses dois mapas e observar e perguntar, no entanto, não é simples. Ele pressupõe que, antes, aconteceu uma escolha pelo professor. Essa escolha possivelmente terá emergido de um prolongado movimento de deseducação do professor, movimento de superação de sua história (social) pessoal. História/formação que o bloqueava ao ato de simplesmente sobrepor dois mapas e observar e perguntar. Essa deseducação de si terá sido feita por ele na rede de sua contínua des/re/educação de suas relações com os outros de sua existência. (REGO; COSTELLA, 2019, p. 13)

Dando sequência, o domínio pleno não pressupõe a leitura de todos os livros publicados sobre o conceito de espaço geográfico ou a memorização das capitais de todos os países que compunham a extinta União Soviética. Cavalcanti (2015, p. 28-29) assinala que o raciocínio sobre o saber disciplinar defende um domínio que esteja relacionado com: (1) conhecimento da trajetória teórica e metodológica da área; (2) capacidade de operar conceitos e categorias respectivos a ela; e (3) conscientização o papel da área no entendimento da realidade local e global pretérita e contemporaneamente.



Essa caracterização sobre o que se concebe como “domínio do conteúdo” a partir de conhecimentos é valiosa. Primeiro, pois fornece subsídios para que o professor assimile, de forma possível, os saberes disciplinares necessários seja na formação inicial, continuada ou na importante autoformação ao longo da trajetória profissional.

Castellar (1999) aponta para a importância da noção do que é prioritário no ensino-aprendizagem em Geografia, pois através dessa compreensão é possível uma maior lucidez na organização do trabalho em sala de aula. Essa percepção é fundamental tanto ao docente, que terá clareza de quais temas deve dominar de acordo o contexto dos alunos/turmas, como ao aluno que conseguirá relacionar o conhecimento abordado na aula de Geografia com a sua realidade e poderá utilizá-la em sua leitura de mundo.

Para o professor organizar seu trabalho, é preciso compreender o que é prioritário ensinar em Geografia, quais são os conceitos e conteúdos que devem ser priorizados por série, respeitando o desenvolvimento cognitivo, o que significa dar condições para que a criança possa fazer a sua leitura de mundo, que poderá ser feita a partir do conhecimento geográfico relacionado com a sua realidade. (CASTELLAR, 1999, p. 57)

Segundo, considerando a saúde mental do profissional. Esteve (1999) ao tratar do mal-estar docente afirma que vivemos um contexto de avanço contínuo do saber, cenário que exige do professor uma atualização constante e renúncia frequente de saberes que eram de seu domínio, o que pode levar o profissional à exaustão e ao esgotamento.

Pessoalmente, no diálogo com colegas que atuam como professores na educação básica (seja na Geografia ou de outras áreas), já vi transparecer um sentimento, a meu ver injusto, de insegurança sobre “estar em dia com a matéria”, “estar atualizado frente as notícias que surgem sem parar” e um mal-estar frente essa constatação. Tal situação me remete ao que pensa aquele jovem cantado em *Alegria, Alegria*, que diz: “O sol nas bancas de revista me enche de alegria e preguiça... Quem lê tanta notícia?” (VELOSO, 1968). É naturalmente impossível ler tudo aquilo que está nas bancas, nos livros, nos artigos, dissertações e teses. Na docência, essa “alegria” pelo conhecimento que está porvir, pode ser substituída por uma pressão em dominar esse

conhecimento – que pode vir do professor e do imaginário sobre a docência – e isso ser refletido em um sentimento de incapacidade e frustração.

Trago esse exemplo para reforçar a ideia de que essa discussão sobre os saberes disciplinares e sobre a concepção do domínio do conteúdo incide sobre diferentes ângulos do que é ser professor. Desmistificar essa compreensão contribui para que enfoquemos no que é prioritário no ensinar Geografia, de acordo com a realidade em que o professor atua. Tal viés contribui para que se pense em uma prática professoral em Geografia descartar ver um professor com um reproduzidor enciclopédico da ciência Geografia e favorece uma visão de saberes disciplinares sistematizáveis e plausíveis.

Byung-Chul Han no livro *Sociedade do cansaço* (2015) expressa que atualmente vivemos uma cultura inserida na “pressão do desempenho”, que está em uma interminável luta para a elevação da produtividade de seus indivíduos. Responsabilizar o professor em uma busca intelectual inexequível é entregá-lo ao esgotamento no “esforço de ter de ser ele mesmo”. Não é coincidência que o trabalho docente seja um dos mais afetados pela Síndrome de Burnout (CARLOTTO, 2011).

Por isso, é importante ressignificar a ideia de domínio pleno nos saberes disciplinares, objetivando incentivar uma formação que não construa no professor uma ideia de *sujeito de desempenho*, o que contribuiria para a auto exploração e adoecimento dos profissionais da área.

o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa auto exploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. (...) Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal. (HAN, 2015, p. 16-17)

Examinando os saberes disciplinares, outro tensionamento que observo diz respeito às questões envolvendo a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Helena Callai (2011) nos traz a reflexão de que essas “Geografias” podem ser designadas como dois níveis de um mesmo objeto.

Nesse sentido, a ciência geográfica no âmbito acadêmico busca a análise e compreensão de questões desenvolvidas a partir de sua epistemologia, sendo a partir da Geografia acadêmica que os referenciais da Geografia escolar são construídos e legitimados. Por outro lado, a Geografia escolar responderia às demandas específicas das escolas e de seus componentes curriculares, sendo:

resultado da seleção de que conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica (...) a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento de um conhecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. (CALLAI, 2011, p. 03)

A partir dessa análise, a apreensão de que a Geografia escolar não é a simples transposição acessível de um saber construído academicamente é fundamental. Ela possui uma identidade própria e se rearranja continuamente.

Cavalcanti (2015, p. 31) reforça essa ideia quando pontua que a Geografia escolar passa por um constante processo de constituição/reconstituição, uma vez que o professor de Geografia se referencia nos conhecimentos geográficos acadêmicos – da Geografia acadêmica e de sua didática – mas, igualmente, “se nutre da própria Geografia escolar, já constituída nas escolas e na tradição escolar, que é o conhecimento a respeito dessa matéria escolar construído por outros professores”.

Na formação de professores, especialmente no âmbito que envolve a construção dos saberes disciplinares, critica-se o afastamento da Geografia abordada na universidade para aquela que será trabalhada na escola. Compreendo, concordando com Kaercher (2014), que essa problemática ocasiona uma lacuna na formação voltada para o ensino fundamental e médio. Para Vesentini (2006, p. 235), essa formação mais especializada é fruto de uma tradição bacharelesca nos cursos de Geografia, a qual pode ser explicada pelo histórico da estruturação dos cursos que formam professores no ensino superior, a qual analiso mais adiante.

Retomo agora a minha experiência profissional. Choque adaptativo era um termo que usava muito quando conversava com colegas nos primeiros meses que atuei como professor na educação básica. Isto pois estava fazendo um movimento de saída da universidade e de ingresso na escola – como professor. O que me consumia mais tempo era refletir e organizar sobre a

maneira a qual abordaria os conteúdos geográficos em sala de aula, pois não poderia fazê-lo como os havia visto na universidade. Era uma nova Geografia!

Menezes (2015, p. 344) sinaliza que “a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar não é feita somente de encontros, mas também de desencontros”. É importante pensar junto com a autora sobre as motivações desses afastamentos e encontrar em diálogo com os professores como isso se manifesta em suas realidades.

Trago um pouco da minha vivência: na minha experiência atual como docente na rede pública municipal, que está em seu segundo ano letivo em minha atual instituição, em apenas um momento a universidade esteve na escola; e foi convidando professores para participarem de uma pesquisa acadêmica. Embora as intenções da pesquisa eram as mais virtuosas possíveis, esse foi o único momento em que a universidade fez sua visita. Por outro lado, muitos professores da rede municipal estão na universidade ou querem pesquisar junto a ela – muitos fazem mestrado, doutorado, cursos, atividades promovidas no ensino superior.

Percebo, então, que há um encontro querido e valorizado da escola e seus agentes em direção à universidade e um desencontro visível da universidade perante a escola. Não se trata aqui de culpar a universidade ou os docentes por essa realidade posta, pois acredito que esse problema é um desafio para todos; professores da rede estadual e municipal podem se tornar professores universitários e terem as maiores motivações para procurar essa aproximação e, mesmo assim, encontrarão esse distanciamento que não será dissolvido em ações individuais ou episódicas.

Há projetos como o Programa Mais Educação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Educação Tutorial (PET), o aumento das horas dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura, enfim. Existem caminhos a serem trilhados para que se provoque mais encontros e menos desencontros, seja com a escola de modo geral, seja com o ensino da Geografia escolar. Mas, infelizmente, a distância entre a universidade e a escola ainda é um dos fatores que contribuem para o referido choque adaptativo. Por isso, é fundamental o esforço em combater esse distanciamento: o

fortalecimento do ensino de Geografia nas universidades, os programas de incentivo à docência e a ampliação de estudos voltados às didáticas nas áreas específicas são exemplos de mobilizações diante desse quadro.

Quanto ao item último, conceitos como o de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), recontextualização do conhecimento (GALIAN, 2011), conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014) levantam-se como ferramentas para a análise desse saber disciplinar aplicado aos contextos escolares.

Enfatizo a teoria de Shulman, a qual tratei em outros estudos (ROCKENBACH, 2018), que entende o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge* ou PCK, no original) como um “amalgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional” (SHULMAN, p. 206, 2014). Nesse sentido, embora o autor destaque como elos importantes da formação acadêmica o saber nas respectivas disciplinas e no campo educacional, há um destaque que aponta que, na formação e prática docente, há a necessidade da elaboração de um saber que reuniria ambos, a fim de dar maior sentido à atuação do profissional do magistério.

Relacionando esse embate a partir de um ponto de vista da Geografia, Castellar (2006) nos oferece uma importante reflexão, quando assinala que a intersecção desses saberes na formação pode ter um efeito prático importante: tornar significativo o ensino-aprendizagem de Geografia na escola. É um imenso desafio, que demanda transformações curriculares e um diálogo intenso entre universidade e escola, mas importantíssimo para que a articulação entre o conhecimento geográfico e pedagógico seja cada vez mais ofertada aos professores em formação e, a partir deles, seja materializada continuamente nas escolas.

Para isso, teremos de enfrentar um debate epistemológico e pedagógico com o objetivo de repensarmos o currículo para a Geografia das Universidades e para a Geografia Escolar, para que haja uma contribuição de fato para a formação de professores da educação básica. Ao relacionar currículo com a didática e aprendizagem, considera-se que há uma intencionalidade educativa na organização da prática docente, isso quer dizer que é importante que o profissional da educação

tenha uma formação com base filosófica, epistemológica e pedagógica capaz de compreender o conhecimento geográfico e articulá-lo com as questões pedagógicas. (CASTELLAR, 2006, p. 05)

Posto isso, torna-se relevante para esta pesquisa a compreensão de como o saber disciplinar vêm sendo construído e entendido pelos atores que pretendendo investigar, a ver quais correlações apresentam com a produção científica acadêmica. A construção de uma base referencial prévia – a ser aprofundada – serve para que os diálogos com os investigados tenham um paralelo com a produção científica e, assim, possam ter sua análise embasada e ampliada.

Antes de avançar aos saberes pedagógicos, faço uma ressalva através de Gauthier (2013): para o autor, há dois obstáculos que atravessam historicamente a profissionalização docente, as noções de “ofício sem saberes” e de “saberes sem ofício”.

A primeira noção aponta que há uma lacuna na sistematização de saberes que compõe o ser professor, a qual Gauthier classifica como “cegueira conceitual”. Isto porque ainda é presente nas discussões envolvendo a docência um imaginário preconcebido que dispensa a complexidade do ser professor, seja em sua formação ou prática, resolvendo de maneira simples os problemas na docência: “basta saber o conteúdo”, “basta dominar a turma” e inúmeros eteceteras contraditórios e reducionistas. Essa concepção reforça a prevalência dos conhecimentos específicos diante dos demais, colocando os saberes dos contextos da sala de aula e da prática docente – os saberes pedagógicos – em segundo plano (CAVALCANTI, 2015).

Os saberes sem ofício, por outro lado, se referem a ideia de que muitos saberes que são construídos na formação do professor, especialmente no espaço acadêmico, não possuem aproximação concreta com a realidade de trabalho docente. Isto é, os saberes que se constroem nessa perspectiva de formação não têm aplicação efetiva em sala de aula, formando uma base de conhecimento que não prioriza um ponto essencial: o ofício docente, o ser professor. Outro efeito é que as recomendações pedagógicas e saberes da profissão são priorizados diante dos conteúdos das matérias escolares. Tal distanciamento contribuiu, como é pontuado pelo autor, para que professores

questionassem a utilidade da pesquisa acadêmica e de muitos saberes construídos na academia em sua prática escolar.

como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes (...) bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER, 2013, p. 27).

Logo, aponta-se esse dilema na profissionalização docente: há uma versão pautada numa perspectiva simplificada que bloqueia a constituição de saberes pedagógicos – o ofício sem saberes; e outra versão universitária, acadêmica e deslocada da realidade profissional – os saberes sem ofício.

Diante dessas perspectivas surge um terceiro caminho: um ofício feito de saberes. Essa noção fundamenta uma profissionalização docente que se caracteriza pela construção de múltiplos saberes pertinentes ao professor, que vão desde sua formação teórico-conceitual até sua prática em sala de aula. É imperativa a compreensão de que é preciso evitar sobrepor ou hierarquizar tais saberes, uma vez que todos têm importância ao profissional. O desequilíbrio nessa construção pode nos levar novamente às tensões geradas pelos obstáculos históricos, por isso considero que o reforço à concepção dos múltiplos saberes, a partir de Gauthier (2013), pertinente.

Visto isso, avançamos aos saberes pedagógicos. Esse tipo de saber, por um lado, visa constituir noções sobre o universo de trabalho do professor, ou seja, o cotidiano que vivenciará na sua atuação profissional e as demandas que surgirão a partir dessa vivência e por outro, voltados ao ensino-aprendizagem, noções de didática e princípios pedagógicos, por exemplo.

Acaba se tornando natural que o professor ao ter o seu primeiro contato com a escola em um âmbito profissional, sinta um estranhamento e uma dificuldade adaptativa, conforme discutido. Desconhecer o espaço o qual irá atuar também reflete a distância entre a universidade e a escola, influencia os desencontros da Geografia acadêmica e a Geografia escolar e,

consequentemente, afeta a formação e, futuramente, a prática docente do professor de Geografia.

Algumas perguntas são cabíveis para uma reflexão considerando esse cenário. Como o professor entende que seu envolvimento com a gestão escolar? Ele compreende o funcionamento da escola? Tudo isso é relevante para ver a instituição escolar como uma possibilidade. Isso diz respeito a uma formação que é necessária e leva em conta os quesitos organizacionais (NÓVOA, 1992).

É possível evidenciar, por conseguinte, que quando se trata dos saberes pedagógicos, ainda há um caminho a ser percorrido, a fim de que na formação inicial esteja cada vez mais presente uma construção horizontal dos múltiplos saberes. Sua abordagem não está ausente, como visto, porém ao se tratar desse saber em uma lógica isolada as alterações na estrutura clássica acabam por não ocorrer, o que continua a favorecer a lógica bacharelesca.

Isso tem efeitos na sala de aula. O choque do professor com a realidade que encontrará na escola é um dos temas que são expostos no estudo de Kaercher (2014, p. 215), apontando a questão de uma formação ainda deslocada da realidade que a maioria dos futuros docentes encontrará em seu trabalho.

A prioridade, o maior status da pesquisa sobre o ensino, tem consequências que ultrapassam uma concepção epistemológica de ensinar-pesquisar-aprender. Tem consequências, psicológicas e práticas, que podem acelerar o desencanto com a profissão de professor. Há um duplo reflexo nisso: a formação centrada na especialização acadêmica leva a deficiências de formação geral.

Em vista disso, um princípio que considero importante para a reflexão dessa temática é o de intersecção. Como visto, os saberes pedagógicos são abordados na formação inicial dos professores de Geografia, contudo, há a dificuldade de abordá-lo maneira interseccional, isto é, em conjunção com os saberes disciplinares, por exemplo. Esses saberes, associados, têm o poder de auxiliar em uma formação que supra demandas do espaço acadêmico e do espaço escolar. Para romper esses paradigmas no Ensino de Geografia, é preciso continuar a trabalhar em uma formação que se mobiliza pela aproximação e pelo atravessamento dessas duas instituições.

é possível e necessário estruturar os cursos de licenciatura, para que busquem prover os futuros professores de elementos que



os ajudem a construir os saberes que serão requeridos na atuação profissional, no cotidiano da escola. Isso significa se voltar para a realidade mais concreta, possibilitando uma visão crítica da instituição de suas possibilidades e de seus limites, para aprendizagens específicas (CAVALCANTI, 2015, p. 35).

Os saberes da experiência compõem o último desses três saberes segundo a caracterização adotada nessa pesquisa, o qual compreende os conhecimentos advindos da prática e da história de vida do docente. Para além, portanto, dos saberes que emanam da formação inicial dos professores, em âmbito teórico, também há um processo de construção de saberes a partir da prática, os quais são produzidos no universo de trabalho a partir de um exercício de reflexividade.

No entanto, é importante reconhecer que esses conhecimentos não são unicamente práticos, embora possam iniciar a partir da prática, eles envolvem e produzem teoria. Tais saberes advêm de um caminho de ação-formação-ação, os quais podem ser produzidos por professores a partir da reflexividade. Reconhecer essa práxis na ação docente cotidiana é um passo fundamental tanto para valorização do que é produzido no espaço escolar como para fomentar um encontro possível da universidade com a teorização que está na escola. Pimenta (2009), exemplifica esse saber:

os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2009, p. 20)

Por isso, ouvir os profissionais de Geografia que estão atuando em sala de aula é um dos objetivos dessa pesquisa, posto que a partir desse diálogo pode ser possível entender de que maneira os saberes disciplinares e pedagógicos se contextualizam no ambiente escolar e como os professores se apropriam desses e constroem a sua prática. Além disso, dialogar sobre ambas as dimensões, da teoria e da prática, assume um papel imperativo para se repensar a formação de professores, pois ao considerar a práxis do espaço escolar pode-se abrir um caminho para a redução do distanciamento universidade-escola.

Ao longo de minha prática profissional, foi possível compreender como minha formação fundamentou muito do que exerço em sala de aula. A partir

dessa experiência, a reflexão sobre a importância dos saberes docentes que adquiri e de que maneira eles foram úteis para minha atuação enquanto professor acompanhou minha trajetória. A reflexividade desdobrada pela prática profissional levou-me a construir provocações que vem se alicerçando nesta pesquisa. Isto é, os saberes da experiência levaram-me a reflexão sobre a minha formação e minha prática e, à medida que desenvolvo tais ideias, construo conhecimentos que podem me auxiliar profissionalmente – e, a partir dessa pesquisa, auxiliar outros professores, espero.

Para além dos saberes na esfera profissional e acadêmica, as experiências de vida não relacionadas a esses espaços também se constituem como um elemento que é trazido à prática. Um exemplo: a experiência de um sujeito na educação básica, enquanto aluno, influencia sua concepção de docência, do que é ser professor, tendo efeitos em sua atuação futura. Nesse sentido, conferir valor às vivências não relacionadas a escola e a universidade ainda é um desafio à formação de professores:

um dos grandes desafios dos cursos de formação está em problematizar a história de vida e a história escolar de cada um dos alunos, objetivando desconstruir suas concepções, suas imagens de professores, de escola (negativas ou positivas, não importa) para reconstruir conhecimentos com os aportes da reflexão teórica sobre esses temas e com outros depoimentos de professores já sistematizados. (CAVALCANTI, 2015, p. 37)

Pesquisas que ouvem professores ou as produzidas pelos próprios professores se tornam relevantes, uma vez que dotam de importância esses saberes da experiência. A reflexividade sobre a prática, por conseguinte, não deve ficar restrita ao âmbito escolar, ela pode se tornar um elemento essencial para o contínuo aprimoramento da formação inicial, sendo importante, inclusive, para compreender de qual os saberes disciplinares e pedagógicos estão repercutindo na prática do professor.

Por isso, propor uma ideia de entrevistas narrativas (auto)biográficas que incluem as histórias de vida dos docentes é algo que se tornou fundamental para a pesquisa, para possibilitar essas possíveis aproximações e reconhecer a importância desses saberes.

Uma vez visto o conjunto de saberes docentes e alguns de seus aspectos, ratifico que a formação dos professores é bastante complexa. Porém, ressalto que a complexidade não significa, nesta pesquisa, algo inalcançável.

Compreender esses múltiplos saberes faz, na verdade, com que encontremos respostas – ou, pelo menos, caminhos para que se busquem essas respostas. É o simplismo, o reducionismo, que geram complicações no âmbito da formação docente e a complexidade, por sua vez, que oferece caminhos para se descomplicar.

Complexo não é sinônimo de complicado. Complexo é referente a algo tecido junto com outro algo, ligado. O simplismo costuma gerar distorções separando o inseparável e, assim, forja complicações. O complexo, ao compreender relacionando o que o reducionismo separa, pode ver o mundo de outro modo e, assim, tornar mais simples o encontro de soluções para o que foi deixado complicado. (REGO; COSTELLA, 2019, p. 13.)

Destaco, afinal, que não é possível pensar em uma prática e formação significativa em Geografia sem atentar para a formação inicial de professores de Geografia. A prática em sala de aula é influenciada, majoritariamente, pelos saberes que são articulados ao longo do processo formativo.

Concebo que para compreender a prática dos professores, a partir de seus apontamentos e suas angústias, é pertinente atentar para como a universidade o preparou para ser professor. Isto é, como a formação auxiliou positivamente em sua prática ou quais lacunas ele percebe em sua atuação e de que maneira elas podem ser utilizadas para repensar a formação inicial entre outros apontamentos. Não para puramente criticar a universidade, mas para encontrar brechas que podem se tornar ferramentas de mobilização.

Naturalmente, propor mudanças nesse cenário que está instaurado é algo que demanda uma mobilização, tanto teórica quanto prática, muito grande. A variedade de autores e autoras aqui trazidos – com seu brilhantismo – fomentam essas mudanças. Junto-me a essas vozes. Continuar reconhecendo potencialidades e sugerindo alternativas ao aprimoramento da prática e da formação de professores é o que o pesquisador do Ensino de Geografia pode fazer, visando, a longo prazo, uma mudança na estrutura que está disposta.

Uma vez que defendo a ideia de que refletir sobre a prática é refletir sobre a formação, ao discutir sobre o cotidiano do docente em Geografia, vejo como fundamental, a partir das narrativas, propor aos participantes esse diálogo. A escuta sobre essa questão virá a partir de uma pergunta que, embora aberta, contém toda a reflexão que foi disposta nessas linhas que são repetidoras e principiadas sobre esse frutífero chão da formação e prática docente em Geografia.

### **3.2 Das condições de trabalho de professores de Geografia**

Se você tivesse um diário sobre todos os anos em que estive em sala de aula, você teria escrito o seguinte: 'Tenho cinquenta e dois anos e queria estar aposentado. Durante todo esse tempo vi muitos professores abandonarem o barco. Muitos ficaram pelo caminho, saltaram antes e foram fazer outra coisa da vida. Mas acontece que existe um certo tipo de professor, um tipo único: aquele que resolve, ou por ingenuidade ou por imbecilidade, pegar o touro à unha, permanecer na linha de frente. Anos a fio. Um tipo que se propõe a todos os dias pegar a vida pela gola e sacudi-la. Sei que o mais comum quando o barco começa a afundar é que as pessoas saltem fora, e isso é justo, mas, escutem, mesmo que o barco afunde, alguém tem de resistir. E foi o que eu fiz, por vinte anos. Porque alguém tem que ficar para apagar o quadro, desligar as luzes e fechar a porta.' (TENÓRIO, 2020, p. 156-157)

Com uma escrita muito qualificada, Jeferson Tenório em seu livro *O Avesso da Pele* aborda o modo em que a vida de diferentes personagens é atravessada por temas como raça, identidade e família. Um de seus personagens é um professor, que dá aulas em uma periferia na cidade de Porto Alegre e enfrenta o dia a dia da docência e suas particularidades.

Nesse e em diferentes trechos, o escritor nos mostra uma faceta dura e realista da profissão docente. Um cenário que envolve precarização e descaso, os quais afetam a prática profissional e implicam na desvalorização do professor e dos cursos formadores no imaginário social sobre a docência. Sabendo disso e reconhecendo que essa realidade está presente no cotidiano docente, objetivo entender, a partir dessa seção, como alguns desses elementos afetam os professores de Geografia que atuam na educação básica.

Primeiro, trago essa ideia de condição profissional pois me pareceu muito reducionista discutir o cotidiano docente sem considerar elementos que atravessam a prática e a formação profissional. Ou seja, uma professora pode ter passado por uma formação inicial extremamente qualificada e ter um domínio pleno dos saberes docentes, mas não ter tempo para exercer sua qualificação no exercício profissional: afinal, ela atua em três escolas, tem 60 horas de trabalho e não consegue elaborar um planejamento adequado para si e para suas aulas, o que afeta de forma imponente seu dia a dia profissional.

É impossível, assim, não reconhecer que as condições de trabalho se impõem diante da formação e prática profissional. Lana Cavalcanti, em seu livro *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social* de 2019 no qual analisa as permanências e desafios na renovação do ensino de Geografia, fez uma provocação que fez como que eu me movesse ao olhar com mais interesse para esse lado. Ao perguntar-se sobre “Como está a Geografia na prática das escolas básicas? Como estão suas aulas? O que é e para que serve a Geografia no ensino” (CAVALCANTI, 2019, p. 45), a autora analisa os *limites da própria prática*, os quais impedem avanços do ensino-aprendizagem nos espaços da educação básica.

Essas limitações afetam a prática no ambiente escolar e vêm se acentuando com o passar do tempo, conforme a autora (2019, p. 46), através de: “políticas de controle e prescrição, a responsabilização dos professores pelo fracasso escolar e a política persecutória em relação às práticas da sala de aula”. Assim, discutir sobre o cotidiano docente, sobre a prática e a formação sem considerar uma realidade que vai além dessas esferas, deixaria uma lacuna na abordagem que quero realizar.

Motivado a discutir as condições de trabalho docente, tive a oportunidade de fazer parte do projeto de pesquisa “*Mapeando a precariedade: condições de trabalho de professores de Geografia nas redes municipais do Rio Grande do Sul*” que busca exatamente discutir o que é essa precariedade que vemos na docência e de que forma ela se manifesta. O projeto, coordenado pelo professor Nestor André Kaercher (2023), ainda está em realização, mas já trouxe alguns resultados e dados (através de números e depoimentos) que expõem as diferentes nuances presente na ideia de precariedade.

Um dos pontos que classifico como bastante relevante na experiência da realização desse projeto, além da reflexão sobre as condições de trabalho, parte da apresentação de uma oficina que foi construída a partir de alguns dos dados que foram coletados. A oficina trazia dados sobre os concursos públicos municipais para professor de Geografia no Rio Grande do Sul – dados que apresentarei mais adiante – e foi apresentada em dois momentos junto a graduandos dos cursos de licenciatura em Geografia em duas universidades diferentes: (1) na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em Pelotas para alunos de Geografia participantes do Programa de Residência Pedagógica em Geografia; e (2) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em Erechim para os participantes da Semana Acadêmica de Geografia promovida pelos estudantes.

Em ambos os momentos, o interesse sobre as questões que envolvem o trabalho docente em questões de remuneração, carga horária, plano de carreira e afins foi muito grande. Foi possível perceber, nos diálogos construídos nas oficinas, que esse debate não estava tão presente na formação e por isso motivava muitas indagações. Essa hipótese era algo que já discutíamos junto aos colegas participantes do projeto, uma vez que em nossa própria formação, as discussões sobre trabalho, carga horária, remuneração não estiveram tão presentes, sendo aprendidas na prática diária da atuação profissional.

Por conta dessa lacuna, considero relevante discutir com os professores sobre esse tópico e tentar inseri-lo como um campo no debate sobre o cotidiano docente. Considero um tópico cada vez mais significativo para se pensar o ensino de Geografia, uma vez que a remuneração ou a carga horária, que envolvem as condições de trabalho, atravessam de modo direto a prática em sala de aula e as limitações sobre a prática da Geografia no espaço escolar com certeza também estão atreladas a esse contexto.

Para adensar essa discussão, trago uma das análises feitas por esse projeto, a partir do trabalho *“Caracterização da oferta de vagas para professores de Geografia nas redes públicas municipais do estado do Rio Grande do Sul”* (MARTINEZ; ROCKENBACH; KAERCHER, 2020) que investiga a questão remuneratória em concursos públicos para professores da rede pública municipal do Rio Grande do Sul.

Nesse estudo, um total de 112 editais de concursos públicos para professor de Geografia na educação básica foram analisados no triênio 2016/2 e 2019/1. Para ilustrar a remuneração básica, esses editais foram divididos em quartis com 28 editais cada. A referência salarial utilizada foi o vencimento básico para uma carga horária de 20 horas semanais, sendo esse filtro aplicado a todos os editais analisados. Há uma grande variação nesses quartis como apresentado abaixo na Figura 4:

**Figura 4 - Remuneração de professores de Geografia em concursos públicos municipais no Rio Grande do Sul para 20 horas semanais (2016-2019).**

<b>Quartil 1</b>	<b>R\$1.668,03 a R\$2.259,23</b>
<b>Quartil 2</b>	<b>R\$1.448,67 a R\$1.664,21</b>
<b>Quartil 3</b>	<b>R\$1.278,87 a R\$1.446,77</b>
<b>Quartil 4</b>	<b>R\$927,92 a R\$1.264,43</b>

**Fonte:** MARTINEZ; ROCKENBACH; KAERCHER, 2020.

Dentre os inúmeros dados relevantes, um dos pontos cruciais de se analisar é que a remuneração em 25% dos editais analisados para os concursos públicos municipais do Rio Grande do Sul está abaixo do piso salarial da época. Além disso, podem ser observados outros dados contrastantes, como um vencimento básico de 927,92 reais em um concurso e um vencimento básico de 2.259,23 reais em outro. Essa variação significativa na remuneração expõe uma faceta desse contexto complexo que envolve a precarização docente. Trago uma leitura elaborada nesse artigo sobre esses elementos que nos chamaram atenção:

Um total de sete municípios ofereceram regimes de carga horária (em proporção a 20 horas semanais) com remuneração superior a dois mil reais (...). No outro extremo da tabela, três municípios disponibilizaram uma remuneração inferior a mil reais mensais por um regime de 20 horas semanais. Quando comparados ao Piso estabelecido pelo artigo 5º da Lei 11.738/2008, atualizado em 2019 para R\$2.557,54, constata-se que precisamente 25% dos editais apresenta valor inferior à Lei do Piso se analisados em proporção a um regime horário de 40 horas-aulas semanais. (MARTINEZ; ROCKENBACH KAERCHER, 2020, p. 62-63)

Como, portanto, deixar de considerar essa dimensão preocupante que envolve o cenário docente ao analisar o cotidiano do professor em uma análise teórica? Mais do que isso, além do sabido cenário precarizado no âmbito salarial, é importante compreender como isso afeta os professores em sua subjetividade, como a própria aula de Geografia, em seus quarenta e cinco minutos, pode ser atravessada por essas questões que, por vezes, ficam suspensas.

Outro fato que torna interessante dialogar com os professores sobre esse tópico, foi uma conversa que tivemos em Erechim na apresentação da Oficina. Um dos graduandos comentou que ao falar com os seus pais sobre o concurso municipal para professor de Geografia, que estava com inscrições abertas naquele momento, seus pais comentaram que consideraram o salário para iniciar a carreira como professor como “bom”, afinal para realidade que eles viviam e perante os trabalhos que já tiveram, aquele salário era alto.

Assim, entramos em dois debates, primeiro, sobre a questão de a baixa remuneração trazer uma certa relatividade, embora reconheça-se, que dentre os salários para nível superior em todos os editais analisados, a remuneração do professor estava entre os salários mais baixos. E outro debate sobre o plano de carreira docente, que vem sofrendo com um grande desgaste no passar dos anos, sendo que o salário de início de carreira e de final de carreira não trazia uma mudança tão relevante, algo passível de desmotivação naquela conversa que estávamos tendo.

Através dessas questões, percebi que havia, naturalmente, uma subjetividade na análise da remuneração bem como das diferentes dimensões da precarização docente, a qual, embora se manifeste de uma forma estrutural, pode ressoar de forma diferenciada para cada um dos participantes. Por isso,



mais uma vez, as narrativas ganharam força como um dispositivo para se compreender melhor a manifestação dessa realidade.

Para reforçar essa hipótese, trago outro dado que compõe a pesquisa que envolve a remuneração média de acordo com as diferentes mesorregiões do Rio Grande do Sul. Isso abre um leque para que pensamos não apenas em remuneração de professores, mas, sim, *remunerações*, postas às grandes variabilidades salariais que podem ser percebidas considerando apenas o contexto do Rio Grande do Sul, conforme exposto na Figura 5.

**Figura 5 - Distribuição das remunerações médias e editais por mesorregiões.**

Mesorregião	Editais	Municípios	Média Mesorregional	Variação cumulativa
Sudeste	5	25	R\$1.253,14	-
Centro-oriental*	6	54	R\$1.373,54	9,6%
Noroeste	88	216	R\$1.419,57	13,3%
Sudoeste*	2	19	R\$1.475,79	17,8%
Centro-ocidental	11	31	R\$1.550,52	23,7%
Metropolitana	29	98	R\$1551,03	23,8%
Nordeste	15	54	R\$1.627,36	29,9%

\*Mesorregiões onde os editais não atingem 20% do número de municípios

**Fonte: (MARTINEZ; ROCKENBACH; KAERCHER, 2020)**

Como percebido, a noção de *remunerações* também se torna um componente a mais para adentrarmos em um diálogo mais particular com os participantes. Na figura 5, é possível identificar uma variação salarial por mesorregiões que chega a aproximadamente 30% do vencimento básico, um valor considerável que expõe o grau altamente maleável da remuneração. Conforme exposto na análise abaixo:

Constatou-se, ao agrupar os editais analisados por mesorregiões, que há diferença entre as médias dos editais. A região Sudeste Rio-grandense apresenta menor média por salário inicial, enquanto a região Nordeste apresenta um valor médio 29,9% superior a esta última. É importante mencionar que

há maior fragmentação territorial na porção norte do estado, enquanto os municípios de maior área se concentram na região sul, motivo que explica a disparidade no número de municípios que compõem cada mesorregião. (MARTINEZ; ROCKENBACH; KAERCHER, 2020, p. 65)

Reitero, mais uma vez, que de modo geral a remuneração é considerada baixa, frente a média salarial de profissões que exigem o mesmo grau de instrução. No entanto, há nuances e contrastes nesse âmbito que podem ser percebidas de maneiras diferentes por diferentes professores e professores e convém analisar essas percepções a partir de um esforço de escuta.

Apesar da remuneração não ser o único elemento que envolve a precarização docente, ele acaba sendo um elemento central que desencadeia outras problemáticas na profissão docente, como a necessidade do aumento da carga-horária que ocasiona a sobrecarga profissional e também afeta o desempenho profissional, uma vez que esvazia o tempo para a preparação de aulas e atividades e, também, para o lazer extraclasse que, por vezes, é forçadamente descartado devido a necessidade salarial.

A principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial (BARBOSA, 2011, p. 125).

Embora a abordagem acima apresente a situação de concursos públicos no Rio Grande do Sul e os professores com quem dialogamos sejam professores concursados da rede municipal e estadual, é importante sinalizar que há uma realidade ampla de professores que são os professores substitutos/temporários. A esse grupo pertence uma parte dos profissionais que enfrentam de forma mais intensa a precarização docente, uma vez que não possuem a estabilidade do serviço público, enfrentam a multilocalidade profissional (necessidade de atuar em duas/três ou mais escolas) e não detêm benefícios da carreira que concursados possuem.

Essa realidade não é única do Rio Grande do Sul, mas atravessa os diferentes estados do Brasil. Marina Alves Amorim e Ana Paula Salej (2019) dedicam-se ao estudo do fenômeno da superdesignação. Em Minas Gerais, os

professores que aqui chamamos de substitutos ou temporários, lá são chamados de designados, aqueles que adentram no serviço público como contratados por um determinado período. Ao examinar dados relativos ao corpo docente da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG), as autoras apresentam que mais de 50% dos profissionais que atuam nessa rede são de não-efetivos, ou seja, aqueles que não estão no serviço público através dos concursos.

a REE-MG ainda padece de um quadro de 'superdesignação', considerando que mais da metade dos cargos de professor (54,7%) são não-efetivos, quando, de acordo com o PNE, esse percentual deveria ser, hoje, bem menor, de até 10%. Compreende-se por "superdesignação", dessa maneira, justamente, a presença massiva e distante do que é preconizado pelo PNE de cargos temporários de professor na composição do corpo docente de uma rede de ensino. (AMORIM; SALEJ, 2019, p. 05)

A precarização não envolve apenas a remuneração, entre os itens que podem ser analisados estão a redução do tempo para descanso na jornada de trabalho; a falta de tempo para atualização e requalificação; a sensação crônica e persistente de sobrecarga, a redução na qualidade do tempo das aulas, entre outros elementos (HYPOLITO, VIEIRA E PIZZI, 2009). Diante dessa multiplicidade de possibilidades, é importante compreender o que os professores nos dizem referente a tais tópicos e compreender como essa aura de precarização e intensificação do trabalho os afetam.

Essa mobilização me é, pessoalmente, bastante significativa. Em 2021, uma leitura que fiz e me foi muito marcante foi o artigo "*Frustrados e mal pagos: Rede de ensino do RS acumula 10 mil vínculos encerrados em 7 anos*" de autoria de Luís Gomes no Jornal Sul21<sup>4</sup>.

Nele havia relatos de docentes servidores públicos que abandonaram a carreira por vontade própria, abrindo mão de seu vínculo por opção:

dos 25.117 professores e funcionários de escolas que deixaram de exercer suas funções, 10.181 não foram para a inatividade, encerrando o vínculo com o serviço público por morte, dispensa

---

<sup>4</sup> Cf. <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2021/07/frustrados-e-mal-pagos-rede-de-ensino-do-rs-acumula-10-mil-vinculos-encerrados-em-7-anos/>. Acesso em: 10 de fev. de 2023.

[no caso de contratados] ou pedido de exoneração (GOMES, 2021).

Diante desse cenário que se apresenta sobre condições de trabalho dos professores, defendo que é bastante relevante sublinhar como os profissionais da docência em Geografia se sentem diante do seu trabalho; quais as problemáticas que são levantadas e como a escola e a universidade podem agir para buscar dirimir estes obstáculos.

Amorim e Salej (2019, p. 05), apontaram que, em um balanço de quatro anos, houve um esforço da Secretaria Estadual e Educação de Minas Gerais para aumentar o número de efetivos, o qual surtiu efeito, dado que “o número de cargos efetivos de professor, em 2018 (76.690), é significativamente maior do que em 2014 (49.107).”. Trabalhos que elucidaram aquela realidade, com certeza contribuíram para que ela fosse alterada.

Acredito que nossas pesquisas no Ensino de Geografia podem trabalhar em duas frentes, de um lado para continuar a denunciar essas problemáticas que se repetem na educação e, de outro, para buscar pequenos avanços, seja provocando mais discussões, fomentando novas pesquisas e socializando essas novas angústias. Por isso, reconhecendo os limites e potencialidades de uma pesquisa como essa, busquei dialogar sobre esse problema com os docentes no intuito de compreender de uma forma mais ampla e significativa de que maneira as condições de trabalho afetam os professores e professoras de Geografia.

Saber dos nossos limites não nos leva à inação. Leva-nos a uma ação com os pés mais juntos ao chão, buscando mais os pequenos avanços no cotidiano do que planos mirabolantes pretensamente ‘revolucionários’. (KAERCHER, 2004, p. 75)

### **3.3 Da realização profissional na docência em Geografia**

Os sintomas, como tais, não são nossos inimigos, mas nossos amigos; onde há sintomas, há conflito, e conflito indica sempre que as forças da vida, que pugnam pela harmonização e pela felicidade, ainda lutam. (HUXLEY, 2000, p. 22)

A realização profissional na docência em Geografia é atravessada, também, pelo conhecimento da ciência geográfica, da didática, da pedagogia, enfim... de todos aqueles saberes docentes que foram abordados nas linhas que passaram. Afinal, suponho, que para se sentir bem com a docência em Geografia é importante gostar da disciplina, da docência, dar aquela famosa “boa aula” que é tão difícil de decifrar.

Entretanto, adquirir esses saberes por si só garantem a realização profissional? Ser um bom professor(a) basta para se realizar com a docência?

Não acredito nessa hipótese. Primeiro porque não tenho a crença de que haja um passo-a-passo que leve à formação de um professor “completo” ou uma receita para uma boa aula de Geografia. Obviamente, uma formação docente que contemple demandas da profissão facilita bastante essa trajetória, por isso, julgo bastante relevante discuti-los. Contudo, como pontua Cavalcanti (2015, p. 35), esses conhecimentos são basilares para a formação, mas “não devem ser encarados como garantidores de qualidade do trabalho docente, mas como o quadro de referência estruturador dos conhecimentos do professor”.

Assim, entendo que a realização profissional na docência em Geografia tem uma base, a qual compõe o referencial teórico deste trabalho, conforme visto na primeira seção desse capítulo. Mas, claro, vai além desse referencial, tanto pelo fato dele não garantir a qualidade do trabalho docente, como também pelo trabalho docente ser atravessado por inúmeros outros fatores que vão além da formação e prática profissional, pontuado na seção das condições de trabalho dos docentes.

Ao iniciar as primeiras reflexões sobre o cotidiano docente do professor de Geografia e as discussões sobre a “boa aula” que trouxe na introdução, pensava sempre em uma palavra... a felicidade. Eu me sentia bem com minha aula e com minha profissão quando me sentia feliz com a prática que eu estava exercendo. Às vezes não imediatamente ao sair pela porta após ter ministrado dois períodos, mas também no final da semana de trabalho após ter visto o engajamento da turma ou quando um aluno me enviava alguma mensagem

solicitando algum material para continuar estudando, por ter gostado do assunto que foi abordado.

Na discussão aqui trazida, a ideia de realização profissional e felicidade se misturam em alguns momentos. A ideia inicial era abordar esse conceito de felicidade relacionado à docência em Geografia. Contudo, entre as leituras, apresentação dessa proposta em eventos, conversas e bancas examinadoras, entendi que o conceito de felicidade poderia levar o trabalho para um caminho diferente daquele que era pretendido. Afinal, a felicidade dispõe de inúmeros dispositivos que estão além da profissão e, talvez, não fosse na profissão que os professores e professoras entrevistados encontrassem a felicidade e não era minha intenção provocar, necessariamente, esse encontro.

Assim, colocar como eixo a profissão de Geografia e, assim, pensar a partir de uma perspectiva de realização profissional, pareceu-me mais pertinente para com os objetivos do trabalho. Trago meu exemplo: em geral, eu me sinto feliz como professor de Geografia, mas não me sinto realizado profissionalmente como professor de Geografia. Essa noção de felicidade, claro, pode ser transitória e momentânea. Mas a minha visão sobre realização profissional é algo mais permanente e sintomático.

Por isso trouxe as linhas de Aldous Huxley no início dessa discussão. Não ter encontrado a realização profissional em alguns diferentes momentos de minha prática gerava um sintoma, um problema, uma descontinuidade. Me levava a questionar minha formação, minha atuação, a reler referências, a buscar soluções, afinal. Enfim, era um sintoma que me fazia ir atrás de uma “cura”. Mas... qual seria?

Meu primeiro impulso foi de responder tudo através das referências teóricas, da Geografia, da Educação... Enfim, pensei que lá estaria a resposta. Um ponto de vista bastante academicista, confesso. Não acreditava que a realização profissional poderia ganhar um destaque nesta discussão.

Eric Dardel (2015, p. 34) em sua obra “O Homem e a Terra” discorre sobre a ideia de uma Geografia patética ou de pura fantasia, que se trataria de uma Geografia piegas, ultrarromântica e vazia em ato. Era o meu receio ao abordar a noção de realização profissional. Continuando, Dardel pontua que não

devemos incorrer no erro de acreditar que uma abordagem na Geografia que envolva o afeto, a subjetividade e uma dimensão mais existencial seria uma Geografia descartável, como fez entender a Geografia científica.

Para o autor, essa Geografia científica, ao longo de sua estruturação, abandonou sua perspectiva afetiva para se tornar, supostamente, objetiva em prol de uma ciência moderna – a partir do século XIX. O autor pontua que há uma Geografia existencial que “precede e sustenta a ciência objetiva (2015, p. 02)” que seria uma “Geografia poética” ou uma “geograficidade”.

A realidade geográfica é, para o homem, então, o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença. Terras que ele pisa ou **onde ele trabalha**, o horizonte do seu vale, ou a sua rua, o seu bairro, seus deslocamentos cotidianos através da cidade (...) Mas essa realidade não toma forma senão em uma irrealidade que a ultrapassa e a simboliza. **Sua ‘objetividade’ se estabelece em uma subjetividade, que não é pura fantasia.** Que a denominemos sonho ou devoção, um elemento impulsiona a realidade concreta do ambiente para além dele mesmo, para além do real, e, então, o saber se resigna sem culpa a um não saber, a um mistério. A realidade geográfica exige uma adesão total do sujeito, através de sua vida afetiva, de seu corpo, de seus hábitos (...). (DARDEL, 2015, p. 34, grifos meu).

A partir dessa aproximação, foi possível, portanto, ir compreendendo que a noção de realização profissional tem sim espaço nas discussões geográficas, na análise da formação e prática dos professores de Geografia. É possível e plausível construir uma Geografia existencial a partir da prática profissional, que envolva a relação do sujeito com seu espaço de trabalho, que analise os afetos entre as pessoas, as subjetividades dos indivíduos e como isso contribui no exercício da profissão.

Não se trata, ao pensar na realização profissional, de abandonar a ideia de felicidade. Ela também compõe esse ideário da realização profissional. Digo isso, pois quando lembro de momentos significativos nas aulas de Geografia, seja como aluno ou como professor, são os momentos que me deixaram feliz.

Perceba, um dos momentos mais marcantes em sala de aula no meu ensino básico foi numa aula de Geografia (coincidência?), quando um professor elaborou uma atividade que envolveria um debate, um grupo ficaria responsável

por defender uma ideia e outro grupo deveria argumentar no sentido contrário. Fiquei muito empolgado com essa atividade, o que me estimulou bastante e fez com que eu me preparasse com muito zelo para esse dia. É uma das poucas aulas que eu lembro, mas foi um momento bastante feliz e que, acredito, mobilizou uma paixão pela Geografia. Penso que eu tenha escolhido a profissão docente para proporcionar momentos como esse.

E meu conflito, pessoal-acadêmico-profissional, é compreender: quais fatores levam à realização profissional? É possível encontrar uma lógica sobre essa questão através dos diálogos com professores?

Um dos pontos que percebo, a partir de minha experiência, é que os saberes docentes são uma exigência necessária nesse caminho. Construir uma prática dotada de sentido, em que há uma construção significativa dos conhecimentos geográficos é algo que me realiza e faz com que eu me sinta bem em relação a docência em Geografia.

Porém, há outros fatores, que não são diretamente ligados a esses saberes. A participação dos alunos nas aulas ou a atenção deles, o silêncio em momentos de concentração ou o diálogo nos trabalhos em grupo, todos esses pontos acabam refletindo na maneira a qual eu entendo a minha profissão. E, assim, coloco esses elementos na balança quando penso, ao tocar o sinal: “será que me sinto realizado profissionalmente?”.

Será que outros professores pensam desta mesma maneira? Será que há um padrão na realização profissional ou não? Serão sempre respostas distintas ou haverá uma tendência? Uma intensa curiosidade surge quando penso nessas questões. Por isso, a questão desse trabalho não é conceituar ou destrinchar o que é realização profissional, mas sim entender, a partir da escuta dos professores, o que significa para eles essa realização profissional e o que isso pode nos ensinar na reflexão sobre a docência.

Embora a questão da felicidade se situe como mais um elemento que pode compor a ideia de realização profissional, é fundamental que ela não seja descartada nessa abordagem. Como trouxe no meu exemplo pessoal, minha paixão pela Geografia surgiu a partir de um momento de felicidade durante aulas de Geografia que tive na minha vivência escolar. Eu acho que é a felicidade que



me mantém na docência, embora eu não me sinta tão realizado profissionalmente. E, claro, também é importante entender qual o papel dessa ideia de felicidade nos professores com quem dialogamos.

Eduardo Giannetti é autor de um livro que se chama “Felicidade”. No segundo capítulo, intitulado “Indicadores objetivos e subjetivos de bem-estar” ele nos traz a seguinte afirmação:

Qualquer que seja o propósito último da existência humana de um ponto de vista cósmico, uma coisa é certa: o propósito terreno das pessoas de carne e osso em qualquer lugar do planeta é alcançar a felicidade e fazer o melhor de que são capazes de suas vidas. (GIANNETTI, 2002, p. 59)

A felicidade, portanto, é uma força mobilizadora, caminhamos à procura dela, queremos alcançá-la, a temos como propósito. Concordo com essa sentença. Logo, reflito: minha profissão faz parte do meu dia a dia, dispenso muito tempo a exercendo; passo ainda mais tempo pensando na Geografia, posto que a pesquisa atravessa também a minha vivência nesse momento. Acredito que passarei uma grande parcela da minha vida dedicando parte do meu tempo e de minha existência à sala de aula e à Geografia, como fazem muitos outros professores, como fazem muitos alunos da educação básica durante boa parte de suas vidas. Nada mais justo que eu procure alcançar a felicidade em minha profissão e a coloque como um objetivo existencial. Por isso, convém considerá-la.

Algumas questões me chamam atenção quando penso na temática da felicidade na prática docente, a saber. Segundo relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2016, apenas 2,4% dos adolescentes brasileiros desejam seguir carreira docente<sup>5</sup>. Para mais, os profissionais da educação, consoante estudos envolvendo o conceito de mal-estar docente (ESTEVE, 1999) e a síndrome de burnout (CARLOTTO, 2011) na profissão, já mencionados anteriormente, fazem parte de um grupo bastante afetado por questões envolvendo a saúde mental. Não é absurdo atrelar tais noções à felicidade (no caso, à ausência dessa) na profissão.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/06/29/cai-numero-de-jovens-que-querem-ser-professores-diz-relatorio-da-ocde/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

Giannetti (2002, p. 61) assinala que o tema da felicidade, para além de abarrotar as sessões de autoajuda nas livrarias, vem se tornando um tema frequente nos meios acadêmicos, inclusive sendo criado um periódico científico integralmente voltado para discuti-la, o *Journal of Happiness Studies*<sup>6</sup>. Na reflexão do autor, o progressivo interesse em pesquisar a felicidade é motivado pela ausência dessa – há um sintoma. Então é lançada a seguinte e poderosa questão: o que torna as pessoas felizes?

Considerando a dimensão subjetiva (a qual não envolve fatores objetivos como nutrição, renda per capita, saúde) que também é o interesse desta pesquisa, há uma grande dificuldade em entender quais elementos são importantes para a felicidade. A melhor alternativa para responder a esse questionamento, segundo Giannetti (2002, p. 61-62) é o simples ato de perguntar as pessoas: o que te faz feliz?

Considerando o recorte dessa pesquisa, transfigurando a ideia de felicidade para a de realização profissional, a pergunta se torna: tu se sentes realizado profissionalmente na docência em Geografia?

Assim, foi a partir da ideia de felicidade que se pensou em discutir a realização profissional na docência em Geografia. Por conta disso, para buscar descobrir o que, de fato, tem significado para essa realização nas diferentes práticas, para os diferentes sujeitos, em diferentes contextos, é preciso ouvir e analisar os relatos dos participantes dessa pesquisa e ver o que o que eles nos narram contribuem para se pensar essa realização profissional.

É uma pergunta que não me foi provocada na universidade e que não vejo sendo realizada em nossa formação inicial ou nas discussões sobre a docência de modo geral. Por isso, considere fundamental trazer esse elemento nesta pesquisa. Como mencionado, a ideia não é conceituar a realização profissional mas, sim, entender como ela se manifesta para os diferentes professores e professoras que estão em atuação.

Por exemplo, pensar em uma prática docente em Geografia, considerando um profissional licenciado da área, faz com que pensemos em

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.springer.com/journal/10902>. Acesso em: 14 jan. 2023.

noções que são construídas a partir dos saberes docentes – seja de maneira interseccional ou hierárquica – do saber disciplinar, do saber pedagógico-didático e do saber da experiência. Assim, analisar como os professores percebem a importância desses saberes em sua prática é algo pertinente, uma vez que podem levar ao exercício da reflexividade e autoformação e fornecer potencialidades para o aprimoramento da formação de professores de Geografia.

Agora, pensar na realização profissional como docente em Geografia nos faz pensar em quê? As únicas reflexões em que me pauto são as que eu carrego a partir do trajeto que percorri nesta pesquisa. Ao pensar sobre esse tema, penso que refleti mais sobre ele em espaços não acadêmicos, em conversas com amigos ou em desabafos na sala dos professores. Mas, penso, por qual motivo não levamos esse debate à universidade? Por que não nos preocupamos mais com essa realização e trazemo-la para o debate? Por que não colocamos em análise o que os professores nos dizem sobre isso e não pensamos em como tais questões podem mobilizar movimentos de escrita, de pesquisa e de luta na docência em Geografia?

Giannetti (2002) disserta que discutir a felicidade significa refletir sobre o que é importante na vida. Pergunto: discutir sobre a realização profissional na docência em Geografia não é refletir sobre o que é realmente importante em nossa profissão? Acredito que a partir da investigação proposta, seja possível encontrar um caminho para responder essa pergunta.

Discutir essa dimensão subjetiva e existencial na Geografia é um grande desafio. Uma aproximação a essa ideia de Geografia poética ou de geograficidade expressada por Dardel (2015) é algo novo na minha experiência acadêmica, mas se torna essencial para a trajetória desta pesquisa. É também uma reflexão que me faz ver com outros olhares à ciência geográfica, por um caminho que jamais considerei trilhar. Do mesmo modo, tal esforço em dialogar com professor sobre esse tema se torna algo reconfortante, uma vez que trata dos sintomas que aparecem quando retorno a pergunta que é a gênese dos conflitos que mobilizaram a estruturação dessa pesquisa: “o que é uma boa aula de Geografia?”

A resposta pode estar nessa palavra-chave: realização profissional. Talvez seja ela que nutre de significado nossa prática; que nos faz levantar de manhã dispostos a ministrar uma aula que empolgue nossos alunos; que nos faça virar noites escrevendo artigos relativos ao ensino de Geografia e que mesmo com condição precárias e adversas nos faça acreditar que há um propósito no que fazemos e que precisamos continuar a lutar por nossa profissão e nossa ciência. Ou talvez a realização profissional, de início, não traga respostas ou justificativas para esses apontamentos, mas apenas incite mais provocações para pensarmos na nossa Geografia do dia a dia. É, afinal, ouvindo nossos professores, que poderemos compreender algo mais sobre isso.



#### 4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS - POSTULAÇÕES E REFLEXÕES

"... o mistério começava exatamente com a explicação."  
(CORTÁZAR, 2019, p. 48)

Nesse capítulo, retornamos ao desejo inicial de um professor-pesquisador, manifestado nas primeiras linhas deste trabalho: ouvir nossos professores. E, mais do que ouvir, procurar encontrar as permanências através dos diálogos que foram realizados e, a partir disso, construir novas reflexões/articulações sobre aquele ínfimo cotidiano na docência em Geografia que possam contribuir para se pensar sobre o ser professor na escola e na universidade.

Na obra *O jogo da amarelinha*, o escritor Julio Cortázar nos provoca ao mencionar um contexto em que, no exato momento em que uma personagem começava a narrar a sua realidade, iniciava-se o mistério, uma vez que a busca por decifrar/compreender começava a partir da palavra dada – é ela que nos move e nos instiga. Pego como emprestada essa ideia advinda da literatura, pois também entendo que é a partir da escuta e do diálogo que nossos problemas começam a ser criados, os cenários passam a ser imaginados e as perspectivas para a construção de ideias aparecem.

O objetivo dessa análise não é a de elaborar verdades ou jargões a partir daquilo que foi conversado com os professores e professoras, mas sim de buscar articular proposições junto às narrativas que foram expostas, traçando caminhos e possibilidades mais do que confirmando vieses ou anunciando verdades. Pensar, portanto: o que esse exercício de escuta nos ensina sobre a docência? Quais elementos relatados nos movem a promover uma nova reflexão sobre o ser professor de Geografia? Quais as correlações possíveis entre os referenciais analisados e aquilo que nos foi dito? Quais as visões que são trazidas por esses profissionais sobre o cotidiano docente?

Enfim, são amplas as elaborações que podem ser feitas a partir dessa troca. O principal que me cabe, afinal, é reconhecer que o que os professores dizem parte de sua realidade e sua vivência, parte de um contexto que respira a escola e teoriza sobre o docenciar constantemente. Por isso, essa escuta e

análise se torna tão potente, pois é um convite para adentrar nas subjetividades que envolvem o ser professor e professora de Geografia na escola e a propor reflexões dentro de um contexto que carrega esses inúmeros “mistérios” e uma enorme potencialidade.

O capítulo está dividido em dois momentos. Primeiramente, são relatados cada encontro com os professores e professoras que deram a palavra para esse trabalho, para que se conheça os participantes da pesquisa através de excertos dos relatos que foram feitos a partir da conversação realizada. Assim, trago a construção que foi feita pela pessoa entrevistada em sua narrativa, através do percurso que se iniciou da primeira até a última pergunta. Posteriormente, foram construídos quatro subcapítulos para cada um dos eixos que compunham o roteiro da entrevista narrativa, correlatando os diálogos realizados pelos diferentes participantes, trazendo as aproximações e distanciamentos entre as narrativas e construindo algumas proposições diante do conhecimento que foi exposto nesse movimento.

Dentre as mais de 100 páginas transcritas e das múltiplas elaborações que as narrativas desses docentes que dialogaram com a pesquisa provocaram, procurei trazer questões as quais se evidenciaram como relevantes considerando os objetivos da pesquisa, recortando e sistematizando as falas que pudessem contribuir nesse sentido. Por fim, convém destacar que – junto à construção de reflexões que podem ser úteis para se pensar a prática, a formação, as condições de trabalho e a realização profissional que atravessam o cotidiano dos professores de Geografia – este trabalho visa, especialmente, ouvir palavra daqueles que constroem a nossa Geografia do dia a dia na sala de aula e reconhecer que nela reside uma enorme potência.

#### 4.1 A palavra é dada por... Heloísa

Esse subcapítulo apresenta excertos que sintetizam a narrativa realizada com Heloísa, professora de Geografia. O encontro teve a duração de uma hora e 10 minutos e ocorreu por videochamada em um dia de sol de uma segunda-feira, às 10 horas da manhã, em Porto Alegre.

**Tabela 1 – Dados biográficos de Heloísa.**

Ano de formação na licenciatura em Geografia	2007.
Instituição de formação no curso de licenciatura em Geografia	Universidade Federal de Pelotas
Nível de formação	Doutorado.
Idade	37 anos.
Tempo de docência	11 anos.
Onde realiza a docência	Rede pública estadual do Rio Grande do Sul.
Turmas que atua como professora de Geografia	Ensino Médio – 2º e 3º ano.

**Fonte: elaboração do autor, 2023.**

O encontro com Heloísa ocorreu numa segunda-feira de manhã, período em que a professora não está em exercício na escola que atua e que a conversa poderia fluir com tranquilidade. Mesmo a entrevista sendo realizada de forma remota, por conta das questões sanitárias que acompanhavam o momento, era possível perceber que havia muita atenção e solicitude por parte da professora. Desde o primeiro contato até a finalização da entrevista, era perceptível uma empolgação em participar e dialogar sobre a docência em Geografia que transparecia na fala e simpatia da entrevistada.



Partimos então para a primeira pergunta do roteiro, que envolve a história de vida de Heloísa. Vejamos o que ela nos conta, quando perguntamos sobre os seus movimentos antes de ingressar na universidade e na Geografia:

*Bom, eu sou de Alegrete, do interior. Eu terminei a minha educação básica (...) isso era 2002. A nossa possibilidade [de continuar os estudos] era se mudar para outra cidade, e uma referência para nós aqui na região era Santa Maria. Aí eu fui morar em Santa Maria com mais duas colegas. Eu dividia apartamento. A gente fez um ano de cursinho, porque como a gente vinha da escola pública, muitas vezes a gente se formou sem ter um conteúdo ou outro. E no cursinho eu lembro da professora de Geografia que eu tive, que era muito boa, assim. Foi quando despertou essa minha relação com a Geografia. Então, eu pensei em tentar fazer uma graduação em Geografia.*

Ao comentar sobre a sua história de vida, Heloísa rapidamente nos traz a sua relação com a Geografia motivada pelo interesse gerado a partir das boas aulas de uma professora, algo que foi marcante para sua escolha pela docência. Continuando a abordar esse momento da história de vida, dialogamos sobre o período prévio ao ingresso no cursinho. Se havia uma relação com a docência antes de conhecer essa professora, nos espaços escolares da educação básica, ou se isso foi construído realmente naquele momento. Em vista disso, Heloísa nos diz:

*Eu sou filha de professora também e a gente tinha uma amiga, também, que era professora, inclusive na escola que a gente estudava. Então, tinha essa relação com a docência estar muito dentro de casa também. E na relação de observar, de ver, de muitas vezes até como criança, participar das reuniões. Aquela coisa, eu não tinha para onde ir e ia junto com a mãe pra escola. (...) Já na escola eu tinha uma relação muito forte com a história, eu sempre era 'das humanas', foi uma área que eu acabei me relacionando mais intensamente. Eu lembro muito de uma professora de História que me marcou muito, que me despertou muito interesse pela área das humanas. Mas, de Geografia, por ironia do destino, eu não tenho uma lembrança muito forte das professoras de Geografia que eu tive.*

Helóisa nos relata, assim, a presença marcante das professoras na sua aproximação com a docência: sua mãe, sua professora de História na escola e

sua professora de Geografia no cursinho o que acompanha sua história de vida até chegar na escolha pela docência em Geografia.

Avançando para o eixo sobre formação e prática profissional, Heloísa nos conta que o interesse pela docência foi aumentando ao longo do curso, motivado pela afeição com as disciplinas da Faculdade de Educação e, principalmente, com a aproximação com a escola a partir das disciplinas de estágio, por exemplo.

*E na época, na graduação, a gente tinha, pelo menos a cada semestre, uma cadeira na envolvendo Educação. Eu lembro que até as vezes era motivo de reclamação da galera: "Bah, nossa, quantas cadeiras de Educação, né? Sempre tinha, todo semestre, mas ao mesmo tempo colaborava muito nesse sentido de pensar o fazer docente.*

Um ponto interessante percebido durante a narrativa de Heloísa nesse momento, foi o cruzamento de questões que foram trazidas no eixo de vida para esse que envolvia a discussão sobre a prática e formação. Ao falar sobre os estágios, a professora conta que se sentiu à vontade no espaço escolar pois tinha a memória afetiva de quando visitava os espaços institucionais (sala dos professores, sala da direção) junto com a sua mãe, o que fez com que ela se sentisse mais confortável. Esse ponto mostra a construção do enredo, que é estimulado através das entrevistas narrativas (auto)biográficas e foi possível evidenciar nesse momento.

*A gente primeiro fazia observação nas escolas que a gente queria. Na época foi assim, né? A gente ia atrás, assim, com papel na mão. Eu fui em algumas escolas que eram próximas de casa para buscar fazer o estágio. Aí, primeiro a gente fazia a observação. Então, tu já entrava um pouco na rotina da escola, conhecia, fazia observação na sala de aula que tu iria trabalhar depois como estagiário. E eu já achei bom. O dia a dia da escola. Eu já tinha um pouco isso da infância, de viver muito com a minha mãe a escola, de ter que ir para a escola, principalmente, quando não tinha ninguém para ficar em casa comigo. Eu acho que talvez eu tenha essa relação positiva emocional com a escola, que eu não acho ela ruim. Eu acho que o ambiente da escola, aquela coisa, aquela rotina, aquela loucura mesmo da escola... aquilo me deixou confortável, aquilo eu gostei muito. Até hoje eu gosto muito.*

Quanto à sua formação, a docente trouxe questões majoritariamente positivas, destacou a proximidade do curso com as discussões relativas à Educação e, principalmente, os momentos do estágio como significativos para sua formação como docente. As críticas envolveram, de modo geral, as questões de infraestrutura da universidade, como o acesso precário à internet, à biblioteca escassa em referências e a ausência de professores em alguns semestres.

No âmbito da prática docente em Geografia, foi narrado pela professora que sua principal dificuldade foi pela inexperiência em sala, mas que em seu primeiro trabalho teve uma equipe pedagógica e de professores que sabiam que era a sua primeira experiência e auxiliavam diante das dúvidas e obstáculos que ela atravessava. Isso, segundo suas palavras, a fez ingressar na prática da docência “sem traumas” e a gostar do trabalho docente, como professora ministrante, daquele momento em diante.

O eixo das condições de trabalho docente foi aquele no qual Heloísa dedicou a maior parte de sua narrativa. Trazendo muitos aspectos que envolvem o cenário de remuneração, sobrecarga de trabalho, infraestrutura escolar inadequada, entre outros variados elementos. A professora comenta que isso vem gerando uma desmotivação frequente, uma vez que ano após ano sua prática e seu cotidiano vão sendo afetados mais intensamente.

Ao ser perguntado sobre como as condições de trabalho se relacionam com seu cotidiano, ela nos diz que:

*Nosso cotidiano é atravessado de várias formas. Primeiro, a gente é afetado de um modo mais imediato, que é economicamente. Depois, emocionalmente também. Porque para gente, a questão da docência, até isso, tem um desgaste também. Tem todo um lado que é muito massa, sim, mas ao mesmo tempo tem um desgaste que a gente vai driblando, mas com o tempo - hoje eu consigo perceber - tem acúmulos que a gente tem que saber lidar para não se desmotivar. Primeira, para não perder muito a força de lutar pelas coisas ou também para não descontar isso nos alunos. Essas são as dificuldades maiores. As econômicas, que sempre têm em função dos salários e a precarização do trabalho que a gente passou, que foi muito grande do Estado, principalmente, mais ainda aqui no Rio Grande do Sul. E no desgaste porque a nossa carreira foi*

*destruída e a gente hoje tem a nossa carga horária cada vez maior dentro de sala de aula. Os horários e possibilidades que a gente tinha para poder fazer outras coisas na escola, a gente perdeu. Isso desgasta.*

Foi possível perceber no relato a insatisfação que transparece na voz; no semblante; e nas palavras da professora, não surgem quando ela retrata a docência, as aulas de Geografia, o ser professora... Mas sim quando aborda as questões salariais de carga horária e afins.

Para finalizar, Heloísa nos fala o que sente sobre a sua realização profissional como professora de Geografia:

*Eu pessoalmente eu gosto muito da escola, gosto muito do dia a dia da sala de aula, gosto muito de dar aula para o ensino médio. A minha tristeza é saber que o estado aqui é tão precário assim, valoriza tão pouco o professor e a escola pública. Mas mesmo assim eu me sinto muito realizada assim, pessoalmente. Eu sei que eu estou no lugar que eu gostaria de estar e isso é muito bom.*

É interessante perceber que o ideário da realização profissional relatado pela professora é sempre trazido com algumas ressalvas, em que há esse desejo de reforçar a realização e o gosto pela profissão, pelos alunos, pelas práticas em sala de aula, mas deixar de lado as problemáticas da profissão. O contraste é bastante perceptível e é interessante analisar a construção de uma ideia de realização/não-realização que se atravessa nesse momento, como se o desejo de expressar a felicidade no docenciar não pudesse se desgarrar da crítica as condições de trabalho, motivando um relato bastante pertinente.

*Eu gostaria, eu acho que seria muito bom, que todo mundo tivesse essa oportunidade de na parte profissional estar no lugar que gosta de estar. Porque acordar cedo todo dia, passar todo dia ali, muitas vezes sem querer estar naquele lugar, eu imagino que deva ser muito mais desgastante. Eu acredito que eu tenha vários colegas que vivenciam isso de não querer mais estar ali, sabe? E a gente percebe. Isso reflete no corporal, no diálogo, na forma como se relaciona com a escola, sabe? Mas eu me sinto muito, muito feliz de estar ali. O meu único porém é esse. É uma valorização disso que a gente não tem, assim que vai desgastando. Eu espero que não me desgaste com os alunos. Porque eu tenho desgastes, que eu já visualizo, mas não tão graves assim a ponto de ter de ter tirado a minha vontade de*

*pensar projetos novos, coisas pra escola, enfim, de estar trabalhando lá e de dar esse valor para aquele momento da sala de aula também.*

#### **4.2 A palavra é dada por... Vicente**

Esse subcapítulo apresenta excertos que sintetizam a narrativa realizada com Vicente, professor de Geografia. O encontro teve a duração de uma hora e quinze minutos e ocorreu por videochamada em uma noite chuvosa de uma quarta-feira, às 19 horas, em Porto Alegre.

**Tabela 2 – Dados biográficos de Vicente.**

Ano de formação na licenciatura em Geografia	2016.
Instituição de formação no curso de licenciatura em Geografia	Universidade Federal de Pelotas.
Nível de formação	Mestrado.
Idade	31 anos.
Tempo de docência	6 anos.
Onde realiza a docência	Rede pública municipal de Itajaí, rede pública estadual de Santa Catarina e rede privada de Balneário Camboriú.
Turmas que atua como professor de Geografia	Ensino Fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º anos e Ensino Médio – 1º, 2º e 3º anos.

**Fonte: elaboração do autor, 2023.**

A narrativa realizada por Vicente ocorreu no único turno em que o professor teria livre na semana, era o que comentávamos no início do diálogo enquanto ele agradecia o convite, uma vez que se sentia feliz em contribuir com um colega da área e falar sobre uma temática que fazia parte do seu dia a dia. Essa motivação acompanhou a fala de Vicente do início ao fim da entrevista,

dadas as diferentes vezes em que ele pontuava “é interessante te contar isso, porque eu nunca tinha pensado sobre isso” ou “eu nunca tinha parado para pensar nisso” e similares. O exercício de contar sua história e falar sobre seu cotidiano transpareceu de significado, inclusive em momentos que o professor estava emocionado ao contar dos processos de sua carreira.

Bem, sobre a história de vida, Vicente nos conta que seu caminho se deu através de diferentes mudanças antes e após a Geografia entrar na sua vida. Primeiro, ao falar de sua vida, comenta que a sua aproximação com a docência foi diferente do que ele costuma ouvir de professores, diferente do que nos falou Heloísa, inclusive, pois não foi devido a algum professor marcante que teve durante sua vida escola:

*Então, em muitos casos, os professores que optaram por cursar licenciatura, tiveram algum professor no Fundamental II ou Médio que acabou incentivando, não é? Então, eu tive um Ensino Fundamental II em Ensino Médio lá em Pelotas, em duas escolas públicas. Sempre estive longe de ser um bom aluno, assim. E não lembro de ter algum professor de Geografia ou de qualquer outra área que me fez pensar em querer ser professor. Acho que foi algo que surgiu depois, em algum outro momento que não foi na escola, entende?*

Vicente nos conta que sentiu que o fato de não estar tão envolvido com a escola durante o ensino fundamental e o ensino médio fez com que ele não despertasse um interesse pela docência de modo geral. Tanto que, primeiramente, fez dois anos de graduação na área da Economia, escolhida pois ele gostaria de um curso que lhe desse um retorno financeiro e uma oportunidade de emprego satisfatória, por conta disso, relata que a docência nem passou pela sua escolha nesse primeiro momento, pois o que imaginava sobre a profissão estava longe de cumprir esses requisitos salariais e do mercado de trabalho.

Depois de não ter “se encontrado no curso de Economia”, Vicente conta que no meio de um dos semestres procurou os cursos que apresentavam possibilidade de reopção. Dentre as poucas possibilidades que lhe era oferecida naquele momento, escolheu a Geografia de uma forma bastante ocasional e o seu interesse e mobilização pela docência se construiu a partir desse acaso.

*Sobre o motivo que me fez escolher Geografia... Sabe, é uma coisa que até às vezes eu fico me perguntando quando converso com meus colegas na escola. Eu gostava da Geografia, mas a questão da docência mesmo acabou sendo menos uma escolha e mais um acaso. Tanto que se tivesse bacharelado ali junto com licenciatura, não sei, mas é bem provável que eu teria escolhido bacharelado. Então, abriu aquela opção. Eu na época eu me lembro que eu fiquei “Nossa, professor de Geografia, como vai ser? Vamos ver”. E acabou que deu certo.*

Sobre a sua formação, Vicente nos conta que houve dois momentos em que ele destaca. Um negativo e outro positivo. O negativo diz respeito a uma conversa que teve com um professor na primeira semana de aula. Como estava empolgado em começar um novo curso e já sabia dos trâmites que envolviam os cursos de graduação, ele foi atrás de professores para tentar entrar em grupos de pesquisa e teve uma conversa com um docente que o desmobilizou: “eu me lembro como se fosse hoje que ele me falou: ‘Bah, vai procurar outro professor, porque sabe: eu não faço pesquisa, eu não vou poder te ajudar.’”.

Vicente conta que isso o fez pensar, por um certo período, que a pesquisa não estaria muito presente na vida do professor, algo que o angustiava. Porém, em outros momentos posteriores a essa semana, percebeu que a pesquisa estava presente nas práticas de outros professores e laboratórios e começou a se envolver e se motivar com essas iniciativas. Ele também nos conta que hoje tem cada vez mais a certeza de que o ato de pesquisar compõe sua rotina docente e que é importante que os cursos de formação olhem para esse universo.

O ponto positivo também envolve a prática docente durante a formação. Parecido com o que nos contou Heloísa, o professor relata que um dos momentos marcantes que o fez ter a certeza pela docência foi quando esteve em sala de aula através do Programa Mais Educação. Durante essas atividades, conseguiu sentir o que era ser professor, se envolver com a Geografia e com os alunos e a se reconhecer no dia a dia profissional.

*Conversando contigo agora eu tô voltando a esses momentos marcantes. Eu tenho até hoje ali o diploma ali, o certificado do Programa Mais Educação. Acredito que eu tenha ficado em torno de seis meses ou oito meses, não*

*lembro. Foi pouco tempo. Mas eu gostei de estar naquele ambiente escolar, de ser chamado de professor num primeiro momento, de frequentar os espaços, de conversar com diretor, a coordenadora... Parando pra pensar agora, eu acho que eu gostava daquilo ali. De fato. Foi marcante. Sim, foi bom. E, talvez, eu tenha me sentindo um pouco mais importante ali, ensinando Geografia. Eu me lembro como se fosse hoje que eu pegava os mapas, a gente trabalhava muito com jogos, com os alunos. Eu cheguei a comprar do meu dinheiro alguns mapas, alguns jogos iguais ao que a minha filha tem aqui. Como é que é?... Os quebra-cabeça de estados do Brasil, algo assim. E a gurizada curtia muito. Então, para mim foi um momento que eu pensei “É isso que eu quero.”*

Ao nos contar sobre a prática em sala de aula, após formado, Vicente nos conta que no seu cotidiano, a parte mais difícil na atuação nas aulas de Geografia foi no início de carreira, por não possuir o “domínio do conteúdo”. O professor nos fala que 90% das coisas que tinha que trabalhar em sala de aula ele não sabia e foi se apropriando ao longo da sua prática profissional. Ele comenta que estratégias para evitar esse choque adaptativo poderiam ser acrescentadas nos cursos de licenciatura em Geografia, com disciplinas optativas sobre a Geografia Escolar no Ensino Fundamental / Geografia Escolar no Ensino Médio e similares. Hoje em dia, após mais de 5 anos de experiência, ele comenta que não vê mais dificuldades quanto a sua prática e que sua formação como pesquisador, provida pela universidade, foi fundamental para facilitar esse processo.

No que tange a questão do eixo 3, envolvendo as condições de trabalho docente, Vicente nos conta que é exatamente o tópico que mais o desmotiva entre todo esse trabalho docente é a questão salarial e a sobrecarga de trabalho. É interessante aqui compreender como o método (auto)biográfico contribui para que as questões pessoais surjam na narrativa, como quando ao falar sobre suas condições de trabalho, Vicente traz questões do âmbito familiar, como as discussões que tem com seu irmão sobre emprego e salário.

*Na verdade. Assim. Já teve alguns momentos onde a gente acaba desanimando, né? Teve pelo menos dois grandes momentos onde eu pensei: “pô, eu acho que eu vou mudar de profissão”. O meu irmão, ele trabalha com programação, né? E já tem um tempo que ele comentou comigo: “É aí,*



*não queres aprender? O que tu acha?... e tudo mais, né? Meu irmão, ele fez basicamente um curso no Senac de curta duração e ele tem hoje o que a gente pode chamar hoje de liberdade geográfica, trabalha 100% remoto numa empresa e tem um salário pelo menos igual a um doutor recém ingresso na universidade. E aí na época, ele comentou comigo. E o que aconteceu? Por mais que eu tenha até, num primeiro momento, encontrado uma certa familiaridade com a programação... Eu pensei: “Não, não, não é pra mim, sabe?” E aí, bateu mais forte: “Não é pra mim.” Na hora bateu. Eu gosto de dar aula, cara. Eu não vou ficar sentado aqui com esse monte de código. Cara, eu gosto de dar aula. Eu gosto dos meus alunos. Eu gosto de falar, de trocar informações com a gurizada, de fazer as saídas de campo, sabe?*

Sobre o eixo da realização profissional, Vicente nos conta que falar sobre a realização é algo que o intriga bastante. Apesar de relatar que gosta do que faz, ele sente que a sua rotina é muito pesada e que a aguenta, pois, ainda se considera jovem e com vitalidade para enfrentar esse desafio. Contudo, acredita que essa realidade irá mudar à medida em que envelhece e percebe esse desgaste transparecendo nos colegas com quem trabalha, quando conversa com eles ou observa as suas rotinas. Ele diz que, mesmo gostando de praticar a Geografia na educação básica das escolas municipais e estaduais, ele não vislumbra essa ideia como um fim, considerando sua realização profissional, muito por causa do desgaste que as condições de trabalho causam no seu cotidiano profissional. Assim, a ideia de realização, infelizmente – como ele mesmo nos diz – não está na educação básica e talvez seja mais possível em um concurso de técnico administrativo em uma universidade ou como professor em uma Universidade ou Instituto Federal.

*Sobre a realização profissional. É uma pergunta intrigante. Digo, no atual momento, eu acho que não. Sendo bem realista. Principalmente indo numa perspectiva, do que eu venho conversando aqui, de querer algo a mais. Eu acho que ainda não estou realizado. Ou seja, não cheguei no estágio que eu quero chegar, sabe? Então talvez isso mostre que ainda não estou realizado profissionalmente. A gente convive com professores mais velhos, tanto nas escolas particulares quanto nas escolas públicas, e a gente percebe um desgaste muito grande por parte de professores mais velhos, um mar de reclamações, diariamente. Então eu percebo que a longo prazo eu dar aula pra fundamental II e médio, em escolas públicas e*

*privadas, enfim, isso vai me desgastar, sabe? Então eu vou ter lá os meus 40 anos, 45 anos e coloquei na minha mente que isso pode me desgastar. Então, eu quero evitar isso. Como eu quero evitar isso? Já tô te dizendo que eu não quero a minha vida toda dar aula no ensino regular, na educação básica. Não quero. O que eu busco então, para longo prazo? Tornar minha rotina mais leve, porque é pesada.*

### 4.3 A palavra é dada por... Vitor

Esse subcapítulo apresenta excertos que sintetizam a narrativa realizada com Vitor, professor de Geografia. O encontro teve a duração de cinquenta e oito minutos e ocorreu por videochamada em uma noite extremamente quente de uma sexta-feira, às 20 horas, em Porto Alegre.

**Tabela 3 – Dados biográficos de Vitor.**

Ano de formação na licenciatura em Geografia	2015.
Instituição de formação no curso de licenciatura em Geografia	Universidade Federal de Pelotas.
Nível de formação	Mestrado.
Idade	33 anos.
Tempo de docência	6 anos.
Onde realiza a docência	Rede pública municipal de Florianópolis.
Turmas que atua como professor de Geografia	Ensino Fundamental - 8º e 9º anos.

**Fonte: elaboração do autor, 2023.**

No primeiro eixo, ao relatar sobre a sua história de vida, Vitor nos conta que sempre rejeitou a ideia de ser professor durante sua infância e sua adolescência. Ele nos narra que, por ter uma mãe professora, ele via de perto a precarização do trabalho e a quantidade de horas que ela dedica, em casa, à

profissão. Na escola, também não construiu nenhuma relação que considera marcante para seu encontro com a Geografia. E, por isso, decidiu seguir por outras áreas que não eram a docência e o geografiar. Desse modo, sua busca pela profissão desembocou, primeiramente, no curso de Administração em uma universidade particular e, posteriormente, no curso de Educação Física – no intuito de trabalhar na administração de uma academia, não relacionado à docência em sala de aula – ambos em uma universidade particular.

Seu interesse com a docência se iniciou a partir da abertura de um Instituto Federal no município de Osório, vizinho a sua cidade natal Santo Antônio da Patrulha. Ao se relacionar com a boa infraestrutura do IFSul e a boa qualidade e condições de trabalho que percebeu no corpo docente, uma mobilização e um desejo pela docência passou a ser manifestado.

*Bem, minha cidade natal, eu nasci em Santo Antônio da Patrulha, uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, a uns 100 quilômetros de Porto Alegre. Uma cidade pequena. Estudei lá em sempre, em escola pública. Fui fazer o meu ensino médio na cidade vizinha que chama Osório. Após a formação comecei a fazer uma faculdade de administração numa particular. Fui pra administração, fazia três cadeiras. Depois disso, fiquei um ano na administração e não gostei. Vi que não era para mim. Aí fui fazer Educação Física, fiz um semestre de educação física, mas não estava tão tão interessado pelo curso. Eis que abre o Instituto Federal, na cidade de Osório, algo que não tinha até então. Isso foi, mais ou menos, em 2009, 2010. Tiveram alguns cursos que que abriram, cursos técnicos. Um deles era Técnico em Guia de Turismo. Eu gostei da ideia, porque eu queria viajar e trabalhar com isso seria ótimo. Então, comecei o curso. Foram dois anos de curso.*

É interessante perceber como a história de vida de Vitor o direcionava para uma visão da docência como uma profissão sofrida, algo a ser rejeitado por conta das condições, uma vez que no seu dia a dia via as dificuldades que a mãe atravessava. É relevante perceber que o imaginário que Vitor trazia é o mesmo imaginário que permeia muito da visão sobre a docência nos dias atuais. A desvalorização por parte de jovens, que não veem a carreira docente como atrativa ou algo a ser almejado, parte desse contato cotidiano com o ser professor, com os obstáculos que são vistos nas salas de aula, nos debates públicos.

Um dos caminhos para mudança desse imaginário, pode ser pensado a partir das condições de trabalho dos professores, uma vez que com um bom salário e uma boa infraestrutura, há uma propensão maior em se realizar um bom trabalho e, principalmente, ter uma realização profissional na docência. Algo que Vitor percebeu em seus professores no Instituto Federal e que ressignificaram seu imaginário sobre a docência e o levaram a manifestar o desejo definitivo por se tornar um professor de Geografia.

*Eu tinha professores muito bem qualificados, sim. Muito bem mesmo. Foi aí que eu me apaixonei pela Geografia, por conta de um professor que eu gostava muito das aulas dele e admirava ele como pessoa. Eu tirava boas notas nessa cadeira de Geografia, e eu acho que isso me influenciou a querer estudar Geografia e me tornar professor. Isso virou uma chave, porque até então a imagem que eu tinha de professor era muito uma imagem muito sofrida. A minha mãe é professora de Língua Portuguesa e sempre trabalhou em escola pública, eu via direto essa dificuldade da docência. E aí quando eu vi os meus professores do Instituto Federal que ganhavam bem, que eram super bem-preparados, eu comecei a ter uma outra visão. E aí eu decidi: “Eu quero ser professor”.*

Quanto ao eixo da formação e prática profissional, um dos pontos que Vitor aborda como deficitários em sua formação diz respeito ao não conhecer a escola como instituição. Embora ele tivesse realizado estágios e participado de programas que o faziam visitar e trabalhar em diferentes escolas, ele comenta que não entendia muito sobre o que era a escola. Questões sobre como ela se estrutura, como se divide o trabalho, como se estrutura o currículo, isso fez com que ele se sentisse perdido em seus primeiros anos de experiência. De tal modo que Vitor pontua que visitar a escola, tornar ela mais presente nos cursos formadores poderia ser uma estratégia dos cursos formadores.

*Eu não conhecia a estrutura da escola, no sentido, assim: tem uma direção, qual é a função da direção? Tem um orientador, qual a função do orientador? Tem o supervisor, o administrador, o secretário, enfim, quais são essas funções e de que forma elas se relacionam com a escola. Eu não conhecia essa estrutura e quando eu fui para a realidade assim, ficava muito perdido. Quem que eu devo solicitar agora? Quem é quem? Quem é responsável por isso? Pra quem que eu peço isso? Assim, me senti muito perdido, quase como um estranho no espaço da escola,*

*mesmo sendo um professor formado. Então, acho que faltou um pouco também o conhecimento de estrutura de escola, né? Acho que entra também nessa questão de estrutura de escola, questões tipo governo estadual ou governo municipal. Eu não sabia muito bem que havia diferentes instâncias e diferentes concursos. Quais são as demandas de cada; as diferenças de trabalhar um para o outro; o que é um sindicato... Isso eu fui saber na prática, eu não estudei e sinto que ainda não domino isso e seria algo que me ajudaria a entender melhor meus direitos. Então, acho que isso foi uma das grandes lacunas da minha formação.*

Esses pontos trazidos por Vitor reforçam muito as noções que dos afastamentos entre a escola a universidade que dialogamos no referencial teórico desse trabalho. É curioso notar que os momentos que os professores manifestam como mais importantes para a construção de seu desejo pela docência é quando ocorrem esses encontros com a escola, com a Geografia Escolar.

Na mesma medida em que esses afastamentos com a realidade da escola causaram certa aflição em Vitor sobre a sua prática profissional, ele também relata que um dos fatores da sua formação que o preparou para a docência foi uma das aproximações promovidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que serviu também para a sua manutenção no curso, devido à remuneração que recebia como bolsista, como por levá-lo a conhecer a Geografia praticada nas escolas, que foi algo substancial para a formação de sua identidade docente.

*Desde o primeiro semestre eu entrei no Programa de Iniciação à Docência e eu acho que isso foi fundamental para minha permanência até o final do curso. Digo isso porque eu ingressei no primeiro semestre e eu terminei a minha graduação essa bolsa. Eu acho que talvez se não fosse essa bolsa, eu poderia ter abandonado ou trocado de curso. E eu acho que ela foi fundamental. Desde o início eu também admirava muito o projeto. Eu queria ter essa experiência de sala de aula e queria também saber a realidade da escola, para confirmar se era o que eu queria mesmo. Tudo aquilo o que eu construí sobre docência, eu vivi no PIBID. Lá havia um processo criativo, em que eu podia criar aulas e ser professor, de fato. Foi algo que eu via como uma docência possível, que eu queria realizar.*

Sobre o eixo das condições de trabalho, Vitor nos relata que existem muitos tópicos que sobressaem quando pensa sobre esse tema. Mas o principal, para ele, é sem dúvida nenhuma a questão da remuneração. O “ganhar mais”. Na sua visão, isso evitaria a sobrecarga de trabalho, geraria maior motivação e evitaria o desgaste com a profissão.

Em seu entendimento, uma maior remuneração resolveria outros dilemas que ele enfrenta, como a dúvida constante sobre o aumento de carga horária, a preocupação com a busca por outro emprego, que o ajude a realizar desejos como “comprar um carro ou um apartamento” e daria um status mais respeitável a profissão, como a que ele observa nos institutos federais e universidades, na qual não observa professores e professoras tão desgastados como comumente vê transparecer nos espaços escolares.

*Se eu for colocar na balança, acho que a principal questão é o salário. A gente é mal remunerado aqui. Eu sou mal remunerado. Os professores de forma geral, com algumas exceções de estados e municípios. Até na infraestrutura as coisas vêm melhorando. Eu trabalho numa escola que todas as salas têm ar-condicionado, que todas as salas têm um projetor instalado, então, eu me sinto bem quanto ao meu ambiente de trabalho. Quando eu penso em fazer uma transição de carreira e em alguns momentos me vem muito em função do salário. Mas logo depois eu lembro o quanto eu sou realizado na profissão. Então, eu acho que eu e meus colegas professores precisamos ganhar mais, principalmente isso.*

Por fim, considerando o eixo da realização profissional, Vitor traz que ele se sente realizado profissionalmente, que gosta da docência em Geografia e que se percebe muito feliz atuando como professor. São muitos os momentos que ele demonstra que tudo que se refere a sua prática como professor lhe causa realização, mas o cenário da docência que o gera incômodo.

O que o faz refletir sempre é a remuneração é isso que “amarga” a sua relação com o ser professor em alguns momentos. Principalmente nos períodos de férias ou quando pensa em dar um passo financeira significativo, essa questão da profissão pesa e o faz questionar a sua realização.

*Eu me sinto realizado com a minha profissão, mas eu tenho um medo. Eu sinto que eu estou no início de carreira e eu*

*tenho medo de uma estagnação, de ficar sempre, por muitos anos, fazendo a mesma coisa, sem perspectiva de crescimento, de aumento de salário, de mudança de cargo, de outras experiências, né? Então eu tenho muito medo dessa estagnação. E eu acho que é presente na docência, principalmente quanto a remuneração. E eu acho que de uma forma inconsciente eu procuro ou talvez vou atrás de oportunidades. Não é uma coisa pensada assim, algo planejado. Mas me pego pensando em profissões que pagariam mais ou de sair da educação básica municipal e ir para outro contexto. Mesmo que inconsciente, eu busco subterfúgios com medo de cair nessa rotina, que amarga um pouco minha relação com minha vida profissional atualmente e minha realização plena.*

#### **4.4 A palavra é dada por... Daniele**

Esse subcapítulo apresenta excertos que sintetizam a narrativa realizada com Daniele, professora Geografia. O encontro teve a duração de cinquenta e quatro minutos e ocorreu por videochamada em uma noite estrelada e calma de uma segunda-feira, às 21 horas, em Porto Alegre.

**Tabela 4 – Dados biográficos de Daniele.**

Ano de formação na licenciatura em Geografia	2013.
Instituição de formação no curso de licenciatura em Geografia	Universidade Federal de Pelotas.
Nível de formação	Doutorado.
Idade	33 anos.
Tempo de docência	4 anos.
Onde realiza a docência	Rede pública estadual do Rio Grande do Sul.
Turmas que atua como professora de Geografia	Ensino Fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º anos e Ensino Médio – 1º e 2º anos.

**Fonte: elaboração do autor, 2023.**

Daniele se mostrou bastante empolgada com a conversa desde o primeiro contato, respondendo prontamente o convite e ofertando as opções de datas para o diálogo. Por conta de questões de agenda que afetavam ambos, tivemos de encontrar um horário incomum para realizar esse encontro, ocorreu às 21h de uma segunda-feira, logo após ela retornar de um dia letivo. Por conta disso, a professora comentou que nessa segunda estava pensando bastante sobre o que acontecia no seu cotidiano e naquele dia, pois que lembrava que seria realizada a narrativa.

Sobre a sua história de vida, Daniele comentou que a docência era uma certeza desde criança. Ela comenta que parece mentira quando conta, mas a primeira profissão que ela lembra ter pensado, conscientemente, foi a docência e isso nunca mudou, daquele período até hoje. Então, quando ingressou no ensino médio e conversou com a sua irmã sobre a profissão, ela decidiu por fazer o magistério e uma escola estadual, descartando outras hipóteses como o IFSul que era o objetivo de muitos colegas ou entrar em um cursinho para se preparar para o vestibular de outra área.

*Eu sempre estudei em escola pública e desde criança, desde a primeira série, olha, parece que é mentira, mas desde criança, quando pego os meus cadernos e tenho os trabalhos em que a gente tinha que escrever sobre o que gostaria de ser quando crescesse, eu sempre disse que eu queria ser professora. Eu sempre gostei muito de Geografia, gostava de história e gostava de língua portuguesa. Então eu fui crescendo, sempre gostando muito de ler e pensando em ser professora. Na minha cidade, Pelotas, tinha um colégio estadual, onde ainda hoje é oferecido magistério. Então, minha irmã conversando comigo um dia me perguntou se eu queria estudar para o Sisu ou se eu queria ser professora, fazer magistério. Disse que eu queria ser professora. Fiz o curso normal do magistério e no meio desse curso eu comecei a trabalhar já como monitora numa escola particular aqui da cidade. Trabalhei com alfabetização e só fui reafirmando assim a minha paixão, o meu gostar da sala de aula, da escola e o querer ser professor. Então, no ensino médio só reafirmei isso. Nunca pensei num outro curso que eu gostaria de fazer.*



Ao ser perguntada sobre a motivação desse desejo, Daniele diz não saber exatamente de onde isso surgiu. Ela tenha uma hipótese de que conseguisse adentrar em suas lembranças mais remotas talvez encontrasse da sua professora do primário a motivação, mas não sabe ao certo e sequer lembra, pois ela relata que: “Eu quero isso desde pequenininha mesmo, tipo assim, de ter sete aninhos e querer ser professora. Então, não sei te dizer ao certo o que motivou isso.” Diante dessa convicção tão potente que acompanhou a vida dela, conversamos sobre se algum momento ela chegou a repensar esse desejo, mas Daniele diz que não. Com o tempo ela foi percebendo a grande carga horária de trabalho, especialmente durante a realização de seu magistério, mas mesmo assim não via outra profissão para ela além de ser professora.

Sobre a formação, Daniele nos conta que no início achou a faculdade muito difícil, principalmente nas cadeiras teóricas, considerando também que tinha pouco tempo para estudar, porque trabalhava no turno da manhã e da tarde e estudava à noite. Ao falar de um elemento importante da sua formação, ela menciona mais uma vez, o momento em que o curso se aproximou da escola, através da experiência com o Pibid, que a levou a se interessar definitivamente pelo curso e reforçar a certeza pela docência:

*O Pibid modificou completamente a minha formação. Fez toda a diferença. Toda diferença realmente, pois ressignificou para mim a universidade, a docência, a Geografia. Trabalhar interdisciplinarmente, ler outros textos, realmente se dedicar, se aprofundar na sala de aula. É o que eu considero um divisor de águas definitivo na minha formação, porque me aproximou da escola de um jeito muito forte. Foi um dos pontos mais importantes da minha formação.*

Ao mencionar o que ela mais sentiu falta na formação e já relacionando com a prática, Daniele reforça que concebe que teve uma boa formação, mas ainda acredita que um movimento cada vez maior de aproximação com a sala de aula é necessário. Ela sente que os momentos mais significativos para sua formação foram aqueles que a aproximaram da escola. Então, embora a professora reconheça a importância de um currículo multidisciplinar, ela crê que criar mais movimentos de aproximação com a escola é algo necessário.

*Bom, de uma forma geral e não sei se existe um meio de ser diferente, não me senti plenamente preparada para lidar com a escola. Só que o cotidiano escolar tem um outro ritmo, né? Seja ele no campo público ou privado. A gente precisa planejar as aulas, fazer todas as atividades num tempo que é muito mais corrido. Não, não é o tempo que a gente tem na universidade para pensar, então, é diferente de como a gente é preparado. Não sei se seria possível de uma outra forma, né? Mas eu senti um pouquinho de eu senti essa diferença. E, é claro, uma formação mais voltada para a sala de aula é para docência é algo mais recente, mas cada vez mais a gente percebe que precisa continuar esse movimento. Então, eu acredito que a gente nunca vai ter um curso que dê conta de tudo. É impossível, mas quanto mais próximos estivermos da escola e da sala de aula é melhor.*

Sobre as condições de trabalho, Daniele relata que viveu duas realidades distintas. A atual, na qual atua como professora substituta na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, no município de Pelotas, e quando atuou como professora substituta no IFSul, também em Pelotas. Nesse sentido, ela percebeu carreiras completamente diferentes e sentia um bem-estar muito maior na atuação no Instituto Federal, visto que tinha tempo para planejar suas aulas, suas atividades e exercer sua criatividade nas aulas de Geografia. Ela também relata que se sente afetada pela falta de estabilidade, por estar em um cargo temporário.

*Eu penso que as condições precisam ser melhores, né? Para mim, o grande ponto ruim, vamos dizer assim, ainda é o tempo que a gente tem para pesquisar, para trabalhar, para montar as aulas. É muito apertado. Ainda é muito corrido quando não se trata do trabalho na esfera federal. Quando a gente trabalha, tanto na universidade ou no Instituto Federal, o tempo, a dedicação exclusiva do professor faz toda a diferença. Impacta no bem-estar, vamos dizer assim, que também é importante para o professor. Então, isso é o que eu gostaria. Se pudesse acrescentar algo ao meu trabalho agora, seria que eles tivessem esse tempo maior para eu poder estudar, para poder planejar as aulas. Enfim, seria o ideal. E tem a estabilidade, que é algo que eu não tenho. Então, a falta de estabilidade, de um concurso é algo que eu acredito que é preciso também.*

No eixo da realização profissional, Daniele nos traz algo bastante presente nas narrativas, essa ambiguidade da docência. Ela se sente realizada com o docenciar, mas no que tange ao seu emprego, ela não sente a realização.

É interessante compreender essa dupla leitura sobre a questão da realização. Há uma dissociação entre a prática do ser professor e o trabalho que é ser professor. Embora, no cotidiano docente isso se manifeste simultaneamente, em todas as narrativas os professores distinguem e isolam esses dois componentes. Daniele também nos narra algo nesse sentido.

*Ainda não tenho o emprego dos sonhos que dos sonhos é ser concursada. Nesse momento eu sou contratada. Mas o emprego dos sonhos seria um concurso, né? Ser concursada no âmbito federal, principalmente. Mas eu me sinto muito realizada, né? Atuando em sala de aula e isso está muito ligado à Geografia, ao contato com os alunos e ao gostar de gente. Eu trabalho com os sonhos. Me sinto realizada porque estou em sala de aula. Eu preciso estar em sala de aula, eu preciso disso, de estar ensinando, preciso também estar aprendendo. Se eu tiver isso, eu tô feliz na minha vida. A minha maior preocupação de vida e de trabalho, como professora, é ensinar e aprender. Se eu estiver em sala de aula, então, estou feliz.*

#### **4.5 A palavra é dada por... Lucas**

Esse subcapítulo apresenta excertos que sintetizam a narrativa realizada com Lucas, professor de Geografia. O encontro teve a duração de uma hora e dez minutos e ocorreu por videochamada em uma manhã nublada de uma terça-feira, às 10 horas, em Porto Alegre, em meio a reforma do apartamento vizinho, que, por mais que tentasse, não atrapalhou o diálogo realizado.

**Tabela 5 – Dados biográficos de Lucas.**

Ano de formação na licenciatura em Geografia	2011.
Instituição de formação no curso de licenciatura em Geografia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nível de formação	Mestrado.
Idade	34 anos.
Tempo de docência	11 anos.
Onde realiza a docência	Rede pública municipal de Porto Alegre.
Turmas que atua como professor de Geografia	Ensino Fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º anos e Educação de Jovens e Adultos.

**Fonte: elaboração do autor, 2023.**

Lucas estava bastante entusiasmado com o diálogo. Logo após o primeiro contato, para agendar a narrativa, ele se mostrou muito solícito e interessado pela pesquisa. O encontro ocorreu em uma sintonia fina de agendas, haja a vista a alta carga horária de atuação do professor, que lhe dava poucos turnos livres para esse momento. Apesar de tudo, foi possível mobilizar uma brecha em uma manhã, antes de uma tarde letiva, para que essa troca ocorresse.

Sobre a sua história de vida, Lucas nos conta que os caminhos que o levaram a pensar sobre a docência estão relacionados a sua trajetória escolar. Ele era considerado por professores e familiares um bom aluno, que tirava boas notas, apresentava bem os trabalhos, se envolvia nas atividades escolares e se destacava em questões do gênero. Isso fez com que ele se sentisse à vontade no espaço escolar, ou seja, era um local no qual ele se sentia valorizado, onde bons sentimentos surgiam.

Entretanto, o professor narra que não sentia um desejo manifesto pela docência, algo que lhe desse certeza ou convicção, não sentiu isso nem na infância e adolescência. Foi no período após o término do ensino médio que Lucas conta que teve de fazer uma escolha e ser professor surgiu como uma possibilidade que lhe causaria menos aflição, diante das variadas opções.

*Então, eu cresci com aquela ideia, de ser 'bom na escola, de ter boas notas e tudo mais. Acho que isso introjetou muito na minha trajetória como professor. Acho que isso me levou, na verdade, a me tornar também professor. (...)*

*Outro motivo, que eu acho que me tornou professor, passou também pelo fato de que eu não tinha muita vontade de ser outras coisas. Nada me chamou tanto atenção ao ponto de eu pensar: “Não, quero ser isso”. Ser professor também não foi uma coisa que eu tinha certeza desde criança e nem da adolescência, né? Então, em outras palavras, eu acho que eu me tornei professor muito pela falta de desejo de ser outra coisa. E aí, eu vi que professor era uma coisa que me gerava menos angústia. Então, eu pensei: “Bah, isso aqui não me gera tanta angústia, não me gera tanto peso. Eu me enxergo sendo professor”. Apesar de não ser um desejo que eu tinha assim, visceral, ou um desejo extremamente já consolidado, foi o que pensei no momento de fazer minha escolha após o ensino médio.*

No âmbito eixo da formação e prática, Lucas expõe nas narrativas que dois tópicos da sua formação se destacam muito. Primeiro, ele conta que um fato marcante da sua formação foi a participação em uma bolsa que o levava a atuar como estagiário no Colégio de Aplicação da UFRGS. Isso fez com que ele tivesse uma vivência próxima da docência. Outro ponto que ele considera marcante foram as experiências extraclasse promovidas pela universidade: a participação em eventos, os projetos de extensão, às saídas de campo. Tudo isso fez com que ele olhasse com mais interesse pela Geografia e o motivava a pensar sobre como construir essas experiências dentro de uma sala de aula da educação básica como professor.

Um ponto que é relatado por Lucas quanto às limitações da sua formação, diz respeito a uma percepção que ele teve logo nos primeiros semestres. Ele notou que ele não estava de formando de uma maneira completa, pois tinha dificuldade de pensar em como aplicar o que aprendia na universidade para a sala de aula. Assim, procurou desafiar-se, para ter uma formação que ele considerava mais completa e decidiu atuar como docente em um curso pré-vestibular popular como professor de Geografia.

*Eu tinha que me desafiar a lugares mais difíceis, que eu queria estar antes de me formar e não estava indo até esses espaços pela universidade. Isso me levou, por exemplo, a entrar em um pré-vestibular popular como professor de Geografia. E eu ia começar já a dar aula ali. Então, lá por 2008, no segundo ano de faculdade, eu já comecei a dar aula no pré-vestibular popular. Isso durou*

*praticamente toda a faculdade dando aula. Então eu já tinha essa noção de que eu queria me formar não só com aulas na universidade, mas tendo experiência também.*

É interessante perceber que todos os professores e professoras que narraram trouxeram entre os momentos marcantes de sua formação esses momentos de prática – em diferentes períodos, municípios, anos de formação – seja essa prática sendo realizada via projetos, programas, estágios. No universo aqui trazido, os grandes momentos formativos, durante os cursos de licenciatura, estiveram estritamente relacionados com esses movimentos que aproximavam o licenciando da escola, algo que expõe a importância dessa construção para cada um desses professores.

Sobre a prática, Lucas relata que descreve o momento de sua prática como um período de muita intensidade, adjetivo que carrega até hoje para descrever o docenciar em Geografia. Ele aponta que se sentiu um pouco abalado com a realidade que encontrou na escola e a dificuldade de pôr em prática seu ideal de educação, tanto por conta da precariedade escolar como, também, pela visão diferente que tinha docência de muitos dos colegas, o que fez com que se sentisse isolado na sua prática escolar.

*Minha prática, ao entrar em sala de aula, eu considero como intensa, sabe? Desde o início, foi vivida com muita intensidade. Logo que me formei, eu estava chegando como professor regular da escola, mas eu já estava trabalhando muito. Então, eu já tinha um debate sobre educação já bem avançado e já tinha certas concepções do que eu acreditava ou não na educação. E, então, eu cheguei. Acho que nesse período foi um período que eu tive um, não sei se é o termo correto, tive um choque de mundos. Do mundo que eu tinha como ideal, com uma educação ideal e o universo de uma escola, que eu não compreendia muito bem. Então, eu sentia duas coisas. Primeiro, foi desgastante, eu me sentia um pouco frustrado com essa realidade da escola. Mas, por outro lado, foi bonito e me fez ter um olhar mais realista para a educação.*

No eixo das condições de trabalho o principal expoente da narrativa de Lucas diz respeito a questão remuneratória, que fez com que ele aumentasse a carga horária, chegando a 60 horas. Do mesmo modo, o professor relata que à medida que envelhece, ele se sente mais pressionado, porque o salário não cobre os desejos materiais que ele tem. Então, a sobrecarga de trabalho e a

insuficiência remuneratória são os pontos que mais geram incômodo quando se fala das condições de trabalho.

*Cara, hoje eu tô trabalhando 60 horas. Isso me gera um peso muito grande de desgaste do corpo e do emocional. Isso gera um desgaste! Eu sinto que eu sou pressionado pelo meio, a ganhar mais, para ter coisas que me fariam aproveitar melhor a vida. E o meu salário não chega para isso. Não chega. Então, em vez de eu trabalhar 40 horas, eu quis trabalhar 60 horas, porque tive essa oportunidade. Hoje estou numa fase de vida que eu queria já ter algumas coisas materiais e mais confortáveis e eu não tenho. Claro, isso tem a ver também com a minha forma de viver. Tem a ver com o que eu almejo. Mas, hoje, eu me sinto assim... um pouco pressionado pelo financeiro. E cansado. Cansado de trabalhar tanto. Eu preferia trabalhar menos. (...) Mas eu vejo também que é temporário, porque eu não sei se vou aguentar muito tempo. E daí eu vou ter que arrumar outro jeito, achar um meio alternativo de ganhar mais se eu quiser ou diminuir os meus custos e me adaptar, né?*

Sobre a realização profissional, Lucas nos fala sobre dois momentos que envolvem a sua realização profissional. Ele se sente um “bom professor”, sente que adquiriu isso ao longo dos anos e essas questões fazem com que ele se sinta que seu trabalho é importante dentro do contexto que está vivenciando. Ele vê um prisma dessa realização profissional neste sentido, mas assinala que sente isso apenas em um “contexto micro”. Porém, quando lança um olhar em um “contexto macro” ele percebe que tem uma sensação diferente, uma sensação de desvalorização que acompanha o seu trabalho docente. Em meio a essa concepção, ele põe em dúvida se não se agarra as pequenas coisas para não se abalar com essas questões maiores. Para Lucas, esse tem sido um dilema com o qual lida frequentemente.

Por fim, Lucas traz a noção de que a realização é uma coisa que fica em suspensão durante esse cotidiano da docência em Geografia. Ela acontece nessa escala micro e faz com que se esqueça a escala macro por algum momento. Mas, continuamente, a escala macro se impõe. E a realização se encontra nessa busca contínua, de construir momentos que geram uma suspensão de tudo que abala a docência. Contudo, essa suspensão, enfim,

nunca é permanente, sempre chega o momento em que as problemáticas se impõem e voltam a desconfortar.

*Para mim, a realização é construída junto com o aluno. É quando a docência acontece. Tipo, é quando o aluno interage. Interage seja dando atenção, seja participando, seja às vezes simplesmente saindo daquela zona de conforto dele. Eu acho que é uma mágica que acontece. Aí, naquele momento tudo se suspende. Todo esse macro suspende, entende? Pelo menos por um momento. E aí tu pensa: “Poxa, que legal!”. Isso te gera como se fosse um conforto interno de que tu tá construindo algo. As pessoas te veem e tu vê elas. E nesse momento a gente não tem mais problemas. Suspende o problema, suspende as angústias, para tudo. Porque aquele sentimento toma conta da gente, né? É como se fosse um remédio para uma doença, só que é um remédio paliativo. (...) São realmente essas pequenas coisas que trazem essa suspensão. E eu não diria que traz felicidade, porque felicidade seria uma palavra que para mim contempla uma coisa mais permanente. E nada disso é tão permanente, mas me traz um alívio. Traz uma suspensão, como eu falei. E traz muitas vezes um brilho que pode te contaminar, pode entrar no teu corpo e ficar ali por alguns dias ou até meses, enquanto tudo fica suspenso.*



#### 4.6 A prática professoral e a *Velha Roupa Colorida*

Você não sente, não vê  
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo  
Que uma nova mudança em breve vai acontecer  
O que há algum tempo era novo, jovem  
Hoje é antigo... e precisamos todos rejuvenescer  
(BELCHIOR, 1967)

Nos relatos feitos sobre a prática docente no cotidiano dos professores de Geografia, os participantes nos falam sobre como eles percebem essa prática atualmente e fazem uma análise a respeito a postura professoral em sala de aula. Especialmente, sobre a forma na qual ocorre a relação entre professores e alunos e a maneira a qual o conteúdo geográfico é ministrado.

Heloísa, por exemplo, faz uma potente reflexão quando aponta que, geralmente, vê a insatisfação no espaço escolar transparecer em seus colegas/alunos e na sua própria experiência quando percebe as práticas que remontam a uma visão da docência a qual ela considera conservadora.

*Eu acho que os maiores desgastes ocorrem, assim, quando os professores não conseguem mais se dar tão bem na relação com os alunos. Eu considero que quem mais sofre esses desgastes são os professores mais autoritários. Os mais fechados são os que mais sofrem hoje. Isso porque, principalmente no ensino médio, os adolescentes, eles não reconhecem mais aquela visão antiga de autoritarismo, entendeu? Então o cara que chega nesse com esse pensamento a partir dessas linhas de prática, acaba não tendo uma boa relação com os alunos. Os alunos acabam se afastando. O professor também acaba naquele looping de só reclamar, ou só brigar, ou ter um contexto de conflito o ano todo. E os alunos se mantêm ali com medo da reprovação. E pra mim, eu percebo nessas experiências que o professor autoritário sofre muito, sofre muito. Porque aquilo que ele imagina que vai acontecer não acontece mais, entendeu? (HELOÍSA, 2023)*

Por isso, a frase de Belchior se torna tão marcante nesse cenário. Do mesmo modo que o passado é uma roupa que não nos serve mais. O modelo autoritário de docência parece ter atingido um ponto de não-retorno.

É pertinente destacar que as discussões sobre a docência e as perspectivas de abrir portas para caminhos mais horizontais e menos

tradicionais não são tão recentes. Nos teóricos da educação, não precisamos ir longe para encontrar as proposições de Paulo Freire nesse sentido, dentre os quais, entre tantas obras a se destacar, podemos memorar o clássico Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996). Na Geografia, as discussões sobre um ensino mais dialógico e menos enciclopédico é reforçada por uma pluralidade de diálogos favoráveis a essa busca por uma Geografia que promova aulas menos conteudistas e mais críticas – com todas as ressalvas a ideia simplista de criticidade exposta em Kaercher (2004).

Em reforço a sua concepção, Heloísa aponta que os alunos hoje em dia respondem de forma diferente a questão hierárquica e um professor muito ligado a uma visão mais autoritária não irá conseguir propor uma Geografia ou qualquer aula significativa.

*Assim, o cara se frustra, ele se levanta, ele vai embora da sala de aula se ele não estiver satisfeito também e cada vez menos ele vai conseguir realizar aquele plano que ele vislumbra no planejamento da aula dele, entendeu? Ainda, para ajudar nisso, faltam momentos de formação para se repensar essa visão, sabe? E isso não acontece. Não tem oportunidade para, talvez, esse professor mais autoritário repensar isso. Esse cara, enfim, eu acho que é o professor hoje que mais sofre, porque a geração nova, ela não aceita essa relação assim tão hierárquica, muito presente no passado. (HELOÍSA, 2023)*

Esse momento me fez compreender como as narrativas nos fazem pensar não apenas sobre as construções teóricas relativas a uma docência em Geografia que tenha um maior retorno na sala de aula, mas nos faz pensar sobre a realidade prática que se impõe no cotidiano docente.

Ouvir o relato da professora sobre essa questão me fez refletir sobre a minha prática profissional, com algumas das desconfortos que já tive em minha prática. Cito um momento principal: trabalhando com dados referentes a população mundial, estava projetando no quadro uma tabela com os cinco países mais populosos do mundo. Enquanto terminava o design da tabela, com as informações numéricas, um aluno pergunta – sim, aquela pergunta: “É para copiar?”. Após eu responder positivamente, o aluno rebate: “Pra quê, professor? É só jogar aqui no celular.”. Em alguns segundos, ele me chama para mostrar

como os 5 países que estavam no celular dele eram iguais aqueles que estavam no quadro. Então, eu respondo: “Calma. Não são só os números que importam, o que importa é a discussão que iremos fazer.” Então, o aluno, que mais estava tirando uma onda que desafiando disse: “Claro, professor. Eu vou copiar. Mas é para tu saber que está aqui.”

Ao mesmo tempo em que senti que esse momento foi muito interessante para dialogar sobre o aluno como que o dado numérico morto não nos é tão relevante, mas sim aquilo que fazemos com o dado que nos é apresentado, percebi que essa conversa me acompanhou com bastante frequência em planejamentos de diferentes aulas. E isso não significa que todas minhas aulas serão supercríticas e apoteóticas – posteriormente, já dei aulas que seriam consideradas conservadoras, mas que às vezes renderam maiores frutos que as pretensas críticas que já planejei. O que me parece ser interessante é olhar com curiosidade para esse desafio que a docência e os alunos expõem e não simplesmente responder (ou, mais grave ainda, pensar): “é para copiar porque sim!”. Aceitar esse desafio diz mais respeito a ser aberto do que ser infalível.

Por outro lado, Heloísa nos fala sobre os papéis que as formações no espaço escolar podem ter nesse sentido. Nesse caso, é muito possível pensar nas narrativas como um espaço para dialogar sobre a prática professoral com os docentes, em um viés mais próximo da troca de relatos do que da exposição de teorias. Para que os professores possam cruzar acontecimentos, como aqueles que Heloísa percebeu ou esse que ocorreu em minha prática. E, então, a partir disso, provocar-se.

#### **4.7 Escola e universidade: o mais marcante dos encontros**

Nas palavras que trouxeram os professores, um ponto que estava presente em todo o relato foi o papel das experiências nas escolas na formação dos docentes. Dentre os inúmeros momentos marcantes trazidos, havia sempre algo em comum, a vivência no espaço escolar enquanto licenciando. Seja através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, dos estágios supervisionados, do Programa Mais Educação ou da participação como docente

em Pré-Vestibulares Populares, a experiência durante a formação foi um elemento muito significativo.

No sentido de valorizar essa presença do futuro professor no espaço escolar, António Nóvoa (1992, p. 01) nos fala sobre a importância de “produzir a vida do professor, produzir a profissão docente e produzir a escola” na formação de professores. Selma Garrido Pimenta (1996), no mesmo sentido, relata a importância de valorizar o saber que é construir pela e partir da escola, quando nos fala sobre “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação”.

Nas narrativas dos professores com quem conversei, é possível realizar duas observações diante do que foi falado nesse sentido. Primeiramente, reconhecer os movimentos dos cursos formadores e dos projetos institucionais de apoio à docência que fortalecem, cada vez mais, a aproximação da licenciatura com o universo escolar. No recorte desta pesquisa, 4 dos 5 entrevistados participaram de algum projeto, com bolsas de estudo, que envolvia a atuação na escola. O movimento, o qual não é tão recente, vem se tornando cada vez mais indispensável nos cursos formadores. Novos projetos como o Programa de Residência Pedagógica, que surgiu em 2018, também continuam a mobilizar essas aproximações. Nesse sentido, percebe-se um movimento contínuo e necessário em prol de amenizar esses afastamentos.

Uma outra observação possível também é trazida em alguns relatos, como o de Vitor, sobre a gestão escolar. Mais de uma vez ele evoca que esse desconhecimento causou certa insegurança quando adentrou no espaço da escola.

*Tinha muitas coisas para mim, quando eu entrei na escola, que não eram óbvio. Para mim não era óbvio qual era a função de um orientador educacional. E por mais que pareça óbvio, eu não sabia. Eu não sabia qual era a função da supervisão. Não sabia quase nada sobre como funcionava uma escola. Depois que eu fui descobrir. Eu demorei um tempo pra entender isso, sabe? Demorei um tempo para entender a escola. Eu acho que isso poderia ser explorado. Claro que não tem uma cartilha, porque em cada cidade ou estado, cada rede é uma realidade diferente, né? Mas eu acho que tem algumas coisas que parecem óbvias, mas precisam ser ditas. (VITOR, 2023)*

Nesse ponto, Vitor amplifica a partir de seu relato uma exposição de Nóvoa. O teórico português fala que para se pensar em uma mudança nas escolas, é preciso pensar no seu poder político. E o poder político da escola poderá ser manifestado de uma maneira muito mais potente se os professores entenderem sua estruturação e conseguirem construir projetos e ideias em um nível institucional, não apenas através de vocês individuais, mas como um corpo coletivo.

Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola. (NÓVOA, p. 21-22, 1992)

A narrativa de Vitor, embora traga uma demanda individual, aponta para a sua lacuna formativa, a qual pode mobilizar professores a refletirem sobre se, de fato, detém esse conhecimento em suas respectivas realidades. Tal reflexão faz com que olhemos para escola com outras lentes, acrescentando essa dimensão que a escola é um projeto: entender seu funcionamento e organização é um movimento essencial para se atuar nesse projeto.

Em outro ponto, Vicente nos leva a pensarmos sobre os distanciamentos que ainda persistem entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica. Tais discussões são bastante presentes entre teóricos do Ensino de Geografia (CALLAI, 2011) (MENEZES, 2015) e os movimentos dos cursos formadores no âmbito da Geografia, partindo desses estudos, caminhar para essa procurar dirimir cada vez mais esses afastamentos.

No entanto, é sempre importante pontuar que essas narrativas partem de percepções de professores que estão na sala de aula e expressam esse ponto de vista a partir de suas vivências. Por isso, convém tornar ainda mais visíveis tais questões percebidas pelos professores no intuito de continuar trabalhando em suas resoluções.

*Penso que dentro dos cursos de licenciatura poderia ser organizado, ao longo dos semestres, um pouco do conteúdo escolar que, de fato, você acaba tendo que dar depois, né? Ali para o Fundamental II e Médio. Então, acaba que eles estão formando professores, eu entendo,*

*para serem também professores de universidades, institutos federais de ensino superior, mas a realidade é que a maior parte dos professores saem para a educação básica. Eu sinto isso. É complicado, porque quando você chega, você tem que planejar tudo do zero. Tu tem que estudar pra caramba, porque tu não aprende aquilo na universidade. Ah, aí dizem: “é assim que tem que ser, porque é assim que tem que ser”. Mas que pelo menos que haja alguma alternativa para isso, sabe? Disciplinas que façam a gente analisar o currículo da educação básica, estudar a BCC ou Novo Ensino Médio, que seja. Trabalhar algo que vamos ver na escola, entende? (VICENTE, 2023)*

#### **4.8 Sobre o “ganhar mais” e o trabalho docente**

Na dimensão das condições de trabalho algo que ficou muito evidente nas diferentes narrativas, diz respeito a baixa remuneração. Os professores relatam repetidas vezes que esse é o principal desgaste que atravessam a sua realização profissional. É pertinente analisar que três dos cinco entrevistados veem os institutos federais como uma possibilidade de saída das condições ruins de trabalho sem a necessidade de abrir mão da docência.

Esses relatos nos demonstram que a baixa atratividade da carreira docente, bem como a desvalorização profissional, foi uma coisa criada diante do histórico de desvalorização do professor, especialmente nos âmbitos estaduais e municipais e não é inerente a todas as docências. Por isso, considero relevante falar em *remunerações docentes* e não remuneração docente. Bem como, reforço a ideia de *precarizações* e não precarização. É pertinente reforçar isso, pois uma visão plural pode nos estimular a refletir que há espaços para uma docência que possa ser exercida de forma mais digna (embora não se possa ignorar movimentos por melhorias nas condições de trabalho dos profissionais do IFs e UFs) e que permite um retorno salarial e um plano de carreira mais adequado à profissão.

*São muitos os professores que eu conheço aqui, que são professores efetivos com 40 horas. E o cara ganha pouco. Então, ele sempre pega algumas aulinhas à noite. Para complementar. Ele estava conversando comigo e me contando isso. Eu pensei, depois: “Bah, será que eu vou ter 50 anos e vou estar nessa vibe igual a dele? Efetivo*

*durante o dia e pegar mais aulas à noite para complementar?”. Cara, eu agora eu já tô sentindo falta da minha família, por trabalhar a noite para conseguir uma remuneração maior. Imagina quando tiver 50 anos? Com menos energia, sabe? Porque eu recém fiz 30. Eu quero estar mais próxima da minha família. E de que forma eu vou estar mais próximo da minha família? Eu busco uma oportunidade em outros locais, principalmente, nos institutos federais, que oferecem uma possibilidade de trabalho e de salário melhor. É um movimento que eu sinto que eu gostaria fazer. (VICENTE, 2023)*

O relato de Vitor se relaciona com o trazido por Vicente, ao dizer que seu imaginário sobre a docência somente mudou após conhecer o IFSul. Do mesmo modo, Daniele nos fala que uma docência que envolva o bem-estar e a boa remuneração é viável através das instituições federais. Isso nos leva a perceber que há um caminho para uma valorização docente, o grande porém é que as perspectivas de mudança em âmbito estadual e federal não são perceptíveis.

*Para mim, o que o que mais pesa é a carga horária de trabalho, que aumentou muito em decorrência do salário. Se [o salário] fosse maior, se tivesse uma perspectiva de aumento ou simplesmente houvesse uma perspectiva de valorização, eu me sentiria mais esperançoso. Mas cada vez mais achamos um plano de carreira decepcionado. Então, a gente não vai, daqui dez anos, vinte anos, a gente não vai ganhar muito mais do que está ganhando agora. Não pelo plano de carreira. A não ser que mude a conjuntura política. Então, eu acho que isso é uma coisa que agora está frustrando mais neste momento, que me faz repensar muitas coisas. (LUCAS, 2023)*

É notável como as demais dimensões da precarização do trabalho docente estão atreladas, nas narrativas feitas nesta pesquisa, à remuneração afinal. A sobrecarga relatada por dois professores que tem 60h era motivada pela busca por melhores retornos salariais. Os motivos que levavam os professores e professoras a pensar em uma transição de carreira também traziam primeiramente a questão da remuneração.

Pontuo, também, que as narrativas trouxeram outros elementos para além da remuneração que precisam ser repensadas no trabalho docente. Não há uma impressão de que com aumentos salariais substanciais as problemáticas da profissão estariam resolvidas. Longe disso. Contudo, algo que fica muito

sinalizado é que a questão primeira, quando se discute as condições de trabalho, acaba incorrendo no “ganhar mais”, essa questão traz consigo, conforme as narrativas nos apontam, uma urgência.

#### **4.9 Ser professor de Geografia e a realização profissional em suspensão**

Para sintetizar o que foi dialogado sobre a realização profissional, traz-se a noção da profissão em suspensão. Isso porque os relatos levantados pelos professores traziam, em seu cerne, uma certa ambiguidade. Eles se sentiam realizados profissionalmente, mas também não se sentiam. E vice-versa.

Meu objetivo não era encontrar uma resposta sobre a realização profissional, afinal. Mas não esperava encontrar tamanho mistério nesse falar sobre a realização. Cortázar, no início desse capítulo, nos disse que o mistério começa na explicação e, no caso que trazemos aqui, isso parece ter sido seguido à risca.

Ver o ser professor de Geografia como uma profissão em suspensão é um exercício que me permito fazer com auxílio da fala de Lucas, pois esse termo usado pelo professor nos remete as demais narrativas. Quando se lança um olhar sobre essa docência em Geografia, se coloca em suspensão muitas coisas que prejudicam esse olhar e afetam a beleza da docência: as questões de remuneração, a sobrecarga de trabalho, os problemas de infraestrutura, a falta de tempo para o planejamento. Enfim, tudo isso se suspende para dar um lugar ao que se gosta de fazer, que é ser professor ou professora de Geografia, que é Geografia e construir Geografias com as crianças, jovens, adolescentes, adultos.

*Eu acredito que o que eu faço dá sentido a minha vida, sabe? A Geografia tem algo existencial. Ela faz isso com a gente, faz a gente ter esse olhar crítico para o mundo que está aí. Para mim, a Geografia produz sentido, ela dá os significados aos lugares. E, mesmo com todos os problemas, se eu conseguir passar um pouco disso para os meus alunos, eu vou me sentir feliz!*

Sabemos que essa suspensão não é eterna. A realização profissional, está nesses encontros e desencontros entre o árido e o doce. Talvez ela resida, afinal, entre os sonhos e o despertar.



Figura 6 - Quadrinho de Laerte



Fonte: LAERTE, 2023<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Cf. Disponível em: <https://twitter.com/LaerteCoutinho1/status/1632342361341587456>. Acesso em: 14 fev. 2023.

EOGRAFIA



Nome completo: República Francesa  
População: 27, 73 Milhões (2021)  
Capital: Paris  
Localização: Europa Ocidental, Tercer Círculo do Norte, Oceano Atlântico



EOGRAFIA



Nome completo: República Francesa  
População: 27, 73 Milhões (2021)  
Capital: Paris  
Localização: Europa Ocidental, Tercer Círculo do Norte, Oceano Atlântico



EOGRAFIA



NÃO ESQUEÇA  
Use a máscara



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A meu ver, o maior erro que a Geografia cometeu foi o de querer ser ciência, em vez de ciência e arte. Ela abandonou a literatura, mudou a sua forma de escrever e sucumbiu ao método de pensar científico (SANTOS, 1994, p. 07)

O presente trabalho procurou, portanto, encontrar permanência nos diálogos com professores de Geografia. Ele foi organizado a partir da discussão da noção de estudar o ínfimo cotidiano docente dos professores e professora de Geografia da rede municipal e estadual do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Os eixos analisados foram a história de vida, a prática e formação docente, as condições de trabalho e a realização profissional na docência em Geografia.

O caminho de pesquisa trilhado se entrelaçou intensamente com questões pessoais e profissionais, a partir de dúvidas que surgiram durante minha atuação como professor e pesquisador na área da Geografia. Uma dimensão existencial particular foi associada a dimensão da ciência geográfica. Foi possível entender que, quando se entrevista uma professora ou um professor, seu relato, embora pessoal e individual, está situado em uma realidade coletiva, que afeta outros profissionais e que pode levar a diferentes reflexões sobre essa realidade

Para realizar as considerações finais dessa pesquisa, retomo o objetivo central levantado: “compreender, através de entrevistas narrativas, quais elementos são apontados pelos professores e professoras de Geografia como importantes no seu cotidiano docente, envolvendo sua prática docente, sua formação acadêmica, suas condições de trabalho e sua realização profissional”. Considero que foi possível analisar, a partir dos direcionamentos desse objetivo, pontuar que a realização profissional é um eixo que atravessa elementos centrais que são emanados quando se pensa na docência: a formação de professores e a prática profissional. Foi possível depreender que a prática e a formação não podem ser dissociadas de uma análise das condições de trabalho, uma vez que ao relatarem sobre o seu cotidiano, os professores e professoras pontuam inúmeras vezes que a sua insatisfação ou insucesso profissional lhes parece

muito mais correlacionados à ausência de boas condições de trabalho do que propriamente às lacunas em sua formação inicial ou às dificuldades em sua prática. Assim, ponto que foi possível analisar os elementos que os professores apontam como importantes em seu cotidiano e a partir desses apontamentos construir um diálogo e uma análise crítica ao longo da pesquisa.

Sobre os objetivos específicos, analiso-os da seguinte forma. O primeiro desses objetivos foi: “Discutir a formação de professores de Geografia a partir de um resgate histórico, analisando os elementos pertinentes aos saberes e à prática pedagógica dessa disciplina na educação básica”. Entendo que essa análise foi realizada no capítulo do referencial teórico e contribuiu para a construção das questões que foram abordadas pelos professores e nas análises críticas posteriores dos relatos que foram trazidos nas narrativas pelos docentes. Para mais, considerando os diálogos levantados e expostos ao longo do trabalho, concebo que houve uma articulação entre a revisão teórica forneceu os subsídios teóricos para o aprimoramento das discussões expostas na análise das entrevistas, bem como auxiliou na compreensão e na elaboração teórica que envolveu essa análise. Considero que esse objetivo foi relevante para a pesquisa, uma vez que traz estudos anteriores e fomenta novas discussões a partir de brechas científicas que podem ser desenvolvidas em estudos futuros.

No objetivo específico “Analisar as condições de trabalho de professores e professoras de Geografia da educação básica, com enfoque nos municípios do Rio Grande do Sul e Santa Catarina” foi possível trazer uma das questões que era primordial na construção desse trabalho: dialogar com docentes que estão atuando em sala de aula na educação básica e a partir dessas discussões levantar e construir demandas que são próprias dos professores e professoras entrevistados, próprios da pesquisa e, além disso, elementos que podem ser analisados em um cenário mais geral da docência em Geografia. Compreendo que esse objetivo fomentou muitos debates que contribuíram para se pensar no cotidiano da docência de uma forma singularizada.

No último objetivo específico “Analisar os elementos considerados significativos do cotidiano docente, destacando os aspectos ligados à realização profissional”, observo que esse objetivo foi abordado através da análise das entrevistas, visto que a temática da realização profissional foi trazida



continuamente nas entrevistas narrativas realizadas pelos professores e professoras. Nesse sentido, foi possível compreender e analisar, como foi projeto no início do trabalho, quais elementos eram considerados significativos para os docentes. Durante essa análise, inclusive, foi possibilitada a comparação entre elementos significativos que se repetiam e outros que eram particulares de cada docente o que expõe que esse prisma multifacetado da realização profissional pode ser apreendido nessa análise.

Entre as limitações da pesquisa, entende-se que algumas destas questões podem ser trazidos para se pensar a construção trabalhos futuros e também para evitar que essas limitações se repitam em estudos posteriores. Uma das limitações encontradas foi no diálogo sobre a prática profissional. Nas entrevistas narrativas realizadas, almejei dialogar sobre situações cotidianas que ocorreriam em sala de aula, mas poucos professores fizeram esse relato. Como a ideia eram fazer um roteiro aberto no qual os participantes espontaneamente trouxessem essas questões, procurei não direcionar as falas de um modo direito, realizando uma pergunta com um recorte bastante amplo. Contudo, a pergunta não foi tão bem estruturada visto que poucos entrevistados se dedicaram a falar de situações cotidianas em sala de aula. Entendo que mesmo realizando uma pergunta ampla e que envolva uma resposta espontânea, é importante realizar um recorte pontual que aponte para um caminho a ser seguido pelo participante entrevistado, isto é, fazer uma pergunta mais direta quando se deseja uma resposta específica, uma vez que uma resposta específica não necessariamente terá uma ausência de espontaneidade ou um direcionamento do entrevistador.

Nesse sentido, dentre as limitações do trabalho e pensando em estudos posteriores que podem ser realizados na mesma linha, advêm trazer dois principais tópicos que podem ser discutidos em estudos futuros visto que não compuseram parte proeminente desta pesquisa: (1) os professores e professoras de escolas particulares e (2) com contratos emergenciais, designações ou contratos temporários – nomes esses que variam de região para região.

Sobre o universo das escolas particulares, é importante compreender que os docentes enfrentam outra realidade com problemas que podem ter características próprias e que fazem parte da realidade de muitos docentes da

área da Geografia. É sabido que as estruturas de escola particulares são diferentes, a carga horária é diferente, a relação entre os professores e alunos também é diferente. E como os professores percebem essa diferença? Como sua realização profissional é afetada em meio a essa diferença? Percebi essa lacuna no trabalho e acredito que essas dúvidas podem ser analisadas em trabalhos posteriores de uma forma bastante pertinente, o que contribuiria e se relacionaria com os tópicos trazidos aqui no trabalho. Assim, entende-se essa ausência como uma limitação do trabalho, mas também como uma potencialidade e uma brecha que possibilita estudos futuros nessa temática.

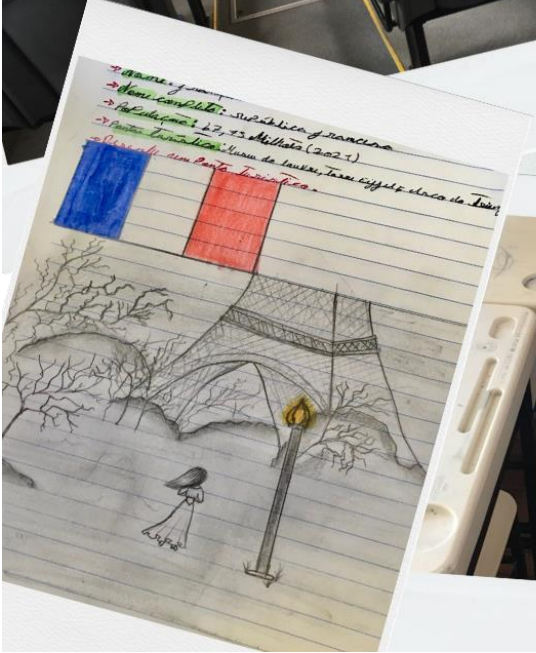
Além disso, os contratos temporários que surgiram como um tópico relevante no referencial teórico não foram abordados de forma mais intensa nas entrevistas narrativas e nas posteriores análises. Isso se deve ao fato de que os participantes da pesquisa eram em sua majoritária parte concursados em instituições públicas de educação básica e, portanto, não trouxeram esse tópico de forma ampla em seus relatos. Entende-se que essa realidade, como foi posta no referencial, é cada vez mais presente e precisa ser visto também a partir da problemática da realização profissional. Assim, visualizo esta limitação-potencialidade como um elemento que advém desta pesquisa e que pode ser subsídio para estudos posteriores que podem abarcar esse contexto que é bastante diferente dos cenários que foram trazidos primordialmente nesta tese.

Julgo que foi um desafio dedicar-me a essa análise, entretanto, também entendo que essa abordagem a partir das narrativas tornou-se bastante frutífera para se pensar a ideia de realização profissional na prática docente em Geografia. Do mesmo modo, acredito que trazer as reflexões para serem discutidas, questionadas e criticadas em um trabalho que envolve o diálogo com professoras e professores é algo muito positivo, podendo ofertar horizontes a se seguir nesse caminho que proponho trilhar e em outras discussões que podem ser suscitadas através dos debates trazidos aqui.

Do mesmo modo, acredito que esse trabalho carrega um potencial que pode articular, junto com demais pesquisas no Ensino da Geografia e na Educação, uma mudança, através dos referidos pequenos avanços. As lutas que envolvem os pesquisadores que criticam as condições de trabalho dos professores – como os contratos temporários – ou as reformas que prescindiram

do diálogo com a sala de aula – como o Novo Ensino Médio proposto nas escolas – tem alcançado resultados positivos, como foi exposto nesse trabalho ou noticiado ao longo da construção da pesquisa. Que esses passos realizados podem auxiliar na reflexão sobre novos contextos de docência que vêm surgindo e que podem ser abordados em estudos futuros no intuito de fornecer mais elementos para se pensar e se modificar a docência em Geografia em todas as suas variações.

O que se espera é conseguir reunir forças com mais trabalhos que façam uma discussão sobre a realidade dos professores para, continuamente, pleitear por mudanças que façam sentido tanto nos cursos formadores como nos espaços escolares. Milton Santos (1994) afirmava que a Geografia não é apenas uma ciência, é uma arte... nela há poesia, nela há literatura... enfim, na Geografia há *realização*. Embarquemos nessa busca!





## 6 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta atenta, compreensão cênica. O *studium* e o *punctum* possíveis. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões**. Curitiba: CRV p. 57-77, 2014.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 139-156, 2005.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, jul./dez. 2003.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. Superdesignação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 04, p. online, 2019.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BELCHIOR, Antônio Carlos. **Alucinação**. Philips Records/Universal Records, 1976. (37min25seg)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, s. 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1939.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 1, p. 5830, 15 abr. 1931.

CACETE, Núria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central** (online), San Jose/Costa Rica, p. 01-33, 08 ago. 2011.

- CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 40, p. 1061-1076, 2014.
- CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, vol. 2, julio-diciembre, 2011, p. 1-20
- CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), v. 27, p. 55-62, 2011.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**, v. 14, n. 14, p. 48-57, 1999.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Currículo, Educação Geográfica e Formação Docente: desafios e perspectivas. **Revista Tamoios**, v. 2, p. 1-10, 2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. 4ª Edição. São Paulo: Papirus Editora, 2015.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia – Ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CERVANTES Y SAAVEDRA, Miguel de. **Los trabajos de Persiles y Sigismunda – Historia Setentrional**. Paris: Baudry's European Library, 1841.
- CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Traduzido por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.
- CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 51, p. 57-74, 1976.
- CORTÁZAR, Julio Florencio. **O jogo da amarelinha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CRUZ, Diego Martins da; ESTEVES, Ângela Karla Silva; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Licenciaturas em Geografia e seus percursos curriculares: possíveis deflexões no perfil do profissional egresso. **Interface**, v. 1, p. 113-127, 2017.
- DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DEMO, Pedro. Reconstrução do conhecimento e o professor do futuro. **Revista Bibliotecon**. Brasília, v. 20, n. 2, p. 247-258, jul./dez. 1996.
- DUARTE, Rosália. M. Pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 115, n.115, p. 139-154, 2002.
- ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

- ESTEVE, José Manuel. **Mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru: EDUSC, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa** (UFPEl), Pelotas, v. 45, p. 1-17, 2019.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 37, p. 763-778, 2011.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª Edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª edição, 2002.
- GOMES, Dias. **O Santo Inquerito**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1985.
- GOMES, Luís. Frustrados e mal pagos: Rede de ensino do RS acumula 10 mil vínculos encerrados em 7 anos. **Sul21**, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2021/07/frustrados-e-mal-pagos-rede-de-ensino-do-rs-acumula-10-mil-vinculos-encerrados-em-7-anos/>. Acesso em: 12/01/2023.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HUXLEY, Aldous. **Retorno ao admirável mundo novo**. São Paulo: Círculo do livro, 2000.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.100-112, julho/dezembro, 2009
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.
- KAERCHER, Nestor André. BA e BP: quimeras necessárias! Mantras quase catequéticos? Ou do porque os chatos não são convidados para serem paraninfos! *In*: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS; L. A. (Org.). **O estágio supervisionado e o professor de Geografia**: múltiplos olhares. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019, p. 7-13.
- KAERCHER, Nestor André. **Mapeando a precariedade: condições de trabalho de professores de Geografia nas redes municipais do Rio Grande**

**do Sul.** Projeto de Pesquisa, 2020-2023. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023 (em elaboração).

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia Escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica.** 1ª Edição. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica.** 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê** – Sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEÃO, Vicente de Paula. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior.** 2008. 121 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LICENCIATURA Curta, Estudos Sociais e ensino da Filosofia. **Informe Crítico.** São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1977.

LOZANO-HEMMER, Rafael. **Cuerdas Vocales.** Vídeo de laringoscopia, display de LED, computador, alto-falantes e tambor de óleo. Disponível em: [https://www.lozano-hemmer.com/vocal\\_folds.php](https://www.lozano-hemmer.com/vocal_folds.php). 2019

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral.** Palabra dada. Madrid: Síntesis, 2007.

MARTINEZ, Cesar Augusto Ferrari; ROCKENBACH, Igor Armindo; KAERCHER, Nestor André. Caracterização da oferta de vagas para professores de Geografia nas redes públicas municipais do estado do Rio Grande do Sul. **Boletim Geográfico do Rio Grande Do Sul**, v. 1, p. 51-68, 2020.

MENEZES, Victória Sabbado. A historiografia da Geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros. **Geographia Meridionalis**, v. 1, p. 343-362, 2015.

MENEZES, Victória Sabbado. **Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos..." professores?:** das narrativas (auto) biográficas docentes à ressignificação de (Geo) grafias. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Geografia). UFRGS, 2021.

- MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- O PAGADOR DE PROMESSAS. Direção: Anselmo Duarte. Produção: Oswaldo Massaini. Brasil: Globo Filmes. 1962. (91 min)
- 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 (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 29-57
- PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação (UNESP)**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.
- PORTUGAL, Jussara Fraga. “Quero te contar o que aprendi...”: narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência em Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)**, v. 15, n. 28, p. 194-219, set./dez. 2019.
- RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 171-188, 2011.
- REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 1-15, 2019.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus 1994.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma Breve História da Formação do Professor de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, Seção São Paulo, v. 15, p. 129-144, 2000.
- ROCKENBACH, Igor Armindo. **A formação inicial de professores de Geografia**: diálogos com os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SANTOS, Milton. Entrevista com Milton Santos. **Revista Veja**. Rio de Janeiro: Abril, ano 27, nº 46, 1994, p. 07-10.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena. EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contra pelo**. 1ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2017, v.1, p. 17-56.

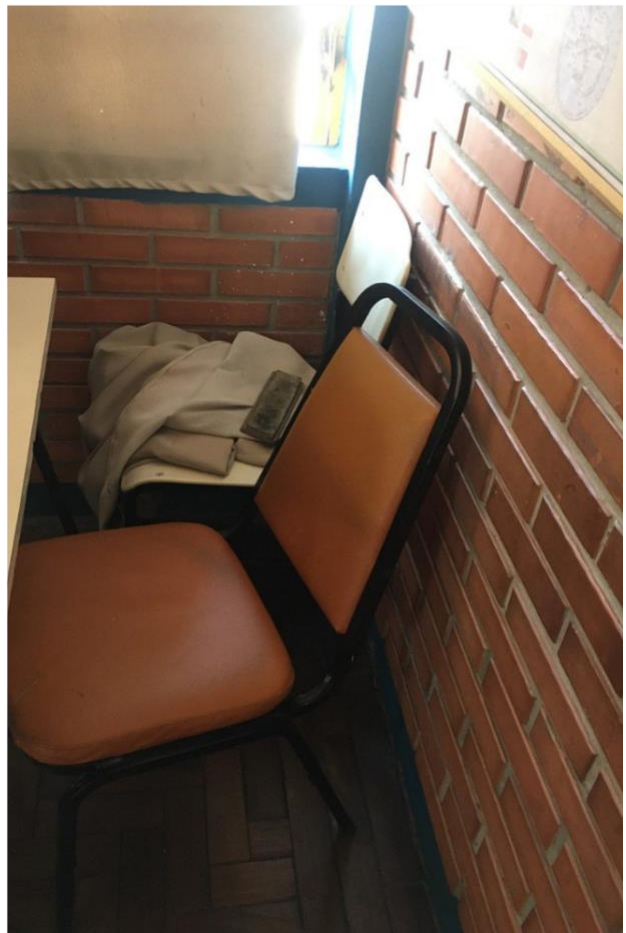
SUCUPIRA, Newton. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 261-276, abr./jun. 1969.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2020

VELOSO, Caetano. **Caetano Veloso**. Philips Records/Universal Records, 1968. (34min54seg)

VESENTINI, José William. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. *In*: PONTUCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 233-253.



## APÊNDICES



**APÊNDICE A – Dados biográficos das professoras e dos professores entrevistados.**

**Dados biográficos de Heloísa.**

Ano de formação na licenciatura em Geografia	2007.
Instituição de formação no curso de licenciatura em Geografia	Universidade Federal de Pelotas
Nível de formação	Doutorado.
Idade	37 anos.
Tempo de docência	11 anos.
Onde realiza a docência	Rede pública estadual do Rio Grande do Sul.
Turmas que atua como professora de Geografia	Ensino Médio – 2º e 3º ano.

**Fonte: elaboração do autor, 2023.**

**Dados biográficos de Vicente.**

Ano de formação na licenciatura em Geografia	2016.
Instituição de formação no curso de licenciatura em Geografia	Universidade Federal de Pelotas.
Nível de formação	Mestrado.
Idade	31 anos.
Tempo de docência	6 anos.
Onde realiza a docência	Rede pública municipal de Itajaí, rede pública estadual de Santa Catarina e rede privada de Balneário Camboriú.

Turmas que atua como professor de Geografia	Ensino Fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º anos e Ensino Médio – 1º, 2º e 3º anos.
---	--

**Fonte: elaboração do autor, 2023.**

#### **Dados biográficos de Vitor.**

Ano de formação na licenciatura em Geografia	2015.
Instituição de formação no curso de licenciatura em Geografia	Universidade Federal de Pelotas.
Nível de formação	Mestrado.
Idade	33 anos.
Tempo de docência	6 anos.
Onde realiza a docência	Rede pública municipal de Florianópolis.
Turmas que atua como professor de Geografia	Ensino Fundamental - 8º e 9º anos.

**Fonte: elaboração do autor, 2023.**

#### **Dados biográficos de Daniele.**

Ano de formação na licenciatura em Geografia	2013.
Instituição de formação no curso de licenciatura em Geografia	Universidade Federal de Pelotas.
Nível de formação	Doutorado.
Idade	33 anos.

Tempo de docência	4 anos.
Onde realiza a docência	Rede pública estadual do Rio Grande do Sul.
Turmas que atua como professora de Geografia	Ensino Fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º anos e Ensino Médio – 1º e 2º anos.

**Fonte: elaboração do autor, 2023.**

### **Dados biográficos de Lucas.**

Ano de formação na licenciatura em Geografia	2011.
Instituição de formação no curso de licenciatura em Geografia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Nível de formação	Mestrado.
Idade	34 anos.
Tempo de docência	11 anos.
Onde realiza a docência	Rede pública municipal de Porto Alegre.
Turmas que atua como professor de Geografia	Ensino Fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º anos e Educação de Jovens e Adultos.

**Fonte: elaboração do autor, 2023.**

## **APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas**

## **Roteiro de entrevista narrativa com os professores da educação básica**

### **Eixo 1 – História de vida**

Fale sobre ti, seu percurso de vida antes do ingresso na universidade. O que te levou escolher esse caminho?

### **Eixo 2 – Formação e prática docente**

Como tu chegaste à licenciatura? E à licenciatura em Geografia? O que lhe motivou? Como foi essa experiência formativa?

Como te sentiste ao longo da formação? Quais pontos tu destacas? Quais os momentos marcantes? Tem alguns relatos específicos da tua formação que te mobilizaram?

Após tua formação inicial, como chegaste à docência?

### **Eixo 3 – Condições do trabalho docente**

Sobre as condições de trabalho, como tu vês as tuas condições profissionais como professor? E quais as perspectivas?

### **Eixo 4 – Realização profissional**

Sobre a tua realização profissional, como se sentes em relação ao teu trabalho?

O que te motivou no início? O que te motiva agora?

**Dados biográficos.**

Idade:

Ano de formação no curso de licenciatura em Geografia.

Nível de formação no ensino superior.

Tempo de atuação como professor(a) de Geografia na educação básica.

Turmas em que atua como professor(a) de Geografia na educação Básica.

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Prezado(a) docente,

Você está sendo convidado a participar como entrevistado(a) de uma Tese de Doutorado de autoria de Igor Armino Rockenbach, sob orientação do Prof. Dr. Nestor André Kaercher, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O objetivo deste documento é prover a informação necessária quanto a sua participação no trabalho.

A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

**NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade analisar a formação de professores, prática profissional, condições de trabalho e realização na docência de docentes de Geografia que atuam na educação básica na rede pública.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de cinco professores da rede estadual e municipal do estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Seu envolvimento na pesquisa ocorrerá a partir de uma entrevista narrativa realizada a partir de uma plataforma de videochamada, com o vídeo e áudio gravados para posteriormente serem transcritos. A duração da entrevista prevista é de uma hora e poderá ser realizada em um ou dois encontros.

**IMPORTANTE:** para informar desistência e/ou solicitar a exclusão dos dados da pesquisa, basta entrar em contato, com o autor da pesquisa. A formalização de seu pedido pode ocorrer através do envio de um e-mail, ao endereço informado no fim desse documento.

Você tem a liberdade de recusar participar e de desistir de participar em qualquer momento que tenha interesse.

**RISCOS:** Os possíveis riscos são: a estigmatização do conteúdo revelado; o tempo gasto pelo sujeito ao realizar a narrativa; instabilidade e confiabilidade da rede de internet; local de armazenamento de dados virtuais. Os procedimentos utilizados obedecem aos princípios da ética na pesquisa, baseados na Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, bem como o Ofício Circular no 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são confidenciais. Os nomes e demais informações consideradas confidenciais serão alteradas evitando especificidades, garantindo o anonimato dos e das participantes.

**BENEFÍCIOS:** Os benefícios potenciais dessa pesquisa são a contribuição para a autoformação docente e reflexão sobre a prática profissional. A pesquisa poderá contribuir para construir possibilidades de momentos formativos envolvendo professores da educação básica, analisar os currículos formadores

e promover uma análise do contexto de atuação de professores e professoras de Geografia.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, sobre a pesquisa, seus procedimentos, riscos e/ou benefícios, você poderá entrar em contato com o autor da pesquisa.

E-mail: [irockenbach@outlook.com](mailto:irockenbach@outlook.com).

Desde já, agradecemos a atenção.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu li e compreendi este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os objetivos desta pesquisa, a forma de participação e, portanto, concordo em participar.

---

(Assinatura do(a) participante)