



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORADO EM GEOGRAFIA



JOÃO PESSOA - PB

2021

JOSIAS SILVANO DE BARROS

**TESSITURA DE SABERES DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE
CARREIRA: HISTÓRIAS DE VIDA, TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E FAZERES
DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de pesquisa: Educação Geográfica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro.

JOÃO PESSOA - PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B277t Barros, Josias Silvano de.

Tessitura de saberes de professores de geografia em início de carreira : histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes / Josias Silvano de Barros. - João Pessoa, 2021.
304 f. : il.

Orientação: Antonio Carlos Pinheiro.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCEN.

1. Educação Geográfica. 2. Formação de professores. 3. Histórias de vida. 4. Práticas e fazeres docentes. 5. Saber geo(bio)circular. I. Pinheiro, Antonio Carlos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:9(043)

**"Tessitura de Saberes de Professores de Geografia em Início de Carreira:
Histórias de Vida, Trajetórias de Formação e Fazeres Docentes"**

por

Josias Silvano de Barros

Tese de Doutorado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Território, trabalho e Ambiente.

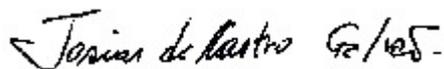
Aprovado por:



Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro
Orientador - PPGG/UFPB



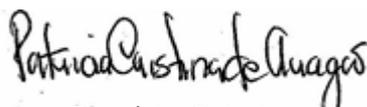
Profa. Dra. Christianne Maria da Silva Moura
Examinadora interna - PPGG/UFPB



Prof. Dr. Josias de Castro Galvão
Examinador interno - PPGG/UFPB



Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal
Examinadora externa - PROET/UNEB



Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão
Examinadora externa - PPGFP/UEPB

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado e Doutorado em Geografia
Julho/2021**

Aos meus pais, Seu Zé e Dona Leca, na certeza de que nada que eu dedicar é e/ou será o suficiente para o tanto que vocês se dedicaram e se dedicam a mim (e aos meus irmãos e irmãs); nada que eu lhes sirva é e/ou será justo para o tanto que já me serviram (e me servem); nada do que eu fizer é e/ou será maior que o amor de vocês por mim. Maria José (Leca) e José Silvano (Zé Silvano), dedico-lhes meu infinito amor e agradeço-lhes por tudo, sempre. Vocês são os meus Doutores da vida!

A minha história, a minha trajetória e a minha vitória a vocês,

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Como toda caminhada começa no primeiro passo, a primeira pessoa que agradeço por apoiar-me, guiar-me, sustentar-me e orientar-me na trajetória acadêmica, dando comigo o primeiro passo, é a amiga-irmã Iolanda. Foi com ela que vislumbrei a possibilidade de ingressar na universidade: sonhamos, acreditamos e estudamos. Com o apoio dela, não desisti. Sorrimos, sofremos, entristecemos, fraquejamos, fomos julgados, adoecemos. Iolanda, esse título de Doutor não é só meu, é nosso! Aliás, para mim/nós, não é só um título, é resistência, persistência, subserviência; é a certeza da educação como caminho de transformação de vidas.

Com a mesma importância, agradeço à minha família que sempre acreditou em mim, na minha força, na minha vontade, nos meus sonhos. Vocês nunca julgaram as minhas escolhas, mesmo quando optei por estudar, sendo quase “um tiro no escuro”. Vocês estiveram (e estão) lá, sempre comigo, apoiando-me, fazendo tudo o que podiam (e podem). Aos meus pais, Seu Zé e Dona Leca, todo o meu amor e gratidão, pois vocês são o meu orgulho, as minhas inspirações (vosso filho é “dotô”). Aos meus irmãos, Naldinho, Wando, Tita, Ninha, Jean e Samara, o meu muito obrigado por tudo, do fundo do coração, pela compaixão, apoio e fraternidade. Aos sobrinhos e às sobrinhas, Dalison, João Victor, Gabriela, Giovanna, Lorena, Gustavo, Maria Fernanda, Gabriel e Ravi, todo o meu amor e inspiração a vocês.

Ao meu orientador, Antonio Carlos, pesquisador humanizado que viu algum potencial em mim, acolhendo-me no doutorado e em sua vida, abrindo-me as portas da sua amizade e da sua casa. Obrigado, querido, tanto a você quanto a Eduardo, por sempre me acolherem. Tu és luz, inspiração. Estendo os meus agradecimentos aos professores do PPGG/UFPB e aos examinadores deste texto (do seminário de tese, passando pela qualificação, até a lapidação da versão final). Agradeço, também, aos membros do GEPEG (não citarei nomes porque são muitos), pelas parcerias e crescimento acadêmico. Um agradecimento especial aos amigos Guibson e Wellington, pelas leituras e debates dos nossos escritos, pelo compartilhamento de ideias e saberes, pelos diálogos, pela amizade e pelas constantes parcerias.

Agradeço a Júnior, pela amizade e companheirismo, assim como pelo apoio nas ilustrações desta tese. À amiga Lívia, que sempre esteve comigo, uma grande parceira acadêmica, uma amiga para a vida. A Diego Pessoa, pela leitura inicial do projeto, pelas sugestões, pela disposição de sempre. A Gabriel, pela força, pela prontidão. À Marta e a Leomar, pelo apoio de sempre. Aos protagonistas deste estudo, Ellyjeane, Everson, Lidiane, Romário e Renata, sem vocês, esta história jamais poderia ter sido escrita da forma que está.

A todos que estiveram comigo nessa jornada, os meus sinceros agradecimentos.

Da calma ao silêncio

Quando eu morder
a palavra,
por favor, não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.

Quando meu olhar
se perder no nada,
por favor,
não me despertem,
quero reter,
no adentro da íris,
a menor sombra,
do ínfimo movimento.

Quando meus pés
abrandarem a marcha,
por favor,
não me forcem.
Caminhar para quê?
Deixem-me quedar,
deixem-me quieta,
na aparente inércia.
Nem todo viandante
anda estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.

(Poemas da Recordação e outros momentos, Conceição Evaristo, 2017, p. 123-124)

RESUMO

Título: Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes.

Esta tese, de abordagem qualitativa, inscrita no âmbito do método (auto)biográfico, toma a tessitura das narrativas das histórias de vida, das trajetórias de formação e dos fazeres docentes de cinco professores de Geografia em início de carreira na educação básica pública paraibana e o trato com os seus saberes docentes. A questão que mobilizou esta investigação situa-se no como o professor de Geografia da educação básica pública da Paraíba, egresso da Universidade Estadual da Paraíba, campus III, na cidade de Guarabira, mobiliza os seus fazeres pedagógicos e o que ele narra sobre os seus saberes profissionais no início da carreira. Desse modo, a abordagem centra-se na análise do processo de apropriação, construção e mobilização dos saberes de professores de Geografia da educação básica pública, em início de carreira, em consonância com as histórias de vida e as trajetórias de escolarização, formação acadêmica e o exercício profissional. A metodologia utilizada baliza a dimensão teórico-conceitual da pesquisa (auto)biográfica, ancorada nas histórias de vida e nos percursos de formação e profissionalização de professores iniciantes. Os dispositivos de recolha de dados aportam-se na técnica da entrevista narrativa e nas observações de práticas pedagógicas. As narrativas dos professores exprimem acontecimentos biográficos, geografizados por meio de contornos que sinalizam repertórios de formação-profissão, com ligações diretas com as experiências protagonizadas no cotidiano social ao longo da vida. Os registros das práticas (carto)grafadas evidenciam a forma pela qual esses professores mobilizam seus saberes pedagógicos e geográficos no contexto da educação básica. Nesse sentido, a sala de aula apresenta-se como o espaço fulcral das ações didáticas constituintes de aprendizagens situacionais que repercutem modos de ensinar e de aprender Geografia com ressonâncias do campo formativo acadêmico, das memórias escolares, do cotidiano social e escolar, da identificação e negação de práticas educativas experienciadas ao longo da vida-formação, assim como das influências da comunicação digital. Os dizeres e os fazeres pedagógicos desses professores delineiam a circularidade de um saber geográfico escolar, em construção, sincrético, que emerge da própria prática, com marcas provenientes do cotidiano, da formação universitária e da cultura escolar herdada do processo de escolarização e tocada pelo saber-fazer dos pares (geocircular). Esses saberes circulam entre crenças individuais, representações sociais de histórias vividas, processo de criatividade, improviso e ressignificação da Geografia praticada na escola e na vida, cujos movimentos escolares são compassados durante o ritmo da sala de aula, além da subjetivação pessoal atribuída ao conteúdo geográfico (biocircular). O estudo evidencia, portanto, que os saberes dos professores de Geografia em início de carreira são movidos por referenciais que circulam entre si e se tecem de acordo com memórias e experiências do contexto da vida, do processo de escolarização, da formação acadêmica e da prática de ensino, inscrevendo-se como um saber geo(bio)circular.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Formação de professores. Histórias de vida. Práticas e fazeres docentes. Saber geo(bio)circular.

ABSTRACT

Title: Weaving knowledge of Geography teachers at the beginning of their careers: life stories, training trajectories and teaching activities.

This thesis, with a qualitative approach, inscribed in the scope of the (Self) biographical method, takes a texture from the narratives of the life stories, the training trajectories and the teaching practices of five Geography teachers at the beginning of their careers in basic education in Paraíba and the public deal with their teaching knowledge. The question that mobilized this investigations is situated in how the Geography teacher of public basic education in Paraíba, a graduate of State University of Paraíba, Campus-III city Guarabira, mobilizes your pedagogical practices and what he narrates about his professional knowledge at the beginning of the career. Therefore, the approach focuses on the analysis of the process for appropriation, construction and mobilization of the knowledge of Geography teachers in public basic education, at the beginning of their career in accordance with the life stories and trajectories of schooling, academic training and professional practice. The methodology used marks the theoretical conceptual dimension of (auto) biographical research, anchored in life stories and in the training and professionalization paths of beginning teachers. The data collection devices support the technique of narrative interview and observations of pedagogical practices. The teacher's narratives express biographical events, through contours that signal training profession repertoires, with direct link between the experiences carried out in the social daily life throughout life. The records of (carto) graphed practices show the way in which these teachers mobilize their pedagogical and geographic knowledge in the context of basic education. In this sense, the classroom presents itself as the core space of didactic actions that make up situational learning that reflect ways of teaching and learning Geography with resonances from the academic training field, school memories, social and school life, identification and denial educational practices experienced throughout life-training, as well as the influence of digital media. The sayings and pedagogical actions of these teachers delineate the circularity of a geographical school knowledge, under construction, syncretic, which emerges from the practice itself, with marks from everyday life, from university education and from the school culture inherited from the schooling process and touched by knowledge make of pairs (geocircular). This knowledge circulates between individual beliefs, social representations of lived histories, process of creativity, improvisation and resignification of Geography practiced at school and in life, whose school movements are paced during the classroom rhythm, in addition to the personal subjectivation attributed to geographic content (biocircular). The study shows, therefore, that the knowledge of Geography teachers at the beginning of their career is driven by references that circulate among themselves and are woven into memories and experiences of the context of life, the schooling process, academic training and teaching practice, inscribing itself as a geo(bio)circular knowledge.

Keywords: Geographic education. Teacher training. Life stories. Teaching practices and doing teachers. Knowledge geo(bio)circular.

RESUMEN

Título: Tejimiento de saberes de los docentes de Geografía al inicio de sus carreras: historias de vida, trayectorias formativas y actividades docentes.

Esta tesis, con un enfoque cualitativo, inscrita en el ámbito del método (Auto) biográfico, aborda el tejimiento de las narrativas de historias de vida, de las trayectorias de formación y de las actividades docentes de cinco profesores de Geografía en la carrera inicial de la educación básica pública en Paraíba y el manejo de sus saberes docentes. La pregunta que movilizó esta investigación radica en cómo el profesor de Geografía de la educación básica pública en Paraíba, egresado de la Universidad Estadual de Paraíba, campus III, en la ciudad de Guarabira, moviliza sus prácticas pedagógicas y lo que narra sobre sus conocimientos profesionales en el comienzo de la carrera. Así, el enfoque se centra en analizar el proceso de apropiación, construcción y movilización de los saberes de profesores de Geografía de la educación básica pública, al inicio de sus carreras, en consonancia con sus historias de vida y sus trayectorias de escolarización, formación académica y práctica profesional. La metodología utilizada orienta la dimensión teórico-conceptual de la investigación (Auto) biográfica, anclada en historias de vida y en las trayectorias de formación y profesionalización de los docentes principiantes. Los dispositivos de recolección de datos se basan en la técnica de entrevista narrativa y observación de prácticas pedagógicas. Las narrativas de los profesores expresan hechos biográficos, geografiados a través de matices que señalan repertorios de formación-profesión, con vínculos directos entre las vivencias protagonizadas por ellos en el cotidiano a lo largo de la vida. Los registros de las prácticas (carto)grafiadas muestran la forma en que estos docentes movilizan sus saberes pedagógicos y geográficos en el contexto de la educación básica. En este sentido, el aula se presenta como el espacio central de acciones didácticas constituyentes de aprendizajes situacionales que reflejan formas de enseñar y aprender Geografía con resonancias desde el campo formativo académico, de las memorias escolares, de la cotidianidad social y escolar, de la identificación y negación de prácticas educativas vividas a lo largo de la vida-formación, y de las influencias de los medios digitales. Los dichos y acciones pedagógicos de estos profesores delimitan la circularidad de un saber geográfico escolar, en construcción, sincrético, que surge de la propia práctica, con marcas provenientes de la vida cotidiana, de la educación universitaria y de la cultura escolar heredada del proceso escolar y tocada por el saber hacer de los pares (geocircular). Esos saberes circulan entre creencias individuales, representaciones sociales de historias vividas, procesos de creatividad, improvisación y resignificación de la Geografía practicada en la escuela y en la vida, cuyos movimientos escolares se marcan al ritmo del aula, además de la subjetividad personal atribuida al contenido geográfico (biocircular). El estudio evidencia, por tanto, que los saberes de los docentes de Geografía al inicio de sus carreras se mueven por referencias que circulan entre sí y se entrelazan en memorias y vivencias del contexto de vida, del proceso de escolarización, de la formación académica y de la práctica de enseñanza, inscribiéndose como un saber geo(bio)circular.

Palabras clave: Educación Geográfica. Formación de profesores. Historias de vida. Prácticas y actividades docentes. Saber geo(bio)circular.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo esquemático ativo do ciclo de vida profissional dos professores.....	96
Figura 2 - Procedimento de recolha de dados.....	100
Figura 3 - Mapa do recorte espacial dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador	116
Figura 4 - Sistema de codificação dos três eixos narrativos.....	135
Figura 5 - Geografias de histórias de professores	177
Figura 6 - Fachada da EMEF Flaviano Ribeiro Coutinho.....	188
Figura 7 - Fachada da ECIT Alfredo Pessoa de Lima.....	190
Figura 8 - Fachada da EMEF Cidadã Integral Prof. Margarida de Almeida.....	191
Figura 9 - Fachada da EMEF Manoel Soares de Oliveira.....	193
Figura 10 - Prédio onde funciona a EMEF Ulisses Maurício de Pontes	194
Figura 11 - Fazeres geográficos escolares das práticas (carto)grafadas	232
Figura 12 - Saber do professor de Geografia iniciante: geo(bio)circular	239
Quadro 1 - Práticas (carto)grafadas da professora Ellyjeane	200
Quadro 2 - Práticas (carto)grafadas do professor Romário	207
Quadro 3 - Práticas (carto)grafadas do professor Everson	214
Quadro 4 - Práticas (carto)grafadas da professora Lidiane	220
Quadro 5 - Práticas (carto)grafadas da professora Renata	226

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil biográfico dos docentes em Geografia colaboradores da pesquisa	120
Tabela 2 - Dimensão espaço-temporal das entrevistas narrativas	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CFO – Centro de Formação de Oficiais
CONEDU- Congresso Nacional de Educação
CINTEP – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa
CPC – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CRE – Coeficiente de Rendimento Escolar
DNCs – Diretrizes Curriculares Nacionais
ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Financiamento do Ensino Superior
FIP – Faculdade Integrada de Patos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFPB – Instituto Federal da Paraíba
IFPE – Instituto Federal do Pernambuco
ONG – Organização Não Governamental
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPGFP – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSS – Processo Seletivo Seriado
SBG – Sociedade Brasileira de Geografia
SESC – Serviço Social do Comércio
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USP – Universidade de São Paulo
UTI – Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 HISTÓRIA DE VIDA E(M) NARRATIVA GEOGRÁFICA DOCENTE: DESVELANDO-ME PELA ESCRITA DE SI.....	21
1.1 Autobiografar-se: a Geografia de um professor por meio da escrita de si	23
1.2 Pelas veredas de um cotidiano sever(in)o: a Geografia de uma vida.....	29
1.3 A vida na Geografia diante de uma trajetória de (in)certezas	37
1.4 Memórias que se reverberam no conceber-se professor de Geografia.....	46
2 NA PRÁTICA DO COTIDIANO SOCIAL E GEOGRÁFICO ESCOLAR: ITINERÁRIO FORMATIVO E CICLO DE VIDA PROFISSIONAL.....	59
2.1 Formação e profissionalidade docente: olhares sobre os saberes do professor	61
2.2 Formação profissional e saberes do professor de Geografia	71
2.2.1 O cotidiano na composição dos saberes do docente de Geografia	79
2.2.2 A ciência geográfica: conexões com as histórias de vidas dos professores	85
2.3 O ciclo da vida profissional do professor de Geografia	93
3 HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: PROPOSITURAS E APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	99
3.1 A pesquisa (auto)biográfica e a narrativa docente na Educação Geográfica	101
3.2 Tracejando rotas por meio de rastros biográficos.....	110
3.3 Perfil biográfico dos protagonistas da pesquisa: professores de Geografia.....	118
3.4 Observação de aulas: o acontecer da profissão docente	121
3.5 Entrevista narrativa: contar a vida e narrar trajetórias de formação-profissão	126
4 NARRATIVAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO ACADÊMICA E OLHARES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	138
4.1 Uma história de resistência cotidiana: Ellyjeanne Barbosa Gomes da Costa.....	140
4.2 Uma história (re)inventada de mobilidades espaciais: Renata Costa de Barros.....	147
4.3 Uma história grafada na (in)certeza educacional: Lidiane Silva de Oliveira.....	156
4.4 Uma história movida por (auto)encontro: Romário Farias Pedrosa dos Santos.....	162
4.5 Uma história de busca (de si) e compensações sociais: Everson da Costa Nunes.....	170
4.6 Geografias de histórias de professores e narrativas de profissão	177
5 FAZERES DOCENTES NO INÍCIO DO MAGISTÉRIO: CENÁRIOS DE VIDA- PROFISSÃO E PRÁTICAS (CARTO)GRAFADAS EM GEOGRAFIA.....	185
5.1 Percorrendo geo-grafia de vida-profissão de professores.....	187

5.2 Fazeres geográfico-escolares: cartografia de práticas pedagógicas.....	195
5.2.1 Cartografia das práticas pedagógicas da professora Ellyjeane.....	199
5.2.2 Cartografia das práticas pedagógicas do professor Romário.....	206
5.2.3 Cartografia das práticas pedagógicas do professor Everson	214
5.2.4 Cartografia das práticas pedagógicas da professora Lidiane.....	220
5.2.5 Cartografia das práticas pedagógicas da professora Renata.....	225
5.3 Situando os fazeres geográficos escolares das práticas (carto)grafadas.....	231
6 SABER GEO(BIO)CIRCULAR: UM SABER QUE EMERGE DE PROFESSORES INICIANTES	236
6. 1 O que conceber do saber geo(bio)circular.....	237
6.1.1 Repertório geográfico-pedagógico e experiências formativas	240
6.1.2 Confluência entre prática de ensino e currículo escolar	249
6.1.3 Movimentos do cotidiano e vivências geográficas.....	258
6.1.4 Ressonâncias da comunicação digital no tornar-se professor	266
6.2 Devir-profissão: professores de Geografia	271
7 ESCRITOS FINAIS	276
REFERÊNCIAS	282
APÊNDICE A – CARTA - CONVITE.....	294
APÊNDICE B - TERMO DE ADESÃO.....	295
APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO	296
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO DO(A) PROFESSOR(A) (COLABORADOR(A) PARTICIPANTE DA PESQUISA)	297
APÊNDICE E - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EM 2018.....	299
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	301
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	303

APRESENTAÇÃO

Recordar é preciso

*O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:*

Recordar é preciso.

*O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.*

*Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.*

Uma paixão profunda é a boia que me emerge.

Sei que o mistério subsiste além das águas.

Conceição Evaristo (2017, p. 11).

Escrever é um desafio. Um processo eminentemente solitário. De acordo com Pérez (2006), uma síntese singular de uma composição coletiva. No processo de escrita científica com narrativas, encontramos vozes ecoantes de diversos textos, contextos e linguagens, de diferentes pessoas e lugares. E o texto vai nascendo de uma busca, como uma tentativa de exercitar outras abordagens, outras escritas derivadas de múltiplas experiências de vida-formação. A relação sujeito/pesquisador e sujeito/objeto pesquisado orienta-se sob fontes distintas, como uma espécie de intratexto, num movimento vaivém transbordado em processo decifrante, como sugere a epígrafe. Dos mistérios que subsistem às entrelinhas da narrativa, “recordar é preciso”, para tecer o encontro entre memórias, pensamentos e conhecimentos.

Os versos que elegi para abrir a apresentação geral desta tese de doutorado estão em alusão ao fato de que este texto está atravessado de narrativas docentes que foram recordadas, evocadas e contadas como um mergulho em memórias que se imbricam no passado vivenciado historicamente e na realidade do contexto presente em que se narra. A escrita científica, em diálogo com as narrativas de professores de Geografia iniciantes, é um encontro com o outro, para o outro e consigo mesmo. Na composição desses escritos, por exemplo, pensamentos diversos ondularam o meu modo de ser e estar como pesquisador da Educação Geográfica: solidão, vazios, angústias, desestímulo, esquecimentos, ressentimentos. Quando eu me amedrontava e estava em “náufrago”, o “leme” que me direcionava era recordações do vivido, pessoas que inspiram, estímulo dos que “embarcaram” comigo. Assim, este texto foi nascendo de uma busca, de uma tentativa de exercitar outras formas de focar a Geografia da vida, da formação acadêmica e das experiências profissionais, cuja tessitura narrativa foi sendo emaranhada a alegorias, a historicidade, a esquecimentos, a lembranças de escola, a memórias e a recordações (auto)biográficas de fatos vividos daqueles que escrevem e que narram.

É nesse entrelace de dizeres, olhares, recordações, ideias, narrativas, saberes e pensamentos que esta tese intitulada “Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira: história de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes” se compõe e se tece, contemplando como entradas temáticas as histórias de vida, as trajetórias de formação e os fazeres docentes de cinco professores de Geografia que estão nos primeiros três anos de exercício profissional de magistério, na educação básica pública da Paraíba. Trata-se de professores egressos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, localizada na cidade de Guarabira, Agreste paraibano.

O interesse por essa temática surgiu em 2013, quando recebi alguns concluintes da licenciatura em Geografia da UEPB para estagiarem comigo numa das escolas do estado da Paraíba em que eu atuava como professor de Geografia. Ao acompanhar os estagiários, percebi que existia um significativo grau de dificuldades em lidar com a Geografia e o trato com as questões escolares. Em conversa, muitos desses professores questionavam a Geografia estudada na universidade e sua relação com a escola. Uns diziam não saber como correlacionar os conhecimentos geográficos e pedagógicos com o contexto socioespacial dos alunos para praticar a docência, tendo em vista os conceitos e os temas da Geografia. Outros expressavam a falta de habilidades para suscitar o interesse dos estudantes pelos conteúdos disciplinares da ciência geográfica. A maior parte se considerava de poucas habilidades específicas para lidar com as questões que a atividade docente requer, sinalizando expressiva insegurança e imaturidade para enfrentar o processo escolar da Educação Geográfica.

Os momentos vivenciados com os estagiários me faziam remeter a memórias do começo da docência em Geografia. Recordei que tive alguns entraves no início do meu exercício profissional, como as dificuldades de compreensão dos conteúdos geográficos escolares (eu lembro que, quando eu ainda estava estudando na licenciatura, eu ficava olhando para uma coleção de livro didático, todo animado, acreditando que saberia todos aqueles conteúdos quando acabasse o curso, o que não aconteceu) e alguns impasses no que diz respeito ao processo de enfrentar complexas condições de trabalho, notadamente no que se referem às dificuldades de articulação didático-metodológica entre teoria e prática de ensino em Geografia. Além disso, deparei-me com professores desestimulados, salas de aulas superlotadas, baixa remuneração, ao mesmo tempo em que identificava certa indiferença por parte de alguns colegas de profissão no que se refere aos princípios teóricos educacionais.

Diante disso, surgiram algumas inquietações que deram o direcionamento para a elaboração das questões que norteiam esta investigação: como o professor de Geografia da educação básica pública da Paraíba, egresso da UEPB, campus III, Guarabira, mobiliza os seus

fazer pedagógicos e o que ele narra sobre os seus saberes profissionais no início da carreira? Complementarmente e levando em consideração a prática geográfica escolar: como esses fazeres e saberes movimentam especificidades das histórias de vida, das trajetórias de formação e do cotidiano da prática profissional e constituem os saberes docentes de professor iniciante? São questões que coloco com a intenção de promover um diálogo fecundo entre a Educação Geográfica e a investigação científica a partir do método (auto)biográfico, ancorado nas histórias de vida.

Para buscar responder às interrogações, a pesquisa intenciona como objetivo geral:

- Compreender o processo de apropriação, construção e mobilização dos saberes de professores de Geografia da educação básica pública, em início de carreira, que foram egressos do curso de licenciatura em Geografia da UEPB, campus III, em consonância com as histórias de vida e as trajetórias de escolarização, a formação acadêmica e o exercício profissional.

Para acompanhar esse objetivo, a investigação se vale de quatro objetivos específicos:

- Problematizar os modelos de profissionalidade que têm marcado a formação do professor de Geografia, no intuito de destacar os saberes geográfico-profissionais de docentes que atuam na educação básica;
- Conhecer as histórias de vida e as trajetórias de formação de professores de Geografia em início de carreira, tendo em vista a tessitura de fios que compõem o saber-fazer docente na educação básica;
- Analisar como os professores iniciantes entendem e mobilizam seus saberes geográfico-profissionais no exercício do trabalho pedagógico-geográfico em sala de aula;
- Refletir sobre os movimentos que circulam e contemplam o processo de constituição dos saberes de professores de Geografia no começo do magistério, em entrelace à composição da identidade profissional.

A pesquisa parte do pressuposto de que os saberes dos professores de Geografia da educação básica em início de carreira têm ligações intrínsecas com a suas histórias de vida, com as situações experienciadas durante as trajetórias de escolarização e com as práticas sociais da vida cotidiana, apresentando forte herança dos saberes oriundos da experiência da formação acadêmica e dos professores que tomaram como referência profissional. Situa-se, também, na propositura de que ao incorporarem-se às práticas de ensino algumas estratégias metodológicas rememoradas entre lembranças que emergem das trajetórias de escolarização, os fazeres pedagógicos desses professores vão tomando, com o tempo, uma abordagem mais circular, à medida que congregam saberes que circulam entre referentes diversos, tais como da formação

inicial, das demais experiências formativas, das histórias de vida e da influência da comunicação digital. Ou seja, embora imitar professores marcantes sempre seja uma ação recorrente, há a reconstituição dos seus saberes docentes no devir da profissão.

Diante disso, esta tese se centra na seguinte compreensão: os saberes de professores de Geografia em início de carreira são movidos por referenciais que circulam entre si e se tecem a memórias e a experiências do contexto da vida, do processo de escolarização, da formação acadêmica e da prática de ensino, inscrevendo-se como um saber geo(bio)circular.

Em termos estruturais, este texto está organizado em seis capítulos.

O capítulo um contempla a minha história de vida, concebida pelo exercício da escrita de si. A intenção é revisitar a minha memória de sujeito pesquisador autobiógrafo para tecer os fios que compuseram e compõem a narrativa da minha vida-formação-profissão e, assim, apresentar e justificar o objeto/sujeito de estudos: professores de Geografia iniciantes. É, pois, um convite àquele que ler este texto conhecer as histórias de vida e os percursos de escolarização, de formação acadêmica e dos fazeres docentes de cinco professores de Geografia iniciantes na educação básica, os protagonistas da pesquisa.

O segundo capítulo intenta refletir sobre o itinerário formativo do professor de Geografia em consonância com a prática do cotidiano social e escolar. Começo com uma problematização sobre a formação inicial e os saberes necessários ao exercício do trabalho docente, seguido de uma discussão que contempla o tecer de textos que têm como tônica a ciência geográfica e sua relação com a Geografia a ser ensinada na escola. Na sequência, dou continuidade à discussão com a apresentação do conceito de cotidiano, enquanto campo de referência e interferência dos saberes dos professores recém-formados, para direcionar a ciência geográfica com as conexões das suas histórias de vida. Fecho as reflexões teóricas com uma abordagem que baliza os ciclos de vida profissional dos professores.

O capítulo três, de abordagem metodológica, consiste no desafio de trazer o campo da metodologia da pesquisa (auto)biográfica, ancorada nas histórias de vida de professores de Geografia, para pensar a Geografia na vida e na profissão dos docentes iniciantes, mediante as narrativas das suas histórias de vida, das suas trajetórias de formação e dos seus fazeres docentes. A discussão se delinea por meio das rotas percorridas, de rastros biográficos, em busca da cartografia dos lugares em que a vida-profissão acontece. Em seguida, empreendo a concepção e a apresentação dos dispositivos elegidos para a recolha de dados: entrevista narrativa, questionário-biográfico e observação de práticas pedagógicas.

O quarto capítulo contempla a análise compreensiva das histórias de vida, das narrativas de formação acadêmica e dos olhares sobre a profissão docente dos professores de Geografia,

colaboradores deste estudo. Começo apresentando as histórias de vida e as narrativas de formação acadêmica de cada um dos protagonistas. Finalizo o capítulo a partir de uma ilustração como forma de grafar a interpretação-compreensão das Geografias das histórias dos professores, diante de palavras-chave emergidas das narrativas individuais.

O capítulo cinco percorre os meandros da prática docente dos professores de Geografia que estão em início de carreira profissional. Começo com a apresentação dos cenários geográficos dos lugares onde a profissão docente acontece: a escola e a cartografia dos caminhos que levam até ela. Na sequência, apresento a cartografia das práticas pedagógicas observadas e analiso os fazeres docentes dos professores colaboradores. Encerro o capítulo situando reflexivamente os fazeres geográficos escolares das práticas (carto)grafadas.

No último capítulo, o sexto, apresento conceitos, contexto e fragmentos de registro de práticas e narrativas que possibilitam a compreensão do repertório de saberes de professores de Geografia. Nele, situo a interpretação-compreensão dos saberes revelados na investigação científica, perante o cruzamento de informações/dados recolhidos durante a pesquisa – a partir das entrevistas narrativas, do registro do diário de campo (conversas) e das observações do trabalho dos professores –, e apresento a ideia de saber geo(bio)circular, resultante da soma de saberes e conhecimentos adquiridos e incorporados por meio de diferentes espaços formativos, incluindo a formação acadêmica (com olhares sobre a Geografia acadêmica, as ciências da educação e a didática), outras experiências formativas (com memórias que remetem aos professores da época de escolarização e de estudantes universitários, além da composição da Geografia da vida, enquanto inscrição da autonomia de si), a prática de ensino (com envergadura para a gestão de classe, os repertórios de ações e as metodologias), o currículo (perspectivado a partir da influência dos livros didáticos, dos documentos oficiais e do mapa de conteúdos interiorizados no tornar-se professores), o cotidiano (em alusão ao contexto do professor, dos alunos e da escola), as histórias de vida (perante reservas de experiências biográficas, profissionalização e projetos de vida, como desejos e planos daquilo que se tenciona fazer em relação à própria vida) e a comunicação digital (diante do papel das videoaulas, da internet e das mídias sociais na vida-profissão dos professores).

A tese é finalizada com a tessitura dos escritos finais, como um momento em que narro alguns dos percalços do espaço-tempo presente que me tocaram durante o processo da pesquisa. Em seguida, faço uma síntese para apresentar os resultados da pesquisa e enfatizar o diálogo que foi estabelecido com os objetivos propositados. Encerro a escrita com algumas perguntas que surgiram após a pesquisa e destaco os movimentos que contornam os saberes dos professores de Geografia que estão em início de carreira na educação básica.

1 HISTÓRIA DE VIDA E(M) NARRATIVA GEOGRÁFICA DOCENTE: DESVELANDO-ME PELA ESCRITA DE SI

– *O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria (...)
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
alguns roçados da cinza. (...)
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.*
João Cabral de Melo Neto (2007, p. 91-93).

Eu, assim como muitos outros sujeitos espalhados pelo Nordeste afora, que têm origem no campo, que são egressos do campo, somos todos Severinos, ainda que não de batismo e de cartório, mas Severinos iguais em tudo e na sina: sujeitos pobres que, numa narrativa de reprodução cotidiana, nascem para trabalhar, viver e morrer na condição de subserviência; sujeitos com uma vida marcada pela desesperança, pelo sofrimento, pelo desencanto, pela naturalização da própria condição de desigualdade socioespacial. Severinos que protagonizam a narrativa da morte em vida, que vivem uma vida severina.

Ao iniciar esta escrita (auto)narrativa, com versos do poema *Morte e Vida Severina*, de Melo Neto (2007), estou objetivando convidar o interlocutor a acompanhar a minha história de vida e o meu percurso de formação-profissão, inscritos numa Geografia projetada em lugares, cenários e histórias que dão enredo a uma história individual. Trata-se de uma escrita autobiográfica que exprime saberes, vivências e experiências do contexto regional de onde o sujeito autobiógrafo narra, cujos desdobramentos se assemelham às narrativas de tantos outros personagens com histórias grafadas e marcadas por uma vida sever(in)a.

O sentido da grafia da palavra sever(in)a, aqui no texto, é entendido como um modo lapidar de vida concebido por uma Geografia da desesperança, da desigualdade, da severidade

social e morfoclimática que acaba por sinalizar espaços de vulnerabilidade social e exprimir a subalternização de muitos sujeitos do interior do Nordeste brasileiro. O adjetivo severina semiotiza o drama e a trama social do nordestino retirante, desterritorializado, desolado e humilhado, mas, também, subversivo, resiliente e resistente, que faz parte da história regional de uma multiplicidade de personagens que protagonizam um cotidiano ordinário.

Neste primeiro capítulo, apresento uma narrativa autobiográfica como desdobramento de uma Geografia de vida mergulhada em lembranças, esquecimentos e memórias marcantes do sujeito que narra. Por ser uma história que emerge de um contexto social severo, marcado pelas adversidades sociais, econômicas e naturais, os versos de Melo Neto (2007) acabam por dar suporte a esta escrita, ensejando modos lapidares de tantos outros Severinos viverem e experienciarem uma Geografia do cotidiano, cujos ecos ressoam na vida-formação-profissão.

Este modo que escolhi para a apresentação da minha escrita autobiográfica, a partir de Melo Neto (2007), é por me identificar com a narrativa literária perante um enredo que exprime contextualização geográfica, além da aproximação e da “semiotização” de uma história de vida oriunda de um contexto regional potencialmente severo. Tal ponto de partida é com a pretensão de evocar a minha memória geográfica e tecer os fios que compõem as principais marcas da história da minha vida e das trajetórias de formação, constituintes de saberes que se reverberam no exercício da profissão. É, ainda, uma espécie de abertura convidativa a todos que querem conhecer as histórias de vida de cinco professores de Geografia e as suas trajetórias de escolarização, de formação acadêmica e de atuação profissional, que são os protagonistas desta pesquisa de tese de doutorado.

Início pela minha história de vida porque comungo com o pensamento de Abrahão (2006), que é necessário desvelar-se para si, para, então, revelar-se para o outro, revelando o outro como se fosse uma história autorreferente, munida de sentidos e significados geográficos. Acredito, assim, que as expressões autobiográficas dos fatos vividos e experienciados por mim e pelos demais colaboradores deste estudo dão sentido e visibilidade a uma Geografia incorporada pela historicidade de um enredo, até porque “[...] as marcas inscritas em nós são as marcas que escrevemos em nossas narrativas” (PÉREZ, 2006, p. 180).

As marcas a que me refiro são de estudos, de leituras, de conversas e de pesquisas, mas, também, do cotidiano, do tempo e do espaço. São as marcas geográficas de uma história com traços de vida sever(in)a: a do sujeito que aqui escreve, que tem por batismo e cartório o nome de Josias Silvano de Barros – uma história grafada de mobilidades socioespaciais, não no sentido geográfico Sertão-Litoral, como foi a saga do personagem Severino, em Melo Neto (2007), mas de retiradas cotidianas, de casa para a escola, para a roça, para a universidade, para

o despertar da consciência social perante uma nova leitura e escrita de si, constituindo-se numa formação docente-geográfica que se (re)textualiza na vida-profissão.

1.1 Autobiografar-se: a Geografia de um professor por meio da escrita de si

O desvelar-se por meio da escrita narrativa, como expressão de uma história de vida, é um exercício que exige muito de mim. Juntar fragmentos biográficos que interpreto como relevantes e incorporá-los à experiência cotidiana da vida-formação-profissão me remete a espaços e a tempos ordinários, contraditórios, desiguais, dolorosos, perturbadores e angustiantes. Como narrar os eventos que compõem o mosaico de experiências e vivências – e que dão sentido a uma história de vida, com marcas severas –, sem perder a cientificidade? Como falar de si e sobre si significando o vivido, o percebido e o concebido como compreensão da formação-profissão? Como mobilizar o desejo da narrativa de si sem a presença da interlocução do outro no ato narrativo?

Para responder a essas inquietações, recorri à experiência da leitura de textos científicos, ancorados na pesquisa (auto)biográfica, para encontrar os fios que tecem os enredos da minha história de vida, como possibilidade de pesquisa-formação. Por isso, no ato desta escrita, outras vozes ecoaram em meus dizeres revelando meus modos de interpretar as travessias desencadeadas por meio dos aparatos das diversas instâncias sociais do cotidiano, da família, da cultura e da formação escolarizada, assim como da leitura e da pesquisa de textos. Esse processo revelou a tessitura do saber geográfico-docente que ressoa em minha profissão.

Num primeiro momento, quando invoquei os escritos de Pineau e Le Grand (2012), entendi que as pesquisas ancoradas nas histórias de vida se situam por dimensões específicas que perpassam determinados elementos e/ou ações sociais de gerenciamento da vida. Ao me aprofundar nas leituras, compreendi que todo sujeito tem uma história, mas que é a partir da narrativa que se encontra sentido e se constrói historicidade, pois, por mais clara que seja anunciada e transparente a narrativa, a vida não pode ser totalmente traduzida em palavras.

Segundo Bolívar (2002), os estudos autobiográficos concebidos por meio de histórias de vida possibilitam ao sujeito-narrador e/ou ao narrador-pesquisador tomar consciência daquilo que já é por si conhecido, possibilitando explorar, identificar, aceitar ou negar os episódios protagonizados na vida cotidiana. Assim, o ato de refletir sobre as experiências significativas, tanto do ponto de vista das experiências formativas quanto dos incidentes críticos de natureza pessoal e/ou profissional, das histórias de vida, “[...] pode possibilitar assumi-las,

controlá-las como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos e ao mesmo tempo revelar dimensões que devem ser mudadas” (BOLÍVAR, 2002, p. 178).

As narrativas que contemplam as histórias de vida se inscrevem numa ecologia que se abre para a construção dos sentidos próprios, de si, como asseguram Pineau e Le Grand (2012), e são experienciadas pelos ciclos sociais, físicos e espaciais que dinamizam o exercício da vida social. Além de oportunizar a experiência do rever-se, reler-se e reescrever-se, elas possibilitam perceber o outro, por isso, “[...] tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao ‘ouvir’ a si mesmo ou ao ‘ler’ seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência” (CUNHA, 1997, p. 188).

No processo da escrita de si, as pessoas que participaram e participam da nossa história são tomadas como movimento transitório de alteridade, cuja permanência se dá no significado. A composição dos efeitos dessa escrita acaba por modelar o estilo individual e possibilitar o autorreconhecimento e o reconhecimento do outro, como assegura Delory-Momberger (2014, p. 63), pois, “Construo-me, assim, na projeção do olhar do outro, na antecipação da leitura do outro”. Dito isso, entendo que a escrita autobiográfica se exprime como o mapeamento de uma Geografia que toma cor, forma, enredo, sentido e significado por meio de episódios da vida cotidiana, atravessado de um eu e ecoando a dimensão de um nós.

Essa Geografia mobilizada na vida cotidiana não é inerte, é móvel. Está em metamorfose, apresentando avanços, recuos, incertezas e resistências. É redefinida e redesenhada pela cultura e pelos lugares que configuram a lógica do cotidiano. Tal afirmação se baseia na ideia de que, de acordo com Lefebvre (1991a, p. 31), “O cotidiano é o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encandeiam num emprego do tempo”. É no cotidiano que a vida acontece, as narrativas individuais enredam-se, as experiências individuais depreendem-se, realizam-se, mobilizam-se, fragmentam-se e rompem-se no dia a dia. Em outras palavras, segundo os dizeres do autor:

Os fragmentos da vida cotidiana se recortam, se separam em seu próprio ‘terreno’ e se acomodam como as peças de um quebra-cabeça. Cada um deles pressupõe uma soma de organizações e de instituições. Cada um deles – o trabalho, a vida privada e a vida familiar, os lazeres – é explorado de maneira racional, incluindo-se aí a novíssima organização (comercial e semiplanificada) dos lazeres (LEFEBVRE, 1991a, p. 67).

Nesses termos, interpreto que a narrativa autobiográfica que constitui, é constituída e constituinte do meu percurso de vida-profissão cotidiana de professor de Geografia possui particularidades que dão significados múltiplos às escritas de si. De um lado, eu, como

autobiógrafo, estou revestido de emoções, lembranças, esquecimentos, reminiscências, intertextualidade, encontros e desencontros que se extraviam da concepção do eu e se concebem num nós. Por outro lado, os pontos de confluências, de interferências e de referências que tecem minhas narrativas vão se apresentando por meio da espacialização dos lugares, dos enredos cotidianos e da dimensão espaço-temporal do contexto social, cultural, econômico e simbólico em que a minha história de vida se apresenta como acontecimento geográfico.

A dimensão do si mesmo, como composição geográfica, vale-se, conforme os apontamentos de Kaercher (2014), de uma Geografia como reflexão do cotidiano, já que nossa vida, nossa existência social é espacial, portanto, geográfica. Claval (2014, p. 371) nos alerta que “a geografia é uma velha senhora que, pelas metamorfoses sucessivas, não para de rejuvenescer”. Dentro dessa proposição estão as atividades sociais, escritas e inscritas num meio modelado pelas forças culturais, físicas e naturais; uma Geografia humanizada que cada vez mais fala dos sujeitos, das representações sociais e das escolhas individuais e coletivas.

Isso não quer dizer que concebo uma Geografia que ignora as condições naturais, mas é a minha ênfase que se aporta na vida cotidiana munida de geograficidade social. De acordo com Claval (2014, p. 372), “[...] a compreensão do mundo contemporâneo implica a exploração das representações geográficas que partilha as massas populares”. No caso, penso a Geografia como fenômeno da prática social que se apresenta como uma alternativa de colocar em cena as histórias de vida de pessoas que enredam narrativas em diferentes lugares de existência, como é o caso da Geografia da minha vida e da minha vida na Geografia.

Por intermédio das colocações de Josso (2007), é possível entender que o ato de abordar o conhecimento de si mesmo, pelo viés das transformações do ser social, enquanto sujeito vivente e conhecente no tempo-espaço de uma vida, pode resultar no processo de reconhecimento da identidade do profissional-pessoa. Ao contemplar um conjunto de componentes que são geograficamente tecidos, por meio das atividades espaciais, dos contextos cotidianos e dos acontecimentos oriundos da formação, o narrador pode rememorar e reconhecer a repercussão da sua trajetória de vida-formação-profissão no processo da construção identitária do profissional da Educação Geográfica, do saber geográfico-docente.

É mediante a escrita de si, e a partir dela, que rememoramos e releemos as marcas que constituem o nosso modo de ser, de perceber, de olhar e de interpretar geograficamente os fenômenos naturais, sociais, políticos, econômicos e culturais materializados no espaço geográfico, sem deixar de lado as interações socioespaciais das pessoas, dos lugares e dos contextos em que as histórias de vida se tecem com permanências e rupturas. Assim, o projeto

de vida que construímos durante a composição identitária da nossa história está atrelado a uma constante reconfiguração que retoma alguns fragmentos de memórias da nossa existência.

Ao tratar da ligação entre memória e identidade individual e social, mais especificamente no âmbito das histórias de vida, Pollak (2000, p. 2001) destaca que “a priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa”. O autor toma em suas discussões a noção de que a memória é um fenômeno potencialmente coletivo, submetido a flutuações, a transformações, a mudanças constantes. Em termos diretos:

Se destacamos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. Todos os que já realizaram entrevistas de história de vida percebem que no decorrer de uma entrevista muito longa, em que a ordem cronológica não está sendo necessariamente obedecida, em que os entrevistados voltam várias vezes aos mesmos acontecimentos, há nessas voltas a determinados períodos da vida, ou a certos fatos, algo de invariante. É como se, numa história de vida individual – mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente – houvesse elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos torna-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam se modificar em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala (POLLAK, 2000, p. 201).

Em todo caso, Pollak (2000) ressalta que são os acontecimentos vividos pessoalmente e/ou pelo grupo, pela coletividade da qual a pessoa pertence, que há a configuração de elementos constitutivos da memória. Portanto, mesmo sem a pessoa participar diretamente do acontecimento social, o fato ganha destaque no imaginário, ficando difícil saber se houve ou não interação e participação da pessoa. Assim, em se tratando das memórias individuais, da revisitação das minhas lembranças, torna-se necessário, seguindo os dizeres de Portugal (2013, p. 39), “abrir o meu “baú”, vasculhar as memórias, narrar as minhas histórias [...]”.

Ao escrever as narrativas que fazem a história da minha vida, ou seja, fazer-me intérprete de mim mesmo, estou reportando-me ao passado e apresentando-me no contexto do presente como processo de representação de si, por meio dos ditos e sentidos em mim guardados, rememorados e refletidos pelo exercício da escrita narrativa. Por isso, estou ciente de que minhas “narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço” (ABRAHÃO, 2009, p. 14).

O que quero dizer, com isso, é que o contar de si evoca memórias, lugares e contextos; concebe o vivido. É um processo de ficcionar-se, fazer-se personagem na trama da vida

cotidiana marcada pelas agruras sociais, culturais e climáticas. É lançar-se para a alteridade, pois, uma vez tomada pela escrita, a narrativa atravessa outros aparatos, outras pessoas, outros lugares. Ela reveste-se de um si mesmo para um outro, afinal, de acordo com Abrahão (2009, p. 14), “[...] as narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo”. Narrar é retomar fragmentos da nossa própria existência, é se apropriar das reminiscências e das experiências vividas.

Para Delory-Momberger (2014, p. 54), “o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria”; ela constitui-se como o lugar no qual o indivíduo toma forma, elabora e experimenta a história de sua vida. Seguindo essa linha de orientação, é possível afirmar, em sintonia com as colocações de Pineau e Le Grand (2012, p. 116-117), que “fazer sua história de vida é procurar construir narrativamente os sentidos dessa vida, identificando e conjugando seus conectores determinantes no meio ambiente, mas também na experiência vivida do organismo”, afinal,

[...] a práxis da história de vida caracteriza-se, no plano da formação, pela preferência por uma concepção do liame social que valoriza, como elemento central, o respeito pelo indivíduo passível de orientar sua vida a partir da consideração dos fatores determinantes da sua própria história (pessoal, social, historicamente situada, datada) e da sua transformação num projeto existencial socialmente inscrito. Mais do que um fechamento numa experiência passada, por mais rica que seja, trata-se de situar a narrativa no ponto em que se articulam passado, presente e futuro. A perspectiva do projeto de vida e da ação é, neste caso, fundamental (PINEAU; LE GRANDE, 2012, p. 150).

Quando evoco minhas memórias e registro os episódios que marcaram a minha história de vida, percebo que invento um novo caminho social para abrir pequenas trilhas cotidianas ou, tomando de empréstimo os termos de Certeau (2014), crio táticas, por meio de malabarismos, para inventar um novo cotidiano. Ao recorrer a Pinheiro (2012, p. 166), no sentido de que “a lembrança é a maneira de refletir sobre a experiência profissional e não está separada da vida cotidiana”, concebo a vivência pessoal, a experiência social, a trajetória de formação acadêmica e a prática pedagógica como liames de narrativas geográficas.

Seguindo as reflexões de Oliveira Júnior (2015, p. 211), comungo com a noção de que “se a Geografia é uma produção narrativa, não será o foco no espaço exterior, físico ou social, visível e mensurável que definirá um trabalho de pesquisa e pensamento geográfico [...]”. Ademais, ainda em seus dizeres, o autor apresenta como geográfico tudo aquilo que se destina a entender as relações interiores, íntimas, incomensuráveis, que os sujeitos e as sociedades

travam com a dimensão espacial da existência. Reconhecer-me como professor, neste processo de escrita, e “literariar-me” por meio das narrativas de si, faz-me perceber, mediante o ato de narrar-se, que a minha vida adquiriu um sentido específico: “geografizou-se”.

Reconhecer uma Geografia que inscreve o cotidiano geográfico praticado, sensível à história de vida individual, emergida de práticas coletivas, e os percursos formativos, como componentes que tecem os saberes geográfico-docentes do professor de Geografia, é um modo de evidenciar e valorizar outros agentes e outros cenários que configuram o espaço geográfico. É, nas palavras de Silva, Campos e Modesto (2014, p. 9): “um fazer geográfico sensível ao outro”; uma Geografia da existência, praticada no cotidiano. Esse fazer geográfico aproxima diálogos de si com outros saberes, outras narrativas e outras escritas.

Como escrever é uma partilha, a reflexão de si pelo exercício da escrita é um mergulho dentro de si mesmo, um esforço e um sentimento de encontro comigo mesmo e com a Geografia que se fez e faz texto em minha vida. Portanto, destaco que foi por meio do plano da formação acadêmica em Geografia que redimensionei o meu olhar de mundo e passei a significar a educação escolar como via de emancipação social, de autonomia de si. Assim, para mim, a ocupação profissional do espaço da docência revelou o rompimento de uma reprodução social enraizada na apartação social: ser professor representou mudança de vida.

Ao debruçar-me sobre os meus escritos, compreendi que as histórias de vida em muito dizem dos profissionais que somos, que nos tornamos. As narrativas revelam aquilo que eu e o outro (professores) interpretamos ser. Goodson (2013, p. 72) sinaliza que são muitos os ingredientes que revestem a vida dos professores, e destaca, a título de ilustração, que “o ter sido educado num ambiente sociocultural próprio da classe trabalhadora pode, por exemplo, propiciar conhecimentos e experiências valiosos para o ensino num ambiente semelhante”.

Mediante o exposto, coloco-me a questionar como a minha história de vida imprime ressonâncias na construção da minha identidade profissional. Ao mesmo tempo reflito como minha vivência cotidiana, minhas trajetórias de formação acadêmica e minhas experiências docentes se entrelaçam na composição do meu saber profissional. E, ainda, como a Geografia experienciada em minha vida e experimentada na formação universitária, assim como nas práticas pedagógicas, repercutem em meu saber geográfico-docente. Orientado pelos dizeres de Fontana (2010), questiono-me então: como me tornei o professor que hoje sou?

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento de atividades docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com

nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudança). Diferentes, no entanto, nos *'modus de focar.'* (FONTANA, 2010, p. 46, grifos da autora).

Para além do problematizado por Fontana (2010), o professor que me tornei reflete a Geografia praticada em minha vida; atravessa espaços-tempos da minha narrativa formativo-acadêmica; fragmenta o meu cotidiano e redimensiona a minha profissionalidade; ressignifica a minha história de vida; evoca memórias de lugares e de momentos alegres e dolorosos; reposiciona os caminhos da minha prática pedagógica; tece o meu saber geográfico; sinaliza os meandros da minha profissão; e revela o meu saber em constante confluência, integração, convergência, um saber docente-geográfico em constante devir.

1. 2 Pelas veredas de um cotidiano sever(in)o: a Geografia de uma vida

Assim como na trajetória do personagem Severino, o retirante, na obra de Melo Neto (2007), minha Geografia de vida assemelha-se às itinerâncias de diferentes sujeitos que, diante das precárias e insustentáveis condições de vida, estão na constante busca de reescreverem suas histórias. Nordestinos quase sempre com sonhos tolhidos pelo sol, pela seca, pela pobreza, pela exploração, por um modo de vida tão severo quanto a composição morfoclimática do espaço regional que habitam. Severinos que representam uma vida de privações e provações, que enxergam a escola como um espaço de privilégios para poucos.

Como tantos outros Severinos, vivi parte da minha vida, até pouco mais de 24 anos, no interior do Nordeste brasileiro. Eu era tímido, introspectivo, magro, pardo, de pele queimada pelo sol. Nasci em João Pessoa, capital paraibana, no dia 04 de agosto de 1984, mas fui criado no espaço rural do município de Gurinhém, Agreste paraibano, a 81 quilômetros da capital. Meu pai e minha mãe tiveram sete filhos. São cinco do gênero masculino (Naldinho, Wando, Tita, Jean e eu) e duas do gênero feminino (Ninha e Samara). Sou o sexto da família. Meus pais sempre viveram e trabalharam numa propriedade rural, a Fazenda Grossos, onde criaram os filhos. Durante toda a vida, meu pai, seu Zé Silvano, estudou até a segunda série (terceiro ano do ensino fundamental I); minha mãe, dona Leca, não se alfabetizou.

Encravada no interior do Agreste paraibano, a fazenda se localizava a 6 quilômetros da área urbana de Gurinhém. Não me recordo a quantidade de hectares, mas possuía uma área relativamente grande, considerando os padrões das áreas rurais em seu entorno. Era cercada. Tinham umas oito casas de moradores, sendo seis de alvenaria e duas de pau a pique. Uma das casas de barro era da minha avó Zefa (falecida). Tinha, ainda, uma casa grande, com uma capela

próxima, que chamávamos “fazenda”, e uma casa de alpendre, do administrador. Havia garagens, um açude, um curral, uma escola, além de algumas cocheiras e baias para animais.

A área territorial, dividida por cercas, apresentava a predominância de uma paisagem humanizada. Não existia preocupação com a preservação da natureza, muito pelo contrário, era comum o desnudamento dos solos para pastagens e plantações agrícolas. O pouco que se observava diz respeito a resquícios de uma vegetação de transição entre mata atlântica e caatinga, em situação agonizante por conta das ações humanas e naturais. Trago na memória aquele campo acinzentado na maior parte do ano, tomando cor nas primeiras chuvas de inverno, fazendo-me reconhecer, por meio de Cunha (2016), uma antítese paisagística, uma vegetação sem se impor tenaz e inflexível, pois o colorido do verde das baraúnas, das juremas, dos cactos (xique-xique, mandacaru, coroas de frade), dos juás e das algarobas se desenhava como a vivacidade de uma natureza resistente às adversidades sociais e climáticas.

Vivi nesse cenário até 2009, quando mudei para a área urbana, em decorrência de um trabalho, via concurso público municipal, como agente de vigilância sanitária numa cidade circunvizinha. Meus três irmãos mais velhos, Naldinho, Wando e Tita, saíram antes, no início da década de 1990. Emigraram para a cidade do Rio de Janeiro, assim que ficaram maiores de idade, fugindo do trabalho árduo do campo, em busca de uma melhor qualidade de vida, cumprindo a trajetória da maior parte dos sujeitos do interior da Paraíba. Numa época em que mal tínhamos acesso aos meios de comunicação, os momentos das retiradas me tocavam.

Vivíamos geograficamente isolados, num interior rural, cujo cotidiano se enredava por meio de veredas diárias para a manutenção da vida, em meio à lida das atividades agropastoris, numa Geografia grafada pela aridez dos solos, do clima, da vegetação e da vida. Lembro-me fortemente dos preparativos para as "tristes partidas" (em alusão à canção de Patativa do Assaré) das primeiras viagens dos meus irmãos. Minha mãe ficava aos prantos, desolada. Meu pai, triste, num canto da casa. O que se ouvia deles era: "se a gente tivesse condições, nenhum dos meninos iria embora". Já os meus irmãos, embora tensos e receosos com o porvir, esperançasavam-se em possibilidades socioeconômicas na cidade grande.

Quando chegava a hora da saída de casa, a minha mãe se escondia nos matos, embaixo de alguma árvore, pois nunca tinha coragem de dar um adeus. Eu, ainda pequenino, ficava observado-a de longe, cheio de sentimentos que não sei bem explicar. O meu pai foi quem quase sempre levava os filhos para Gurinhém, de trator, para pegarem o ônibus para a capital paraibana e, de lá, seguirem a viagem. Uma imagem que também muito me marca é do meu pai, ao dar a partida no trator, com algum dos filhos prestes a partir, olhar para trás, para a nossa casa, com os olhos cheios de lágrimas, e, em seguida, iniciar o processo de retirada. Aquele

olhar dizia tanta coisa; exprimia saudade, sofrimento. Eu, juntamente aos irmãos e às irmãs, assistíamos àquelas cenas, como se fosse a sina natural de todos nós.

Esses episódios deixaram ressonâncias profundas em meu modo de entender a vida e de me relacionar com as adversidades sociais e morfoclimáticas. Além disso, despertaram-me o sentimento de resistência, de luta para não intensificar o sofrimento da minha mãe e do meu pai com as situações de partidas, assim como desencadearam a vontade de enfrentar toda aquela situação socioespacial de vulnerabilidade que estávamos imersos, cuja materialização se assentava com o processo migratório, de desterritorialização, experienciada pelos meus familiares, ao se retirarem dos seus lugares de vivência ao completarem 18 anos de idade.

Num contexto de uma saga severina, minha história é escrita por uma Geografia inscrita no e pelo trabalho do campo, que teve início na infância e se estendeu pela vida adulta, lidando com a lavoura de feijão, milho e fava; com o plantio de capim e algodão; assim como na limpa do mato e no encoivramento de vegetação desmatada (garranchos secos) para planejamento de áreas a serem plantadas. Trabalhei, ainda, em atividades de tratorista, arando a terra, roçando mato, plantando capim e milho, na organização da silagem, quase sempre ajudando o meu pai que era o tratorista oficial do estabelecimento rural, lugar em que a minha família vivenciou a condição de moradora até 2012.

Segundo Moreira e Targino (2011), o trabalho agrícola no interior das grandes propriedades rurais brasileiras se estruturava em torno dos sistemas de morada, de parceria e arrendamento. O morador era aquele que morava na fazenda e exercia trabalho para o fazendeiro. No caso da minha família, meus pais eram moradores da Fazenda Grossos. O fazendeiro cedia um pequeno pedaço de terra para que os seus moradores pudessem trabalhar na lavoura. Como o meu pai era o tratorista do estabelecimento, sem carteira assinada, e recebia uma quantia financeira a cada final de semana, ele não tinha tempo de lidar com a agricultura, pois se dedicava exclusivamente às atividades da fazenda. Quem tocava e lavrava a terra era minha mãe e nós, os filhos, cuja produtividade sempre foi muito tímida, pois a lavoura sempre esteve castigada pelo sol, pelas chuvas ou pelo desgaste dos solos. Os trabalhos que exerci para a fazenda foram na condição de alugado – alugar a força braçal de trabalho, nas atividades do campo, sem regulamentação trabalhista, recebendo uma quantia em dinheiro pelos dias de trabalho efetuado, principalmente em épocas de plantio e de colheita.

As memórias que tenho da infância e da adolescência são marcadas por momentos em coletividade. Brincávamos de esconde-esconde, de roda, de baleado, de toca, de jogar futebol, de brincadeiras de roda. Durante as noites, no terreiro de casa (arredores da residência), a vizinhança se reunia para conversar e brincar de passar o anel. Recordo-me que eu tomava

banho de açude, pescava e acompanhava a minha mãe quando ela ia lavar roupas nos tanques (lajedos com formações que possibilitam o acúmulo de água das chuvas). Íamos a pé e levávamos as trouxas de roupas na cabeça. Eu ia para encher os recipientes de água.

Lembro-me, ainda, que minha família não tinha TV em casa. Meu irmão e eu íamos assistir desenhos animados na casa do administrador da fazenda. A primeira TV que os meus pais compraram foi do tipo preto e branco, não me recordo a data, só sei que eu ainda era criança. Com essa aquisição, todas as noites a nossa família se reunia na sala de casa, sentada em bancos de madeira, para assistir às programações dos dois únicos canais que funcionavam, a Globo e a Manchete. Sempre alguém de casa tinha que rodar a antena para o canal não sair do ar. Somente em 1998 é que tivemos a primeira TV em cores, quando a minha mãe ganhou de presente do meu irmão mais velho que havia retornado de férias da cidade do Rio de Janeiro.

Remontando essa história, lembrei que quando eu tinha sete anos de idade comecei a aprender reza (catecismo) num sítio vizinho, Gurinhenzinho, com encontros numa escola municipal. Uma das catequistas, Edileuza, constantemente pedia para eu ler trechos da bíblia, pois eu já me saía bem no processo de leitura. Ela dizia que eu era um menino inteligente. Depois de um ano, tive que fazer a primeira comunhão e, para isso, exigiu-se uma camisa branca, com uma gravatinha borboleta, calça preta, tênis ou sapato de cor neutra, vela, terço e uma bíblia do velho testamento, na cor vermelha, adaptada para crianças. Quando chegou a época, minha mãe falou que eu não poderia fazer a primeira comunhão, pois não tínhamos condições de comprar a roupa e o material exigido. Fiquei desolado. Até que ela fez um enorme esforço, conseguiu roupas de adultos e pediu para uma costureira ajustar para mim. O tênis foi dado por um candidato a vereador da minha cidade. Particpei da cerimônia.

Como a história da minha própria vida não se dissocia das experiências escolares, faz-se relevante dizer que estudei a alfabetização e o ensino fundamental I numa escola municipal, atualmente desativada, dentro da fazenda em que residíamos, o então Grupo Escolar Municipal Paizinho Bronzeado. A escola carregava em sua fachada o nome e o sobrenome, em memória, do primeiro dono do estabelecimento rural, o fazendeiro Paizinho Bronzeado. A professora, dona Alaíde, era a esposa do administrador da terra, Valmir Ribeiro. Ela era uma profissional muito comprometida com o ensino, mas a educação escolar não apresentava contextualização com as características locais, como parte da realidade da década de 1990.

Estudei à tarde. Ia para o roçado com meus pais pela manhã. Na época, não gostava de ir à escola, mas raramente faltei aulas. Lembro que a professora sempre falava aos alunos que, se não estudassem, iriam passar a vida “puxando cobra para os pés”, numa alusão aos agricultores que lidam cotidianamente com a limpa do mato da lavoura, demarcando

nitidamente um olhar pormenorizado frente ao trabalho do campo. Eu não entendia muito o significado de tais palavras, mas os dizeres da professora eram reafirmados dentro da minha casa, pelos meus irmãos, e, principalmente, pelo meu pai e pela minha mãe, que reforçavam a necessidade de os filhos estudarem, justificando com um “aquilo que não puderam ter”.

Tenho registrado na memória, com muita clareza, a imagem da minha primeira escola, até porque minha casa ficava ao lado. Era um estabelecimento pequeno, todo amarelo. Só tinha uma sala de aula, uma cantina dividida em duas partes, um banheiro masculino e um feminino e uma pequena área com uma pia de cerâmica branca, com bebedouros inutilizados. Era cercada por um muro, com uma área significativa, contendo uma fossa, uma goiabeira e um pinheiro. Tinha um odor muito forte por conta dos morcegos. Atrás, ficava uma cisterna, com a casinha de um motor, sem motor. Eu não conseguia entender a lógica daquilo, só sei que me escondia dentro durante as brincadeiras de esconde-esconde na hora do recreio e mesmo após as aulas, pois a escola sempre permanecia aberta nos horários fora de aula.

Foi nessa escola onde tive contato pela primeira vez com muitos elementos oriundos de uma cultura urbana: piso liso no chão, de cimento queimado; pia de cerâmica branca, com torneiras, mesmo não tendo água encanada; grades nas portas; muro; vasos sanitários; portas com fechaduras; cheiro de desinfetante; e comungol. Eram artefatos bem distantes da minha realidade social, pois as casas dos moradores da fazenda eram sem reboco, piso grosso, sem água encanada, sem pia, sem grade, sem fechaduras e sem vasos sanitários. O banheiro ficava distante da casa, com bojo (privada) de cimento. Quando chovia, as goteiras inundavam a residência. Muitas vezes acordamos à noite com pingos de água da chuva sobre nós.

A escola se apresentava, para mim, como um campo desconhecido, mas encantador, de descobertas. Eu gostava de olhar um armário no final da sala que tinha vários livros que não eram utilizados em aula. Recordo-me fortemente de um livro verde de ecologia, por conta dos animais desconhecidos, da riqueza de imagens; do quadro verde escuro, desgastado, com cavidades, e a professora escrevendo com um giz branco, tentando desviar as anotações dos buracos. Tenho na memória o modo de organização das carteiras, ordenadas por fila, uma a uma. Os alunos menores ficavam à frente, os maiores atrás, o que também acontecia na fila da merenda. Lembro que eu gostava quando o lanche era biscoito com leite ou sopa de letrinhas.

Os registros que pulsam mais intensamente em minha memória apresentam a sala de aula composta de muitas crianças sentadas, numa turma multisseriada. Lembro-me de estudar a cartilha do ABC e tentar decorar a tabuada. Recordo-me das lições do “bê-a-bá”, da figura rígida da professora sentada atrás do birô. Ela, branca, cabelos lisos, rosto fino, fenótipo totalmente diferente da maior parte dos estudantes. Tinha uma presença imponente. Era rígida,

dedicada, pontual, assídua e exigente. Falava alto com os alunos. Era reconhecida localmente como “se não aprender com dona Alaíde, não aprende com mais ninguém”.

Destaco que sempre fui um estudante aplicado. Fazia todas as tarefas de casa. Por conta própria, lia as lições dos livros, procurava leituras literárias que tinham histórias que me encantavam. Eu gostava de fábulas, cantigas e adivinhações. Empolgava-me para resolver os problemas de matemática do livro didático. Além disso, tinha muito cuidado com o meu material escolar. Encapava os livros com plástico ou algum papel mais grosso, normalmente papéis de embrulhos, que eram decorrentes das compras semanais de casa. Lembro que eu levava o meu material escolar para a escola dentro de uma sacola de plástico.

A professora sempre dizia aos meus pais: “esse menino tem futuro, ele é muito inteligente, vai ser doutor”. Eu não sabia qual era o significado real que a professora se reportava ao utilizar o termo doutor, só sabia que era algo importante socialmente, mesmo assim, interpretava todas as colocações com um sentido dúbio: por um lado, entendia que eu tinha facilidades em aprender, que cumpria o que era pedido, mas, por outro, ficava questionando como ser doutor se “ninguém conseguia”. Eram pensamentos hoje entendidos como falta de representatividade, como uma realidade distante do meu cotidiano. Eu acreditava que o necessário era saber ler e escrever. Sonhava com um trabalho à sombra, no sentido de exercer funções que exigissem menos exposição ao sol e poucos esforços físicos.

Com 11 anos de idade, passei para a quinta série (sexto ano). Fui estudar na cidade, pois não se ofertava ensino fundamental II no campo. Entrei para a rede estadual de ensino, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Ribeiro. E só poderia ser à noite, já que só tinha transporte público nesse turno. O deslocamento se deu, inicialmente, na carroceria de um caminhão, com os estudantes sentados ou em pé, depois num pau de arara e, nos dois últimos anos da educação básica, de ônibus. Todo percurso foi feito por uma estrada de barro, seja atolando na lama, seja majoritariamente com a predominância da poeira do solo seco.

Como em toda história individual, minha trajetória de vida e de formação escolar imprime momentos marcantes, incidentes, conforme sinaliza Bolívar (2002), que me fazem ler a sociedade e a vida por um outro prisma, o da sensibilidade humana e da educação como via de transformação humano-social. Um desses momentos é o seguinte: quando passei para a sexta série (sétimo ano) era comum o uso de cadernos com capa dura. Eu não queria iniciar o ano com um caderno que não fosse assim, tinha vergonha. Pedi um à minha mãe. Ela ficou de ver o preço e comprar. Fomos à cidade, num domingo, dia de feira livre. Entramos num mercadinho. Procurei o caderno mais simples, pois sabia que os meus pais não tinham como pagar um mais requintado. Na época, custava 20 reais. O salário semanal do meu pai,

trabalhando de tratorista na fazenda, era de 60 reais, dinheiro destinado às compras. Como o caderno custava um terço do salário semanal dele, a minha mãe falou que não poderia comprar. Entendi a situação, mas fiquei triste. Na semana seguinte, ela chegou com o caderno.

Nos tempos de ensino fundamental II e de ensino médio, continuei lidando com as atividades rurais durante o dia, uma realidade comum dos que conviveram comigo. O cansaço me impedia de estar atento às aulas, que eram quase sempre expositivas. Eu cochilava em sala de aula e durante a volta para casa, por volta das 23h. Às 6h, tinha que estar acordado para trabalhar. Quase sempre, alimentava-me de cuscuz com leite no café da manhã. Tínhamos leite porque a fazenda liberava um caldeirão, todos os dias, para os moradores. Em seguida, percorria algumas distâncias, a pé ou de bicicleta, para chegar ao local de trabalho.

Normalmente, os agricultores chegavam ao local de trabalho às 7h. Seguiam as recomendações do administrador da fazenda. Lembro que por volta das 10h já sentíamos fome. O sol sempre escaldante nos deixava com calor. Era um tempo abafado. A sensação era um pouco agonizante, misturada com o odor de suor e de sujeira pelo corpo. As indumentárias eram esmolambadas: calça comprida, camisa de manga longa, boné, óculos, sapatos velhos e uma camiseta no rosto (protegendo o nariz e a boca), quase sempre sujas, que não tinham mais serventia para o uso cotidiano fora do trabalho, eram usadas como tentativa de proteção contra o sol, os espinhos e a pelagem da vegetação de caatinga. Era um modo de vida árido.

Ao evocar essas memórias, lembrei que os pensamentos me tomavam durante as atividades do campo. Eu ficava olhando para os meus pares e me questionando o porquê que eles riam e aparentavam estar felizes naquela situação severa, adversa. Pareciam conformados com a condição. Eu nunca me conformei. Achava um modo de vida indigno, difícil de viver e aceitar como natural. As reflexões me faziam entender o porquê de os meus irmãos terem se retirado para o Sudeste. Mesmo assim, não queria seguir o caminho deles. Os relatos que me contavam não eram os melhores. As narrativas traziam situações complexas, de solidão e de humilhação. O que tinha de diferente era o contexto espaço-temporal, o salário numa carteira assinada, o contato com uma cidade grande e os modos culturais que destoavam do Nordeste.

Continuei com os estudos, até porque ainda era menor de idade, mas não tinha muitas perspectivas futuras. Às vezes, a situação cotidiana me vencia. Imaginava que após concluir o ensino médio teria que emigrar para o Rio de Janeiro, cumprir a sina severina. Era só uma questão de tempo, embora tal propositura me inquietasse. Eu não tinha apego pelo meu lugar de moradia, a fazenda, pois as relações socioespaciais eram desiguais, vulneráveis. Minha resistência era em deixar a Paraíba. Não queria essa desterritorialização. Por isso, comecei a

sonhar “em ser alguém na vida”, como diziam as pessoas do meu entorno, em relação a quem estudava e conseguia alcançar um emprego com situações melhores que a nossa vivenciada.

Em relação às memórias escolares, destaco que no ensino fundamental II e médio me identificava com a disciplina de língua portuguesa. Gostava, também, de Geografia, mas cansava-me de tanto decorar estados e capitais. Com o tempo, interpretei a Geografia como uma disciplina sem importância, sem significado. Cansei de repassar para o caderno o que o professor copiava no quadro, de decorar questionários para provas. Concluí o ensino médio com um repertório geográfico-escolar inócuo, não sei se pelo ensino recebido, no que diz respeito às práticas pedagógicas, ou mesmo pela falta de significado dada à disciplina.

Ao trazer algumas lembranças da escola para interpretação da minha trajetória de vida-formação-profissão, recorro a Rego (2003) para afirmar que as memórias escolares se cruzam como uma zona fronteira, às vezes como um terreno rico e fértil que oportuniza uma leitura compreensiva do processo dos modos de ser, de pensar e de agir como sujeito histórico-geográfico. Todavia, não posso perder de vista a noção de que “a análise do papel da escolarização pelos olhos de quem viveu a escola pode ser uma tarefa extremamente profícua, mas igualmente difícil, pois significa enfrentar uma série de desafios de ordem teórica e metodológica [...] (Ibid., p. 408), assim como potencialmente reveladoras de contradições e ambiguidades.

“Tal como um caleidoscópio, o material empírico sobre o papel da escolarização é multifacetado e pode ser visto por vários prismas. Conforme o ângulo, a figura que se apresenta é diferente das demais, apesar de fazer parte do mesmo todo” (REGO, 2003, p. 408). Dito isso, ressalto que são poucas as memórias que tenho sobre o processo de escolarização no contexto da cidade. Tenho algumas reminiscências. Lembro-me da escola, com um grande fluxo de alunos, da quantidade de disciplinas, da troca de professores, da fila da merenda, pois, às vezes, tinha vergonha de merendar, das salas superlotadas, e eu sempre sentado no final da fila, como uma tentativa de não ser notado. O que mais recordo é o percurso das viagens com um amontoado de alunos em cima de um caminhão, dos momentos de estar com algumas amigas na praça e de ter muito receio de ficar reprovado.

O esquecimento em muito me inquieta. Por que tantas memórias esquecidas e apagadas? Na busca de respostas, aponto a Pollak (1989, p. 7): “[...] até que ponto uma situação ambígua e passível de gerar mal-entendidos pode, ela também, levar ao silêncio antes de produzir o ressentimento que está na origem das reivindicações e contestações inesperadas”. O esforço em evocar e não conseguir reavivar as memórias escolares, que testemunhem a vivacidade individual de uma trajetória, pode ser um modo de me proteger das lembranças proibidas,

indizíveis, estigmatizadas, vergonhosas, cujas circunstâncias não conseguem ou não querem contrapor o silêncio e o esquecimento. Não reativar os tempos de amargura.

1.3 A vida na Geografia diante de uma trajetória de (in)certezas

“Quem já se viu... um professor mais burro que o aluno?!”

Foi assim, ouvindo essa expressão de uma vizinha, dita em tom de riso sarcástico, que me deparei com o olhar do outro quando falei que queria ser professor. Naquele momento, fiquei sem saber o que dizer; sem saber como proceder à conversa. Silenciei, pois as palavras me desconcertaram. Eu sequer sabia qual caminho percorrer para começar a estudar e entrar na docência. Em todo caso, percebi que aqueles dizeres exprimiam a representação da condição socioeconômica e simbólica que eu estava imerso. Hoje, sei que não era de se estranhar aquele pensamento, oriundo de um contexto marcado pela naturalização da pobreza: ser professor? Como? De quê? Estudar onde? Quem já se viu agricultor querer ser professor?

Para significar o caminho que percorri até chegar à docência de Geografia, começo narrando o seguinte: em 2001, quando eu estava no segundo ano do ensino médio, comecei a ouvir falar em vestibular. Até então, achava que isso era coisa de rico, que eu não tinha condições financeiras para pagar um curso superior. Não sabia que existiam universidades públicas. Na verdade, nem sabia o que de fato era uma universidade, um curso superior. Os professores não falavam; as pessoas na escola também não. Até que uns colegas começaram a dizer que iriam prestar vestibular para História. Só falavam nesse curso porque alguém do município havia sido aprovado e estudava na cidade de Guarabira, a 40 km.

Mesmo sem perspectivas, fiquei sonhando em um dia fazer alguma graduação. Meu irmão Jean, que estava um ano à frente de mim na escola resolveu se inscrever no vestibular, já que algumas pessoas da sua turma falavam sobre o assunto. Na época, ele e eu começamos a buscar informações de como era o processo, como se inscrevia, onde fazia a prova e como fazia para estudar. Descobrimos que tinha uma universidade pública em Guarabira. Era a Universidade Estadual da Paraíba, campus III, Osmar de Aquino. E que um ônibus cedido pela prefeitura de Gurinhém levava os estudantes todas as tardes. Ele comprou o manual do candidato, inscreveu-se no vestibular para História e fez a prova, mas não obteve êxito.

No ano seguinte, foi a minha vez de prestar vestibular, já com uma noção de como era. Durante o último ano do ensino médio, conversando com uma amiga de sala, Iolanda, sobre a ideia de ingressar na universidade, ela me explicou que na UEPB de Guarabira se ofertava quatro cursos: Direito pela manhã e História, Geografia e Letras à tarde e à noite. Como o

transporte público da nossa cidade era somente à tarde, tínhamos que escolher um curso nesse turno. Diante disso, comecei a pensar no que escolher. Gostava de língua portuguesa, mas havia um preconceito no município de que quem fazia Letras era mulher ou gay. O medo do estigma me fez ficar entre História e Geografia. História eu não gostava tanto, achava difícil memorizar datas, era o meu pensamento da época. Restou-me optar por Geografia.

Com o apoio e o incentivo da minha amiga Iolanda, que morava na cidade, começamos a estudar o manual do candidato e vimos que a prova da UEPB, na área de Ciências Humanas, era organizada em 120 questões, distribuídas em três dias: no primeiro, 25 de língua portuguesa e de literatura brasileira, 15 de língua estrangeira (podendo escolher espanhol, mesmo nunca tendo estudado, como foi o meu caso) e uma redação; no segundo, 40 de história; e no terceiro, 40 de geografia. Nós tínhamos dificuldades nas Exatas. Começamos a estudar por conta própria. Lemos uma coleção de livros didáticos de história e de português do ensino fundamental II. Treinamos várias escritas de redação. Prestamos o vestibular 2003, no final do ano 2002. Optei por Geografia, ela por História. Ela foi aprovada, eu não.

Já na universidade, Iolanda me contou como funcionavam os cursos. Fiquei encantado, mas achava que jamais conseguiria ingressar. Até porque eu vivia no espaço rural e ninguém próximo conseguiu isso. Mesmo assim, continuei estudando em casa, quando tinha tempo. Li livros do ensino fundamental e médio; treinei redação; e estudei literatura brasileira. Para conseguir fazer tudo isso, dormia a altas horas da noite. Mas o sonho em ouvir meu nome no rádio, dizendo que passei no vestibular, era maior. Sem contar que, diante do meu contexto social, ingressar numa universidade já seria uma vitória, independente do curso escolhido.

Desolado por não ter sido aprovado no primeiro vestibular, e já estando com 18 anos de idade, imaginei que não teria outra opção. O que restava era deixar a Paraíba e emigrar para o Rio de Janeiro, assim como fizeram os meus irmãos mais velhos. Meus pais não queriam que os quatro filhos mais novos emigrassem. Em todo caso, tomei a decisão de que iria tentar vestibular só mais uma vez, mais um ano. Caso não passasse, partiria para o Rio de Janeiro em busca de trabalho, pois, naquele momento, entendia que, em alusão aos versos de Melo Neto (2007, p. 113), “sim, o melhor é apressar o fim desta ladainha”.

Ao reconstituir as lembranças do passado, registro que a cada um ou dois anos algum dos meus irmãos voltava do Rio de Janeiro para visitar a família. Todos tinham o mesmo posicionamento: diziam que meu irmão Jean e eu deveríamos estudar, pois a vida na cidade grande não era fácil; que a pouca escolarização tinha impacto no trabalho e nas relações cotidianas. Eles sempre nos apresentavam narrativas de solidão e de amargura, amenizadas por meio do acesso a elementos da cultura regional do Nordeste, como o forró. Todavia, relatavam

coisas positivas, como novas amizades, acesso a bens materiais, como roupas, aparelhos de som, TV, etc. Recordo-me que quando chegavam à casa dos meus pais, durante as férias, estavam bem vestidos, limpos, traziam presentes para todos nós, além de CDs de várias bandas de forró. Ouvíamos as músicas durante as festas alegres em comemoração à chegada, em meio a muita comida regional, como buchada de bode e galinha de capoeira.

Em meio a um cotidiano adverso, continuei minha labuta de estudos em casa, com foco no vestibular da UEPB. Às vezes, ia para a escola ao lado de casa estudar, sozinho, até altas horas da noite. Durante esse tempo, surgiu uma seleção para ser alfabetizador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Programa Alfabetização Solidária, do governo federal. Tinha uma vaga para o turno da noite, na área rural em que eu residia. Só eu me inscrevi, fui aprovado. Fiquei recebendo uma bolsa de 120 reais por 12 meses. Foi o tempo necessário para me esquivar um pouco das atividades do trabalho do campo, mesmo indo para a lavoura familiar nos tempos de plantio e de colheita, e me dedicar para a prova do vestibular.

Em outubro de 2003, fiz a prova novamente. Tive um bom desempenho. No finalzinho do ano, eu estava sentado na sala de casa com o meu irmão Jean e, na hora do almoço, ouvimos o meu nome no rádio, como um dos aprovados na licenciatura plena em Geografia, da UEPB, campus III, na cidade de Guarabira. A emoção nos tomou naquele momento.

As reações com a minha aprovação foram muitas em meu entorno social. Algumas pessoas me parabenizavam, diziam que eu era esforçado. Outras diziam, em tom preconceituoso, que estudar é coisa de preguiçoso, de quem não tem coragem de pegar no cabo da enxada, de mocinha (revelando a ignorância, a subserviência e o machismo enraizado no contexto local). Quando eu falava que iria estudar quatro anos para ser professor, as reações negativas se potencializavam: “passar todo esse tempo para ser professor?”. Diziam que o esforço só valeria a pena se fosse para ser “doutor” (médico) ou advogado. Aquilo tudo não interferia em meu emocional, pois o que eu mais queria era ingressar num curso superior.

A entrada na universidade, no segundo semestre de 2004, foi um marco em minha vida. Primeiro que eu mal saía de casa, não conhecia basicamente nada além do meu lugar. Segundo porque reacendeu a esperança de não emigrar. E, por fim, senti que era possível ter um trabalho que não fosse sob o sol escaldante do interior do Nordeste. Por outro lado, as incertezas eram imensas: como me manter estudando à tarde? Como fazer para ir para a universidade quando não tivesse transporte público cedido pela prefeitura, já que faltava muito? Como passar quatro anos estudando, mal tendo tempo de trabalhar na roça? Atrelado a isso, tinha a pressão dos meus familiares, pois fui o primeiro a ingressar numa universidade. Eles esperavam um retorno imediato, não entendiam como as coisas de fato funcionavam.

Todo meu cotidiano mudou. Quando aparecia serviço, de aluguel, no campo, trabalhava pela manhã, até 11h, corria para casa, almoçava rapidamente, pegava a moto que um dos meus irmãos do Rio de Janeiro havia comprado numa vinda à Paraíba e deixado para o pessoal de casa, e seguia com destino à Gurinhém para pegar o transporte para a UEPB. Às vezes, quando algum familiar precisava da moto, eu tinha que caminhar três quilômetros a pé, principalmente na volta, no início da noite. Quando chegava à nossa casa, jantava e ainda ia para a escola, pois, depois do Programa Alfabetização Solidária, passei um ano e meio sendo alfabetizador da EJA por uma Organização Não Governamental (ONG) e um ano pela EJA, pelo fundamental I, do município. Os alunos e alunas eram os meus vizinhos.

Esse período foi no tempo em que a estrada de Gurinhém à Mulungu começou a ser asfaltada e o carro dos estudantes mudou o percurso para a UEPB. Começou a ir por ela, por ser mais perto. Isso facilitou para mim, pois havia um ponto na estrada para eu pegar o carro, a 3 km da minha casa. Já fiz esse trajeto a pé, numa caminhada solitária e reflexiva. Eu percorria desolado, emocionado, buscando significado para tudo aquilo. Outras vezes, o administrador da fazenda, Valmir Ribeiro, que tinha carro, foi me encontrar, sensibilizado com o meu esforço. Eu ficava envergonhado, mas não podia negar os atos de solidariedade. Lembro-me que ele sempre admirou o fato de eu querer estudar, sempre deu muito apoio.

Quando o transporte faltava, eu ia de carona, junto à minha amiga Iolanda. Só consegui continuar o curso por conta do apoio, do incentivo e da amizade dela. Eram tempos incertos para nós. Não tínhamos dinheiro para comprar o lanche mais barato do campus, 50 centavos, uma tapioca com café. Ficávamos entre o lanche ou a xérox. No meu caso, quando a cópia de algum texto era mais cara, meu amigo de sala, Janey, xerocava e, sorrindo, dizia: “Josias, tu lê o texto e me explica”. Eu lia e explicava a ele. Hoje, sei que aquelas atitudes eram de compaixão, sensibilidade e solidariedade. Na verdade, sempre soube. Preferia fingir que não sabia na tentativa de minimizar as angústias e o desconforto com as situações.

É pertinente registrar que cada aula na licenciatura de Geografia foi, para mim, um encontro comigo mesmo, com o meu contexto e com o meu cotidiano social. O curso foi me despertando para uma leitura sensível em relação às classes sociais que produzem arranjos espaciais complexos, em diferentes escalas, inclusive a local. O estudo da Geografia foi me revelando as máscaras sociais, como bem definiu Moreira (1979). Só resisti às disciplinas pedagógicas, não encontrava muito sentido, até porque eu tinha em mente que para ser professor nem precisava estudar as teorias da educação, bastava saber sobre o conteúdo disciplinar. Isso se legitimava à medida que um colega, assim que terminou o ensino médio, foi convidado a

ensinar Química e Física na escola em que estudei. Ele havia feito o vestibular para História, na mesma época em que eu fiz para Geografia, e não foi aprovado.

As memórias sobre o meu processo de formação universitária são muitas. Lembro-me da identificação com as disciplinas Climatologia, Geologia, Geomorfologia, Demografia, Antropologia, Cartografia, Sensoriamento Remoto, Estudos Econômicos e Hidrogeográficos, Geografia da Paraíba, Pedologia, dentre outras. Difícil foi ver Estudos do Espaço Agrário em minha matriz curricular. O nome me dava aversão. Imaginei que iria estudar tudo aquilo que eu já fazia e não gostava: lidar com a terra e com as plantações agrícolas. Era uma espécie de negação pelo próprio trabalho de agricultor exercido durante toda minha trajetória de vida, estendendo-se à formação universitária em Geografia.

No entanto, no decorrer da disciplina de Espaço Agrário fui percebendo que não havia reprodução discursiva das práticas que eu exercia durante o trabalho de agricultor. Havia, isso sim, crítica ao modo de organização espacial da terra, das relações de trabalho, dos conflitos pela posse de terra. Fui reconhecendo os tipos de trabalho e as condições de vida do trabalhador do campo. Reconheci a minha própria condição de trabalhador que beirava a servidão. Passei a entender o lugar da minha família naquela fazenda. Entendi o porquê das minhas resistências. Ou seja, percebi que já tinha um olhar sensível frente à Geografia local, só não sabia reconhecer com um olhar crítico. A Geografia me oportunizou isso.

Mesmo assim, emudeci essa parte da Geografia em minha formação acadêmica, por vontade de esquecer. Uma espécie de fuga, de silenciamento, de esquecimento, de sufocar as memórias dolorosas, subterrâneas. Até porque era uma memória tomada dentro da minha individualidade, em contraversão à memória de uma coletividade representada por meio do contexto dos meus pares. Pollak (1989, p. 04) destaca que “as memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise e sobressaltos bruscos e exarcebados. A memória entra em disputa”.

Eram tempos difíceis, realidades distintas e momentos de reconfiguração identitária no meu processo de formação humana. Eu estava imerso num modelo de discussão acadêmica que se chocava com o meu cotidiano social. Minhas verdades alteravam-se, oscilavam-se, modificavam-se e inquietavam-me. Encontrei refúgio na literatura regional. Li *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; *Os Sertões*, de Euclides da Cunha; *Menino de Engenho* e *Cangaceiros*, de José Lins do Rego. Recorria à narrativa literária como forma de alimento da alma, cujos enredos configuravam uma Geografia regional marcada pelas agruras dos pobres do campo.

Tenho algumas recordações de momentos que me tocaram em 2007, quando trabalhei como recenseador no censo 2007, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Entrei por meio de um processo seletivo. Como cada recenseador ficava com uma porção territorial, fiquei com uma significativa área rural do município de Gurinhém para fazer o censo agropecuário. Foi uma experiência muito marcante. Numa época em que eu estava estudando os arranjos sociais no espaço geográfico na universidade, deparei-me com muita pobreza, fome, moradias indignas, isolamento social, abandono do poder público numa realidade bem próxima a mim. São imagens de um cotidiano doloroso, de pessoas vivendo a vida em condições desumanas. A cada percurso, percebia como a Geografia dos lugares e das pessoas apresenta textos diversos, contextos complexos e narrativas geográficas desiguais.

Cabe destacar que a Geografia acadêmica foi oportunizando o processo de compreensão da escala local da qual eu fazia uso cotidiano. A partir das suas categorias de análise, comecei a perceber as relações que as pessoas exerciam com o lugar de vivência. Muitas vezes, ouvi os vizinhos dizerem que não queriam “se mudar”, ir morar na cidade. Fui identificando que eram relações de pertencimento e de resistência ao abandono do território. Atravessado a isso estavam as relações de poder demarcadas pelas cercas e representadas pelas ordens do fazendeiro, e seus pares, e da representação simbólica que tal figura exercia. A identificação com o lugar estava em contraposição à desterritorialidade, à medida que o patrão expulsava os moradores da fazenda, os ambientes precários da cidade se ocupavam.

No decorrer do tempo de universitário, pensando na dificuldade em ingressar no mercado de trabalho, resolvi prestar vestibular novamente e tentar entrar para o curso de Direito, mesmo não sabendo o que iria fazer em relação ao deslocamento para a universidade, num outro horário, caso passasse. Comecei a me dedicar às disciplinas específicas do curso de Geografia para me ajudar na prova. Não fui aprovado. Todavia, juntamente à minha companheira de viagem Iolanda, resolvemos tentar outro curso, almejando uma maior abertura para o trabalho. Apareceu um vestibular para cursos nas áreas de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na modalidade a distância, com polo em Campina Grande. Fizemos o vestibular para Química e fomos aprovados.

Passei dois anos cursando Química, a distância, em paralelo ao curso de Geografia na UEPB. As idas para os encontros presenciais em Campina Grande eram muito difíceis por questões financeiras, o que me fez abandonar o curso (também pela falta de identificação). Em todo caso, continuei prestando vestibular, e comecei a fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que estava surgindo com sistemas de ingressos em universidades privadas por meio de bolsas. Entrei como bolsista integral no curso de Direito numa universidade em João Pessoa. Decidi, então, abandonar a Geografia, mesmo já estando no sexto período. Mas quando fui

efetuar a matrícula, mesmo sem saber como iria fazer para estudar na capital, havia um erro em meus dados pessoais. Fui desclassificado e continuei na Geografia.

Chegando ao final da licenciatura em Geografia, o meu trabalho monográfico foi inspirado em narrativas literárias. Como eu gostava dos cenários e dos enredos da literatura regional, principalmente dos que apresentavam narrativas que versam sobre dificuldades e resistências de pessoas que viviam no campo, decidi discutir o cangaceirismo de Lampião. Meu trabalho final foi intitulado: *Lampião: memórias e estórias*, uma monografia orientada pela professora mestra Marceleuze Tavares. Apresentei no segundo semestre de 2008.

Uma memória que muito me marca está relacionada à época da minha colação de grau, que seria meses depois da minha apresentação monográfica. Não participei da cerimônia em Guarabira. A justificativa para a não participação foi que eu não gostava de eventos públicos. Não participei, na verdade, porque eu não tinha dinheiro para alugar transporte, já que era num final de semana e não tinha carro cedido pela prefeitura. Além disso, eu não tinha roupa para ir, calça preta e camisa branca, e sabia que os meus pais também não teriam. Não contei aos familiares tal obrigação para a obtenção do diploma. Essa situação me faz lembrar que, mais uma vez, a pobreza socioeconômica, materializada na representação de uma calça preta e de uma camisa branca, tomou cor e forma em minha história de vida, demarcando minha posição social e revelando uma Geografia de exclusão.

No início de 2009, tentei colar grau no próprio campus, mas não consegui. Até que em meados do mesmo ano consegui colar na cerimônia geral, tendo em vista que duas amigas da cidade, Iolanda e Benisia, haviam atrasado as defesas de suas monografias e foram colar nesse período. Elas me deram carona no carro. As duas foram acompanhadas. Eu fui só. Minha orientadora, a professora Marceleuze, quem se sentou ao meu lado durante a cerimônia. Preferi evitar angústias e constrangimentos e não falei nada do evento à minha família.

Abro um parêntese para dizer que Iolanda e eu fomos muito criticados pelos nossos companheiros de viagem, nas idas e vindas para o campus, por negarmos a licenciatura e querermos ingressar em outra área. Mas, mais que isso, as críticas eram pelo modo que nos referíamos às licenciaturas. Absorvíamos narrativas sociais que minimizavam o papel dos professores e da formação docente e acabávamos interpretando que éramos fracassados por estarmos numa licenciatura, e não em outras graduações de maior notoriedade social. Isso incomodava os nossos companheiros. E eles tinham razão. Nossas angústias não eram parâmetros para eles. Desrespeitávamos os nossos cursos com palavras, como desabafo.

Mediante nossas insatisfações, no último ano de graduação, Iolanda e eu optamos em fazer vestibular, mais uma vez, agora para Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, da

UEPB, campus I, em Campina Grande. Em tempos diferentes, fomos aprovados. Para estudar, fomos de carona, por dois anos, todos os dias. Após esse tempo, juntamente a outros estudantes do município de Gurinhém, conseguimos transporte público cedido pela prefeitura. Destaco que na época dessa segunda graduação fiz uma especialização em Geografia e território: planejamento urbano, rural e ambiental, pela UEPB, campus III. No final da pós-graduação, em 2010, orientado pela professora mestra Alethéia Belizário, escrevi um trabalho monográfico intitulado: *A Geografia do Cangaço: o território de Lampião à luz da Geografia Cultural*”, aprovado, segundo a banca avaliadora, “com louvor”.

Depois da conclusão da licenciatura em Geografia, mesmo já cursando Comunicação Social, percebi que eu deveria ter me dedicado mais ao meu primeiro curso, principalmente em relação às questões teóricas que balizam o campo da educação. Sem computador em casa e sem internet, comecei a estudar todos os textos que eu havia xerocado a cada semestre na universidade. Consegui alguns livros voltados à educação, como *Didática*, de José Carlos Libâneo, e *Didática Geral*, de Claudino Pillet, e os li. Imprimi textos voltados à Geografia e à Educação, numa *lan house*. Foquei os meus estudos em concursos públicos de provas e títulos para o magistério de Geografia. Consegui ser aprovado em cinco. Todos na Paraíba. Três em esfera municipal (Prefeitura de Gurinhém, de Fagundes e de Mogeiro) e dois na esfera estadual (Secretaria da Educação do Estado da Paraíba). Optei por Gurinhém e Mogeiro.

Já trabalhando como docente, e pegando gosto pela profissão, resolvi dar continuidade ao curso de Jornalismo. Minhas condições sociais estavam mais equilibradas. Então, consegui concluir o curso. Levei os meus pais e alguns dos meus irmãos para a minha colação de grau em Campina Grande. Supri uma lacuna em minha trajetória de formação universitária. Ressalto, ainda, que o meu trabalho final não se distanciou daquilo que eu vinha pesquisando há tempos. Discorri sobre *O cordel como leitura de realidade*. Construí um texto balizando a circulação de informações no interior do Nordeste por volta dos séculos XIX e XX (narrativas de comunicação) e o processo de composição da figura de Lampião. Fui orientado pelo professor doutor Luiz Custódio. Mais uma vez, a temática sobre o nordestino tomou forma em minhas narrativas, cuja identificação com o contexto se deu por meio de enredos que geografizam histórias de luta e de resistência de sujeitos ordinários.

Durante a defesa do trabalho final de Comunicação Social, um dos examinadores atentou para o modo que eu articulava a escrita e falou que eu deveria estar num mestrado. Mas, mais do que isso, problematizou o fato de eu ser professor da educação básica pública e não ter trazido o cordel para o ensino de Geografia. Foi esse professor, doutor Antonio Faustino, docente do departamento de Comunicação Social, que me apresentou o Programa de Pós-

Graduação em Formação de Professores da UEPB (PPGFP/UEPB), em nível de mestrado profissionalizante, e sugeriu que eu fizesse a seleção 2014. Fiz e fui aprovado.

No decorrer do curso de mestrado, escrevi vários artigos sobre cordel e o trato com o ensino, a formação do professor e a Educação Geográfica. O PPGFP foi fundante para meu retorno com a discussão acadêmica, para minha maior identificação com a discussão envolvendo a educação e, acima de tudo, com meu autoencontro. Preciso abrir um parêntese para destacar as aulas e os direcionamentos de uma professora que oportunizou a autorreflexão, apresentou a educação e a formação de professores de forma bastante realista, desafiadora e reencantada. Foi a professora doutora Patrícia Aragão. Com ela, e a partir dela, aprendi a valorizar ainda mais a profissão de professor. Ela nos chamava de professores.

No final do mestrado, defendi a dissertação com uma discussão que envolveu o cordel, a multidão e o trato de tais questões em sala de aula, cujos contornos se deram durante as aulas de Geografia na educação básica. Fui orientado pelo professor doutor Luciano Justino, um profissional-pessoa sensível à potência das margens, cujas tramas se enredam pelo campo, pela cidade e pela literatura. Depois dessa pesquisa, a partir do meu lugar de professor de Geografia da escola pública, percebi que o que eu gostava e queria daquele momento em diante era pesquisar professores. Entendi que o saber e o fazer do docente em muito diz sobre ele, sobre a vida dele. Trabalhar com pesquisa-ação me fez querer conhecer mais sobre o saber-fazer da profissão. Foi assim que decidi continuar os estudos em nível de doutorado. A condição que me coloquei foi que eu faria doutorado em Educação ou em Geografia.

Como em toda narrativa, esse processo de reconhecimento de si convoca o outro, precisa do outro. É nessa envergadura que apelo à professora Lívia Serafim. Uma amiga do mestrado que compartilhou comigo dimensões experienciais de formação-profissão, que mobilizou “vida inteligente na madrugada”. Uma referência para pensar e refletir sobre a educação, a formação docente e o meu tornar-se professor. Tantas vezes durante o mestrado, e após ele, estudamos, debatemos, participamos de eventos científicos, escrevemos artigos, ofertamos minicursos e oficinas, palestramos, participamos de bancas de trabalhos finais de curso. Demo-nos um ao outro, a interlocutora Lívia e eu, como experiência de formação.

Dito isso, ao ingressar no doutorado, considero que as discussões sobre ensino de Geografia e formação de professores foram muito profícuas para dar continuidade ao meu processo formativo de docente de Geografia e como profissional-pessoa. Entrar no doutorado me fez mudar de vida, de cidade. Pedi afastamento dos trabalhos e mudei para João Pessoa para me dedicar totalmente à pós-graduação. Porém, no final do primeiro ano de curso, em 2017, assumi o concurso de professor efetivo na área de Ciências Humanas, Geografia, do Instituto

Federal de Pernambuco (IFPE), campus Garanhuns. Para ir trabalhar, percorria 700 km semanais, em companhia da professora de História, que também residia em João Pessoa. Depois de sete meses consegui uma redistribuição, via permuta, para o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus Esperança, lugar onde sou professor até o presente.

1.4 Memórias que se reverberam no conceber-se professor de Geografia

As memórias revisitadas neste processo de escrita me fazem entender como o cotidiano social e a trajetória de formação escolar-acadêmica vão compondo a tessitura que entrelaça os sentidos da educação escolar em minha vida, e como isso se reverbera no cotidiano da minha profissão de professor de Geografia. Estou querendo dizer que o meu repertório docente-geográfico exprime uma multiplicidade de elementos referenciais que não podem ser dissociados da minha história de vida e da minha trajetória de formação profissional.

Para validar essas afirmações, parto do princípio de que existe uma interação muito forte entre o cotidiano social e o modo pelo qual a pessoa incorpora suas experiências de vida, como componente formativo que se entrelaça ao processo de profissionalização. Decifrar o que se vê no decorrer da nossa história de vida, enquanto existência espacial, é um meio de interpretação geográfica que requer sensibilidade, percepção e habilidade específica. Traduzir a interação homem-natureza como dimensão geográfica, pelas lentes individuais, intenta a compreensão do como o conhecimento geográfico pode ser concebido por meio da observação dos fenômenos sociais e naturais, a partir de um prisma subjetivo, um eu. Para Calvino (1994, p. 102), o eu concebe-se como “[...] uma janela que se debruça sobre o mundo”, afinal “[...] como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu? De quem são os olhos que olham?”.

O meu modo de pensar geograficamente e de ensinar Geografia tem muito a ver com a forma que aprendi a olhar e a observar o mundo. Entendo que isso tem ligação com minha trajetória de vida-formação, pois foi a Geografia estudada na universidade que me possibilitou interpretar a realidade social do lugar que fui egresso. Isso repercutiu na forma que tomei os estudos geográficos pelas lentes do cotidiano social, atrelados às histórias de vida. Comecei percebendo que no espaço rural em que eu residia, nos tempos da graduação, a relação sociedade-natureza estava presente diuturnamente como uma Geografia do cotidiano.

Recorrendo às memórias geográficas do meu cotidiano rural, recordo que uma situação comum aos agricultores era a derrubada de árvores para dar lugar aos roçados. Parte da lenha era levada para casa, para servir de fogo na preparação dos alimentos. A outra parte era queimada no próprio solo. Quem tinha melhores condições financeiras construía açudes, poços

artesianos, adequava à natureza às suas necessidades sociais, como a irrigação de áreas agrícolas. Quem não tinha, ficava à mercê das condições naturais, como a espera da água das chuvas para encher os reservatórios e umedecer os solos para o plantio.

Ao tecer os fios da minha memória geográfica, percebo que o tornar-me professor abarcou uma pluralidade de questões cotidianas que sinalizaram um modo de conceber Geografia baseado nos significados do contexto da vida. Assim, o sentido dado aos conteúdos geográficos mobilizados na Educação Geográfica sempre esteve atrelado ao meu eu, ao profissional-pessoa. Trabalhar em sala de aula conteúdos como demografia, paisagem, desigualdade social, escala geográfica, poluição ambiental, solos, vegetação, Geografia agrária, Geografia urbana, orientação, localização, cartografia, dentre outras temáticas, sempre foi, para mim, momentos de contextualização com o local. Tudo isso se deu com o tempo, com a experiência, com a prática e com a ressignificação da Geografia escolar.

Mediante o exposto, destaco que o meu processo de profissionalização docente teve início com as primeiras experiências na EJA, no espaço rural. Já a minha primeira experiência docente com o ensino de Geografia na educação básica ocorreu na segunda metade de 2008, na escola onde estudei o ensino fundamental II e médio. Na época, eu já havia concluído o curso de Geografia, só não tinha colado grau. Foi uma experiência curta, de três meses, quando tirei a licença de um professor envolvido no pleito eleitoral do município de Gurinhém. As lembranças significativas estão relacionadas aos conteúdos da Geografia, ao impacto com as turmas e ao modo de organização da escola como instituição escolar.

Lembro que eu tinha um livro didático de Geografia do ensino médio. Sempre o folheava no tempo da graduação pensando que aprenderia todos aqueles conteúdos didáticos. Quando fui planejar minhas primeiras aulas, percebi que não havia estudado, ou aprendido, a maior parte daqueles assuntos. Mesmo assim, comecei a ler e a preparar as aulas, acreditando que os alunos estariam ávidos para aprender Geografia. Pura ilusão! A realidade foi outra. Eles não me deram atenção. Além disso, muitas aulas de Geografia sequer funcionavam na escola por serem nos últimos horários, no turno da noite. Tudo isso me deixava um pouco confuso. Era um misto de inexperiência docente e desinteresse dos alunos pela Geografia.

Depois dessa breve experiência, passei dois anos sem ter contato direto com o ensino de Geografia. Nesse período, ainda trabalhei, sazonalmente, nas atividades do campo. Até que em 2010 fui aprovado no concurso público municipal de provas e títulos de Gurinhém, para o cargo de professor de Geografia. Fui convocado e assumi algumas turmas do ensino fundamental II e da EJA, segundo segmento. Por conta das modalidades de ensino, fiquei atuando como docente

em duas escolas. Destaco, portanto, que foi a partir desse concurso que me senti, de fato, responsável pela trajetória de formação geográfica dos alunos.

É válido salientar que não tive receio em assumir as turmas e ser professor de Geografia. Minha sensação ao ser convocado no concurso foi de realização de um sonho, da concretização de uma trajetória marcada por incertezas. Naquele momento, eu entendia que estava preparado para a docência, sequer pensei nos problemas que poderia enfrentar no trabalho. Para mim, o fato de estar concursado em minha cidade, sair de vez da agricultura, exercer a profissão que realmente escolhi foi uma grande conquista. Fiquei dias sem acreditar que eu havia conseguido. O pensamento que mais me tomava era de que a alternativa para quem vem de um contexto de subalternidade mudar de vida estava na educação escolarizada.

Tomado pelas certezas da educação como caminho de transformação social, comecei a planejar as aulas. Quando me deparei com os livros didáticos de Geografia percebi, mais uma vez, que os conteúdos não eram exatamente aqueles estudados na universidade. Mesmo assim, comecei a pesquisar os assuntos e a buscar alternativas para significar o processo de ensino-aprendizagem, aportando basicamente em aulas expositivas e dialogadas. Além disso, as escolas só ofereciam giz, quadro negro e livros didáticos como recursos didático-pedagógicos.

Ao me deparar com a prática em sala de aula, senti que o processo não seria fácil. Mas não pensei em largar a profissão, até porque eu estava trabalhando na condição de servidor público, na sombra, e com 25 horas semanais. Era muito mais do que eu havia sonhado. A falta de recursos nas escolas, o baixo salário, os alunos desatentos e o barulho nas turmas não eram barreiras para mim. Tudo aquilo era melhor do que o modo de vida e de trabalho que eu exercia antes. Até me incomodava com a posição de alguns colegas de profissão criticando os alunos, definindo “quem sabia mais, quem sabia menos”, como se a educação se resumisse a atender regras, cumprir com êxito meramente o que o professor levava para a sala de aula.

Em todo caso, destaco que tive situações conflituosas no início da carreira. Lembro que, quando eu entrava na sala de aula, principalmente nos primeiros dias, e via os alunos olhando para mim, em silêncio, esperando minha dinâmica, eu ficava tenso, até mesmo incomodado. Mas tinha que encarar e tentar não deixar transparecer. Com o decorrer do tempo, os silêncios foram sendo substituídos por barulhos, por indisciplina, por algumas reações de desprezo ou alegria ao me verem entrar na sala de aula. Tudo isso atrelado à falta de estímulo, que se potencializava diante do desconforto térmico das salas de aulas superlotadas, com ventiladores quebrados, num clima de Agreste com características semiáridas. O desânimo me tomava. O medo de perder o controle da sala de aula também. Eu refletia: o que fazer para estimular esses alunos? Se escrevo, reclamam, se peço para lerem, alguns negam, outros deitam as cabeças nas

carteiras para "dormirem", enfadonhos; se levo músicas e/ou outras linguagens, dizem: “isso de novo, professor?”; se peço atividades do livro didático uns têm o livro, outros não, outros não conseguem acompanhar cognitivamente o nível das questões. O que fazer? Questões pingue-pongue, com perguntas e respostas secas? Mas eu havia aprendido que esse tipo de atividade é tradicional, ultrapassada, não estimula a leitura crítica dos alunos? Mas que criticidade? Como fazer, se a tentativa de debate não fluía?

Além dessas situações elencadas, eu percebia que na cultura escolar só se entedia por "dar aula" se a prática pedagógica fosse centrada na exposição, na explicação oral dos conteúdos. Todavia, isso ou deixava os alunos cansados, em silêncio, desanimados, e a aula virava um monólogo, ou se tornava um tormento, com constante barulho de conversas paralelas. Eu sempre tinha que estar reclamando, ameaçando "pegar pesado na prova". Os questionamentos me tomavam: o que fazer para significar a aula? Como a Geografia poderia estabelecer uma relação de sentido e de envolvimento com a formação escolarizada? Tudo isso eram inquietações gestadas na prática da sala de aula. O tempo das aulas parecia infinito. As respostas, se é que as tenho, só foram se compondo com o tempo, com a experiência e a com reflexão sobre a prática. O que posso afirmar é que não existem fórmulas, pois a ação docente é emaranhada de inferências e referências movimentadas no tempo e no espaço da sala de aula, da escola, da sociedade, da cultura, da vida dos alunos e dos professores.

Em 2012, assumi mais dois concursos públicos: o da Prefeitura Municipal de Mogeiro e o do Estado da Paraíba, nesse mesmo município. Aluguei uma casa com mais dois colegas e ficamos por lá, na cidade. Foram experiências significativas em termos educacionais e de relações interpessoais. Na escola do estado, deparei-me com estudantes que iam para a escola em pau de arara (eu achava que aquilo nem existia mais); decepcionei-me com a diretora geral, que não queria me aceitar no estabelecimento, sob a justificativa de que eu estava tirando a vaga de uma pessoa que tinha iniciado o curso de Pedagogia e dava as aulas de Geografia como contratada. Mas, também, fui presenteado com colegas de trabalho, que se tornaram amigos para a vida, e que muito me ajudaram no cotidiano da escola, como a diretora adjunta Vilma.

Já na escola municipal, encontrei maior organização. Salas de aulas com ar-condicionado, com câmeras, com rigorosidade no cumprimento de horários. Deparei-me com colegas da Geografia compromissados com a Educação Geográfica, em entrelace com a perspectiva étnico-racial. Cito, a título de exemplo, a professora Marta Barros, sempre disponível a contribuir com a Geografia quilombola. Lembro, ainda, que durante o ano em que trabalhei nessa escola, amontoei carteiras em cima de um caminhão, para a festa de formatura

dos alunos do fundamental II. Nós, professores, quem limpamos as carteiras para a festa. Fazíamos essas tarefas porque éramos recém-concursados e tínhamos represálias.

Ressalto que, mesmo envolto às situações conflituosas decorrentes do início da carreira profissional, como as descritas anteriormente, sempre busquei traçar um modelo de Educação Geográfica sem deixar de lado a sensibilidade social. Desenvolvi projetos de Geografia e cordel, na escola do estado de Mogi, fiz pesquisa de campo. Na escola municipal, como tinha mais recursos didáticos, eu levava filmes e documentários, fiz exposição geográfica com os alunos. Até que, em 2013, por meio de outro concurso público da rede estadual de ensino da Paraíba, fui novamente aprovado e assumi as turmas do ensino médio na cidade de Gurinhém, ficando com duas matrículas, incluindo a do município. Pedi exoneração das matrículas do estado e do município, na cidade de Mogi.

Por conta da minha Geografia de vida, sempre busquei estar atento ao contexto dos alunos: entender de onde vinham, o que faziam e o que pretendiam para suas vidas. Era uma tentativa de exercício da escuta, mesmo não conseguindo contemplar a maioria, por conta do elevado número de estudantes por turma. Muitos deles eram do espaço rural, agricultores, mesmo jovens, e quase sempre sem perspectivas. Encontrava-me neles. Diante disso, tentava planejar as aulas para serem dinâmicas, contextualizadas, com algum sentido e significado; levava recursos didáticos complementares como cordel, quadrinhos, poemas, músicas. Eu mesmo levava o aparelho de som, tirava xerox e distribuía com todos das turmas. Além disso, mobilizava aulas de campo caminhando pela cidade, contemplando conteúdos como categorias de análise da Geografia, Geografia urbana e questões ambientais, validando a Geografia presente na vida de cada um, conforme alude Kaercher (2002, p. 225-226):

Mostrar que sabemos geografia não é sabermos dados ou informações compartmentadas, mas sim, relacionarmos as informações ao mundo cotidiano de nossos alunos (...). Se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, estaremos colocando-a no seu cotidiano.

À medida que as aulas aconteciam, minhas memórias cotidianas se reativavam ao pensar no como ensinar determinados conteúdos. Por meio das minhas experiências de vida, eu entendia que a demografia poderia ser estudada numa escala local, com uma pesquisa sobre a quantidade de filhos dos pais, avós, vizinhos; que a paisagem estava presente na vida de todos, com som, cor, movimento, daí pedia para os alunos lançarem-se sobre os seus trajetos cotidianos e apreenderem os sentidos da paisagem; começava a trabalhar a cartografia a partir da orientação e da localização espacial, seguidas de mapas mentais, perante a realidade de cada

um; pedia para analisarem o espaço geográfico e identificarem as contradições, os modos de ocupação, de moradia, de infraestrutura, assim como trato da sociedade com o meio ambiente.

Sempre busquei mobilizar um ensino para além do mero cumprimento de conteúdos curriculares geográficos, além de objetivar um modo de formação escolar pautado num sujeito humano-social conhecedor e interventor da sua realidade espacial, assim como de uma pessoa que tivesse condições de ler e de interpretar o mundo com o suporte do viés geográfico. Tal propositura converge com Callai (2002, p. 16) à medida que há o entendimento de que “a finalidade da Educação Geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial”.

Minhas experiências de professor Geografia nas esferas municipal e estadual duraram sete anos. Foram sete de ensino fundamental II e EJA, segundo segmento, em paralelo com cinco de ensino médio. A junção dos dois concursos, municipal e estadual, na cidade de Gurinhém, facilitou o meu planejamento didático-pedagógico, cujas experiências foram plurais. De um lado, me deparei com jovens e adultos da EJA tratando as aulas de Geografia como uma conversa, ao passo que entendiam que era possível ler e interpretar as situações sociais pelas lentes geográficas. Do outro, crianças e adolescentes do ensino fundamental II começando a entender a Geografia a partir do seu lugar de vivência, das caminhadas pela cidade, dos filmes, dos vídeos, dos cordéis, dentre outras linguagens. E ainda jovens e adultos do ensino médio percebendo que era possível continuar os estudos, que a escola poderia sinalizar a abertura de novas páginas de vida-formação para reescreverem suas histórias.

Durante as minhas práticas, eu tinha o hábito de observar o comportamento dos meus alunos na sala de aula e no cotidiano da escola, principalmente os estudantes do ensino fundamental II. Eram estudantes quase sempre oriundos de comunidades carentes. Crianças e adolescentes trajando roupas simples. Tinham fardamentos desgastados. Os livros e os cadernos não eram zelados. Mal tocava o intervalo e corriam para merendar. Essas observações exigiam de mim cuidado, compromisso, responsabilidade e respeito com o processo educativo. Nos momentos de mobilização pedagógica, sentia-me na obrigação de preparar uma aula interativa, dialógica, dinâmica, com proposituras que oportunizassem a constituição de algum significado no que fosse geográfico. Diante disso, inúmeras vezes, acabei comprando material didático complementar com meus próprios recursos.

Minha dedicação à docência despertou questionamentos por parte dos meus pares. Não foram poucas as vezes em que ouvi, na sala dos professores, que a educação era falida, que os alunos não queriam nada com a vida, que professor não tinha direito de nada. De modo saudosista, falavam que os alunos de antigamente que eram bons, que eram atentos, que hoje

em dia estudavam à força, por conta de programas assistencialistas do governo federal, que não valeria a pena se esforçar, não valeria “se matar” por quem não queria nada com a vida.

Ressalto que os meus colegas de profissão não problematizavam a concepção educacional e a complexidade espaço-temporal da educação escolar a qual se referiam, muito menos questionavam quais eram os alunos para os quais se reportavam saudosamente, que tinham acesso à escola, que permaneciam nela e de qual contexto sociocultural eram egressos. Para mim, é a confirmação daquilo que Charlot (2013, p. 41) toma como contradições estruturais da escola contemporânea, em que a “crise da escola” é, na verdade, uma “‘crise’ de uma escola democratizada à paz de uma escola elitista!”. De acordo com o autor, enquanto ela seleciona os seus alunos, vive em uma situação de relativa paz, pois à medida que se abre a novos públicos nela também ingressam novas contradições. Isso se dá pelo seguinte fato:

[...] as novas camadas sociais que ingressam na escola, em particular no último segmento do ensino fundamental, importam para o universo escolar comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda que não combinam com a tradição e até com a função da escola. Esses ‘novos alunos’ encontram dificuldades para atender às exigências da escola no que diz respeito às aprendizagens e à disciplina. (CHARLOT, 2013, p. 97).

Ao me deparar com algumas posições negativas oriundas de professores mais experientes, no início da carreira do magistério, comecei a desencadear suposições quanto à permanência dos meus colegas de profissão. À medida que eles falavam que eu deveria sair da docência, procurar outra profissão, que eu era jovem, inteligente, eu me questionava o porquê tinham olhares tão pessimistas, desencorajadores e até decadentes. O que meus colegas não entendiam é que aquele espaço escolar, para mim, era uma conquista, tinha representatividade social. Por isso, aqueles dizeres não me desanimavam, pelo contrário, revelavam o quanto se fazia necessário acreditar na educação escolarizada, na docência. Entendi que a insatisfação profissional de alguns não era padrão para mim.

Uma memória bastante marcante emerge de 2016, foi quando uma turma do ensino médio, à noite, estava desatenta nas aulas de Geografia. Eles brincavam em sala, riam um com o outro, falavam alto, ignoravam-me. Parei a aula e busquei empreender um diálogo sobre o cotidiano, sobre a educação na vida de cada um ali na sala. Conteí um pouco da minha história. Até que um aluno soltou a seguinte inquietação: “pra que estudar tanto, se formar, e ser professor para alunos iguais a gente?!”. A turma toda riu. Silenciei, olhei para ele e falei: “são alunos como vocês que me fazem acreditar que a docência tem sentido; alunos como vocês me fazem querer melhorar a minha prática, pois penso que minhas aulas devem estar entediadas, chatas, daí o comportamento de vocês. Questionei-lhes se eu estava coerente. Continuei: “além

disso, posso pensar, também, que a falta de atenção de vocês é por acreditarem que estão estudando por estudar, que não enxergam a educação como possibilidade de mudança social e pessoal.” Falei que eu pensava diferente, que acreditava que por meio da educação é possível buscar alternativas de vida, que acreditei nisso para mim e, como professor, também acreditava para cada um deles. Terminei afirmando que estudar para ser o professor, deles, valeu muito a pena, tanto que ainda continuava estudando.

Recordo que minhas palavras tocaram alguns alunos, pelo menos naquela noite. Nos dias seguintes, as brincadeiras continuaram, mas a turma passou a me olhar com mais compreensão. Não sei o que aconteceu com aqueles alunos, mas sei que a cada conflito, a cada situação em sala de aula, minha vontade em querer fazer com que eles acreditassem em si só aumentava. E não se trata da romantização da educação, mas de criar oportunidade de abertura para que pudessem reler suas histórias e ler a sociedade de forma mais atenta.

Esses e outros episódios com os estudantes em sala de aula, e também fora dela, cada vez mais iam me revelando que a ação educativa escolar poderia ser uma prática encantadora, cujos diálogos são para além do conteúdo geográfico, portanto, uma experiência de formação, de aprendizagem. Assmann (1998, p. 29) já nos brinda com a noção de que “a experiência da aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave”. O saber geográfico escolar está na sociedade e para a sociedade, assim, ser professor de Geografia é um ato de representação social. Já encontrei alunos me imitando em sala de aula.

Fui percebendo, ao longo do tempo, que constituí uma prática docente mais crítica e humanizada, um olhar mais sensível para a escola, para os alunos, para a educação. No que se refere às metodologias de ensino, não apporto numa referência específica. Fui constituindo minhas identidades aos poucos. Em alguns momentos, imitei os rituais de alguns docentes da época de escolarização, assim como da universidade, mas sem me remeter a uma figura específica. Não há uma única inspiração às minhas práticas. O que tenho são memórias de admiração e de respeito aos professores: à professora Zefinha, de língua portuguesa, do fundamental II, da escola estadual João Ribeiro, em Gurinhém, lembro do compromisso social com a educação; ao professor Berlarmino Mariano, da UEPB de Guarabira, recordo-me da singularidade do seu olhar perante o modo de abordar a ciência geográfica.

O sentido da docência que foi se materializando no exercício da minha profissão foi constituindo meu modo de compreender a realidade social, de conceber o saber geográfico na vida e na sala de aula, de escrever a minha própria história. As agruras do campo tornaram-se referências para interpretar mais atentamente as relações sociedade-natureza, com envergadura

para perceber as vulnerabilidades de alhures que muitos sujeitos são colocados historicamente, demarcando espaços de conflito e de marginalização. Nos termos de Mariano Neto (2001, p. 19): “Pensar a natureza e o homem nos dias atuais, passa por um caminhar de volta às nossas raízes. Nesses passos, encontramos com a natureza primeira, transportados pela produção cultural de uma comunidade, de seu imaginário e da sua percepção”.

Hoje percebo que as memórias de negação às formas de trabalho na lavoura, em solos secos, pedregosos e de pouca fertilidade me oportunizaram saber valorizar a alimentação no dia a dia, as conquistas socioeconômicas, a mudança social por meio da educação, o espaço da docência. Afinal, “como amar um lugar ou uma natureza que castiga com seu calor, sua seca, seus espinhos e solos pedregosos, salinos e pouco úmidos?” (MARIANO NETO, 2001, p. 23). Embora a problematização do professor Mariano Neto se refira aos Velhos Cariris paraibanos, a realidade geográfica do Agreste, por mim vivificada, não se destoava disso, atrelada, inclusive, à inconstância, à baixa remuneração e à informalidade do trabalho.

O rompimento da lógica cotidiana me possibilitou acreditar na pessoa humana, mas, mais que isso, entender que é necessária a inserção de políticas públicas destinadas a pessoas que necessitam de apoio e de esperança de melhorias de vida perante suas condições sociais. A Geografia se tornou, assim, um mecanismo de compreensão das itinerâncias dos sujeitos, em seus diferentes lugares de pertença ou de vivência; oportunizou analisar o espaço geográfico por uma ótica mais abrangente, levando em consideração, de acordo com Moraes (1996, p. 17), que “a captação dos fenômenos, as formas de descrição e representação, os modelos para seu equacionamento analítico, os conceitos e categorias, enfim, os conductos da reflexão, tudo emana da própria vida da sociedade. São coisas gestadas pela práxis humana”.

Minha trajetória de vida- formação- profissão me fez valorizar a Geografia e acreditar na educação escolar como caminho de emancipação social. Compreendi que por meio da educação é possível escrever o presente e pensar no futuro. Encontrei na Geografia escolar o mecanismo para problematizar e contemplar as coisas exteriores. A vivência cotidiana passou a ser melhor observada. Antes de ser professor de Geografia, tomando como referência os termos de Calvino (1994, p. 71), “eu parecia um tanto míope, alheado, introvertido”. É como se não me ajustasse ao tipo humano que é geralmente definido como observador.

Por meio da docência de Geografia passei a buscar despertar atenção de forma mais minuciosa e prolongada às questões naturais, sociais e ambientais. Comecei a me atentar para os detalhes espaciais. Mesmo assim, sempre estive ciente que, de acordo com Calvino (1994, p. 71): “as coisas que se deve observar são apenas algumas e não todas, e é à procura dessas que deve andar; para tanto precisa enfrentar a cada instante problemas de escolhas, exclusões,

hierarquias de preferências”. Logo, dei-me conta de que a Geografia que foi percorrida em minha vida grafou-se como uma potencial referência no processo de tornar-me professor, afinal, não é possível observar alguma coisa, o espaço geográfico, deixando à parte o meu eu.

O tornar-se professor de Geografia concebeu-se como um processo de colaboração no desenvolvimento e no reconhecimento do outro, o aluno, do ponto de vista histórico, político, cognitivo, afetivo, social, cultural e geográfico. O exercício do magistério revelou-se em minha trajetória profissional como um movimento capaz de possibilitar a (re)escritura de histórias. No romance *Manual de Tapeçaria*, Lacerda (2006, p. 159) diz que “a escola não desata nós”. Ela (a escola) pode até não desatar, mas pode entrelaçar fios soltos que se emaranham na vida e oportunizar a tessitura de novos enredos, formando uma teia de saberes e fazeres geográficos que podem se reverberar no exercício cotidiano da vida social-pessoal.

O ingresso na rede federal de ensino, em 2017, também teve um impacto em minha trajetória pessoal e profissional. Quando cheguei para ser professor no IFPE parecia estar adentrando a um lugar que não me pertencia. Era uma sensação de usurpação de lugares. Não me sentia à vontade com os meus pares, com os alunos, com a direção e com a administração do campus. Eu estava sempre deslocado. Até que em conversa com uma colega de trabalho, professora de História, percebemos que nossos pensamentos se cruzavam. Porém, chegamos à conclusão de que aquele era o nosso lugar, pois conseguimos por meio de um concurso público.

A Geografia que comecei a mobilizar no IFPE foi imediatamente percebida pelos alunos. O fato de eu geografizar a sociedade, inclusive por meio da linguagem do cordel, dos quadrinhos, das charges, das músicas, dos filmes, dentre outras, fazia com que os estudantes notassem diferenças na Geografia que até então haviam estudado. Não estou querendo dizer que era melhor ou pior. Estou afirmando que as minhas práticas, recorrendo a múltiplas linguagens e metodologias, justamente a uma perspectiva mais humanizada e sociológica, revelavam o meu olhar de pessoa e a minha identidade de professor de Geografia.

A minha forma de trabalhar a Educação Geográfica, agora no IFPB, campus Esperança, está em constante movimento, pois sei que “[...] a Geografia, ainda que, como disciplina escolar possa, muitas vezes, parecer insípida, e até desagradável para os alunos, é uma prática social inerente – e permanente – a todo e qualquer grupamento humano” (KAERCHER, 2014, p. 22). Por isso, carrego sempre a humanização em minhas discussões e análises. É uma constante busca de uma Geografia sensível, no sentido de percepção das sutilezas socioespaciais da/na vida cotidiana, perceptível, crítica e multiescalar.

Registro que minhas memórias, aqui ressignificadas no ato da escrita, estão em confluência com o passado e o presente, um eu em devir. Elas exprimem a apropriação de uma

Geografia que agrega uma multiplicidade de relações e de processos que se fazem texto no exercício da vida-formação-profissão. Este mergulho de si e sobre si mesmo, cheio de aportes do imaginário, de memórias reacendidas, mas também apagadas e esquecidas, exprime a identidade do profissional-pessoa que me tornei e quis me tornar. É uma versão de contar o que vivi, ouvi, senti e experienciei. Em alguns momentos, posso até me negar, recuar ou mesmo recusar, mas esta narrativa escrita é, potencialmente, uma representação de mim.

Ao escrever a história da minha vida, visualizo cenários, evoco memórias e dou um enredo à narrativa. Acabo relendo-a como se eu fosse um outro, para o outro. Busco a compressão espacial por meio de um viés individual que acontece num contexto de coletividade, e termino por reconhecer, visualizar e geografizar diferentes modos de organização social cotidiano que se faziam texto na minha vida e na vida dos meus pares. Assim, entrelaço esses fios narrativos e componho a tessitura da minha história de vida-formação-profissão numa espécie de grafia em movimento, enredada por meio de lugares e contextos complexos. É o que tomo como a Geografia da vida e a vida na Geografia.

Por conta do meu processo de formação e profissionalização docente tive a oportunidade de criar táticas e estratégias cotidianas para não emigrar para o Sudeste, como aconteceu com meus irmãos e ainda acontece com tantos outros sujeitos do campo, personagens da história e da Geografia regional do Nordeste. Não me desloquei fisicamente. Posso afirmar que também emigrei, mas de uma forma metafórica. Minha movimentação se deu entre fronteiras escolares. Costumo fazer uma analogia como sendo um movimento entre letras e livros, num processo que exigiu de mim coragem e malabarismos para permanecer vivo, na luta.

Assim como na vida de diferentes Severinos, resistentes e resilientes, a arte de fazer-me malabarista e protagonista da minha própria história, de reinterpretar-me por meio da Geografia da vida-formação, fortaleceu-me como um profissional-pessoa que hoje se concebe como um professor-pesquisador diretamente imbricado com os saberes na/da Educação Geográfica. Quando me reconheço e me coloco numa posição investigativa que contempla os professores-pesquisadores, em meu caso específico de investigador que valoriza os estudos sobre a relação entre as histórias de vida, a formação acadêmica e os fazeres pedagógicos na educação básica, estou partindo do princípio interpretativo de que

[...] esses pesquisadores estão mais interessados no processo que no produto. Também não estão à busca de fenômenos que tenham *status* de uma variável-explicação, mas sim dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, estão à busca de perspectivas significativas desses atores. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41, grifos da autora).

A escrita da minha trajetória de professor de Geografia da educação básica pública em muito contribui para a compreensão do meu modo de interpretação da função social que a escola exerceu e exerce em minha vida e de como isso repercute em minha carreira docente. De um lado, minhas experiências (no sentido daquilo que me move e me toca) revelam um cotidiano escolar marcado pela vulnerabilidade cultural e espacial dos sujeitos que fazem o chão da escola; por outro, está o meu contexto profissional docente, perpassado pela falta de valorização profissional, pelo baixo salário, pela falta de incentivo para dar prosseguimento ao itinerário formativo, pela estrutura escolar/de trabalho precária, pelas dificuldades de conexões afetivas e de compreensão das histórias individuais dos alunos, diante de um elevado número de estudantes por sala de aula, sem contar com o desprestígio social e com a ausência da figura do próprio professor no centro da sua formação. Entretanto, não posso deixar de reconhecer que tivemos avanços na carreira profissional, como a conquista do piso salarial, a formação inicial em nível superior para o ingresso na docência, maior abertura para a formação continuada, além de material escolar para os alunos, merenda escolar, etc. Nesse sentido, mesmo com tantos entraves e contratemplos, tomo a escola como um espaço meandrante, de representação positiva da educação escolarizada e da formação contínua do professor.

As experiências cotidianas da minha história de vida, da minha formação acadêmica e das minhas práticas pedagógicas estão em confluência com o meu saber docente-geográfico. Concebo como elementos articulados e desarticulados, inerentes à construção da minha identidade docente, de um profissional-pessoa da Educação Geográfica. Até porque, em sintonia com os dizeres de Silva (2014, p. 84), “o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”.

Hoje, depois de mais de 10 anos de docência em Geografia, estando na fase que Huberman (2013) denomina diversificação (motivação elevada e busca de enfrentamento de desafios), ao buscar em Tardif (2013, p. 9) os caminhos para a compreensão sobre “quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? [...]” e “qual a natureza desses saberes?”, entendo que foi a partir da tessitura de uma pluralidade de elementos que o meu saber profissional foi e é constituído. Como esses saberes se entrelaçam, o ato do saber-fazer docente da educação básica foi (re)constituindo a minha identidade de profissional-pessoa, pois as ações mobilizadas com e para o outro repercutem em si mesmo. Diante disso, questiono-me como atualmente se constitui o saber do professor de Geografia no início da carreira profissional perante uma formação emergida de tantos referenciais.

Como este estudo aporta em histórias de vida e em percursos de formação-profissão de professores iniciantes, o próximo capítulo contempla uma discussão teórica que baliza o tecer dos textos voltados às itinerâncias formativas de professores, em comunhão às interfaces do cotidiano social e dos conhecimentos concernentes à ciência geográfica, na composição da profissionalidade docente para o magistério da educação básica pública.

2 NA PRÁTICA DO COTIDIANO SOCIAL E GEOGRÁFICO ESCOLAR: ITINERÁRIO FORMATIVO E CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

*A geografia é ativa e apraz
quando se faz viva poesia,
provocativa no indagar o pensar,
olhar, agir
sobre o mundo e derredor,
buscando um sentido maior
que abre a mente, e faz ver fundo:
o que mente, o formal e o indecente...
A reflexão que se quer agregar
fala da geografia que desoculta
(aos olhos)
tempos, espaços, territórios
e paisagens abruptas, perdidas,
roubadas, regradas, iludidas...
Quer falar do profícuo
e profundo galgar da ávida filosofia
que abre as cortinas da vida
em seu complexo deslizar...
Nossa reflexão quer ser semente
que planta outros dias
em que as gentes terão o pão
num mundo de mais valia:
não a mais-valia que rouba sonhos,
alegrias e produções,
mas a mais valia da vida
regada e saciada
com o pão sagrado da educação.
Luiz Carlos Flávio (2008, s/p)*

A Geografia de uma vida, ou a vida na Geografia, é um devir aberto, possuidor das mais vastas e profícuas tessituras que se entrelaçam em saberes que circulam e constituem o sujeito da Geografia e a Geografia de cada sujeito, em especial do professor de Geografia. Digo isso porque penso o saber do docente como um devir interpretativo de si, do mundo e do outro, à revelia dele mesmo. Um saber que não se esgota no si próprio, pois é resultante de sonhos e sentidos, mas também de movimentos, de travessias e de formações que ensejam o percurso da vida-profissão, uma espécie de mais-valia por sonhos, da dignificação da alma, como bem anuncia a emissão lírica-narradora da epígrafe que abre este capítulo.

A escolha do poema para anunciar o enredo deste capítulo justifica-se, ainda, pelo fato de que concebo a educação como caminho de formação humanística, semente de proporcionar o pão do ser humano trabalhador, percebido aqui na figura do professor de Geografia. Nesse processo de formação, existem encontros e desencontros cotidianos que conferem contornos aos diferentes lugares. Isso tende a configurar a Geografia da vida e a revelar modos singulares

de conceber a Educação Geográfica, afinal, é com e na prática social e escolar que a pessoa/professor percorre a caminhada da vida e constitui-se na profissão.

Para que se possa tracejar pelos meandros da profissão docente, este capítulo intenta refletir sobre o itinerário formativo do professor de Geografia, com envergadura para a formação e para os saberes necessários ao exercício do trabalho de professor. A noção de formação toma como centralidade a narrativa de si, à medida que o narrador, ao narrar, reflete sobre si, sobre seu cotidiano e sobre a sua formação acadêmica, munida de diferentes experiências que se inscrevem no exercício do trabalho, tendo em vista que o “[...] conhecer a si próprio, como processo de formação, implica pensar sobre as diversas aprendizagens que foram ensinadas ou forjadas ao longo da vida” (SOUZA; CARVALHO, 2018, p. 200).

Tais considerações levam em questão o quadro da vida socioespacial hodierna, em suas diferentes escalas, no sentido de que a vida contempla uma multiplicidade de movimentos de teor potencialmente formativo. Contradições socioespaciais, intervenção humana na natureza, desigualdade de espaços, hibridismo e diferenças culturais, (re)produção do cotidiano, relação do sujeito com os lugares, com as pessoas e consigo mesmo são questões que se colocam no cerne da formação e da profissionalização do professor de Geografia. Estou querendo dizer, com isso, que a formação do docente de Geografia é para além da apropriação de um conjunto de saberes organizados e legitimados pela academia.

Em seguida, a discussão contempla um tecer de textos que têm como tônica a ciência geográfica e a sua relação com a Geografia escolar. A tessitura abarca a vivência e a pluralidade das experiências cotidianas que formam o professor/pessoa em um dado lugar, sem destoar de elementos narrativos que balizam a vida, e suas variantes no âmbito da alteridade, como a valorização dos sentimentos e das relações humanas. Essas ideias servem para expressar o valor humano, o pertencimento do/pelo lugar como um conjunto de memórias, de práticas e de sentimentos que ligam a pessoa aos seus lugares, onde a vida e a profissão acontecem.

O estudo sobre os ciclos da vida profissional se faz presente como tópico que fecha o capítulo, evidenciando uma discussão sobre “as tensões” inerentes ao início do exercício da profissão, sobretudo os desafios da aprendizagem do trabalho no começo da carreira docente. A discussão abarca, portanto, uma reflexão sobre os modos pelos quais os professores de Geografia iniciantes apreendem os rituais, as habilidades, as estratégias e os desafios da profissionalidade para atuação no contexto escolar, estabelecendo uma relação com os seus saberes apropriados e construídos nas suas trajetórias de vida – pessoais, formativas e profissionais – e como eles reverberam e mobilizam na dinâmica da sala de aula.

Recorro às narrativas que balizam as memórias pessoais e formativas para a compreensão dos saberes e dos fazeres de base para a consecução do tornar-se professor de Geografia. Isso porque, com base em Souza (2007), o processo de evocar e de lembrar oportuniza ao sujeito eleger e avaliar a importância das representações sobre a sua identidade profissional e de pessoa, sobre as práticas formativas que viveu. Por isso que a pesquisa-formação é carregada de narrativas de si, que imprimem marcas do vivido, das contribuições da formação acadêmico-profissional, assim como dos elementos transitórios e/ou de rompimentos nas relações cotidianas que interferem na vida e na profissão docente.

2.1 Formação e profissionalidade docente: olhares sobre os saberes do professor

Nos últimos anos, os estudos sobre formação e profissionalidade docente vêm se destacando no campo das pesquisas educacionais. Há quem diga que as investigações dessas temáticas é um campo saturado, movido por coordenadas de momentalidades. No entanto, ao lançar luz sobre os movimentos epistêmicos formativo-investigativos e mergulhar nos meandros que entrecortam elementos outros, por intermédio do olhar do professor sobre a sua própria formação acadêmica e sua história de vida, percebo que os diálogos estão abertos e que essa temática descortina possibilidades múltiplas e promove um fecundo campo de interpretação-compreensão dos saberes concernentes à formação e à profissão docente.

Nesse sentido, percebo que as pesquisas educacionais que repercutem sobre um mosaico de questões que contemplam a formação-profissão do professor, que se convenciam a intentar sobre os saberes docentes, tomam base na elaboração de variadas matizes, podendo ser entretecidas por intermédio de diferentes vozes que compõem a narrativa de vida-formação-profissão do docente. Assim, é necessário entender, como nos esclarece Charlot (2013, p. 48), que “o professor é uma figura sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais”. Essas contradições são para além de um simples reflexo das desigualdades socioespaciais; elas semiotizam tensões inerentes ao próprio ato de ser e tornar-se professor, conforme identificamos em narrativas autobiográficas.

Essas aberturas para profissão-vida do professor se entrecruzam com a tessitura das experiências pessoais, estendendo-se ao longo da trajetória escolar (formação profissional e, também, anterior a ela) até o exercício da docência, como uma Geografia de vida perante a constituição de uma história em devir. Ao prefaciar o livro *Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes*, organizado por Portugal e Chaigar (2015, p. 12), a professora Passeggi sinaliza que, dentre tantos vieses desse pensar, há a composição de uma

geobiografia que considera as formas subjetivas de “escritas (grafias) de nossas relações com o espaço (geo) ao longo da vida (bio)”, repercutindo nos meandros da profissão.

Com apoio no que a literatura científica vem balizando sobre o campo de investigação-formação do professor, é possível encontrar diferentes sinuosidades que tangem o processo de profissionalização e de construção dos saberes docente. Muitos estudos acabam por contemplar dados sobre as trajetórias de vida do profissional do magistério como profícuos elementos formativos. “O respeito pelo autobiográfico, pela ‘vida’, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores” (GOODSON, 2013, p. 71). O autor nos chama atenção para o fato de que no processo de ouvir o que o professor tem para dizer é preciso respeitar e tratar rigorosamente os dados introduzidos nas narrativas.

O ato de ouvir o professor significa que tomamos o docente como um profissional-pessoa que tem muito a dizer, não sendo no sentido de emudecimento político-social comunicativo, pois de sua voz ele é intersubjetivamente portador e detentor. Refiro-me ao dar a palavra, ao atentar para os ecos da sua fala. Ouvi-lo a partir dos espaços que constroem modos de vida organizados numa dimensão social, cultural e educacional plural, a partir da paisagem-lugar de enunciação, seja a casa, a escola, a universidade, o campo, a cidade, a vida, a vida na escola. Ouvir o professor para, então, vislumbrar fragmentos de esperanças, de autoconhecimento e de perspectiva de mudanças, numa época em que há a tentativa de deslegitimação da fala desse profissional, e devolver à educação aquilo que lhe pertence: a elucidação da voz do professor, como frisam Le Grand e Pineu (2012).

É nessa linha de abertura e de possibilidades que Nóvoa (2013) tece uma observação em relação ao docente enquanto profissional-pessoa, lançando foco à seguinte indagação: “como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê [sic]? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (p. 16), (incluo, ainda, os percursos formativos). Para refletir sobre esses questionamentos, o autor destaca que as respostas podem nos levar longe demais. Em todo caso, menciona brevemente uma reflexão sobre o processo de construção da identidade docente sustentada em três ás: A de adesão, A de ação, A de autoconsciência.

– *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

– *A de Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos ‘colam’ melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

– *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. [...] (NÓVOA, 2013, p. 16, grifos do autor).

Ressalto, desde já, que compreendo a formação/composição docente-identitária, no caso específico deste estudo, do professor de Geografia, como um processo que resulta de encontros e de trajetórias espaço-temporalmente condicionadas a múltiplas itinerâncias estruturadas socialmente. Isso acaba por sinalizar o delineamento de saberes que se integram. Esses saberes se entrelaçam como fios que ressoam contextos, lugares e espaço distintos, apresentando, de acordo com Vallerius (2017), no exercício do trabalho, diferentes marcas, em decorrência dos momentos de convivência entre os pares, e do caminhar individual e coletivo na edificação do conhecimento acerca da ciência geográfica.

No processo constitutivo identitário do profissional da Geografia, sob o apoio teórico de Gatti (2013, p. 60), assumo a noção de que “[...] não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação”. A importância dessa solidez circula entre a formação inicial e as trajetórias de vida, necessitando, ainda, de reconhecimento social. No caso, as histórias de vida e os percursos de formação acadêmica dos professores de Geografia configuram-se como processos articuladores de saberes basilares para a mobilização da Educação Geográfica, vinculada à leitura de mundo, com resignificação da e para a manutenção da vida cotidiana.

Em virtude de tais asserções, entendo que os delineamentos dos traços identitários no campo da docência em Geografia podem ser interpretados “como uma construção, como uma dimensão histórico-social, delimitada espacotemporalmente, a qual atravessa a vida profissional do sujeito [...]” (GARCIA, 2008, p. 234-235). Trata-se de um processo que se geografiza na vida-profissão do professor, atravessando o tempo concreto de formação acadêmica, e “[...] passa pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, ao lado da autonomia no exercício das suas atividades” (Ibid., p. 234-235). Isso tudo acaba por constituir exponenciais elementos que se reverberam no devir da profissão.

É na dimensão espaço-tempo da universidade, da história de vida e do cotidiano social e escolar que os repertórios formativos se convergem e vão amalgamando a definição do tornar-se professor, sinalizando os primeiros contornos da profissionalidade. Assim se fez comigo. Assim se faz com o outro. E não me refiro aqui a um tempo linear. Reporto-me ao tempo da ação, das lembranças, do esquecimento, do presente, da incerteza. O tempo que reconstrói trajetórias singulares e coletivas em espaços vivificados, experienciados e reconstituídos que se reverberam na memória geográfica. É, ainda, um tempo que demarca ausências. E é com esse

tempo e nesse espaço, ou nesse tempo-espaço, que o docente entrelaça fios de saberes e se constitui como ser profissional da Geografia, tendo em vista que:

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse modo contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso ‘ser profissional’. (FONTANA, 2010, p. 182).

No que tange à e reveste a produção de sentidos e de significados num espaço-tempo de torna-se professor de Geografia, e a composição dos saberes necessários a essa profissão, o questionamento que intitula o livro de Fontana (2010) se faz pertinente para este estudo, pois, “como nos tornamos professoras?”. Mediante esse ângulo de indagação, os parágrafos que seguem este item abarcam uma discussão sobre os estudos em torno dos saberes docente, até pelo fato de tais estudos estarem cada vez mais abertos e vinculados a novas formas de ler e de entender o contexto socioespacial, político e econômico-cultural que permeiam o itinerário de vida, de formação e de profissão do professor, como no caso do docente de Geografia.

Ao problematizar os eixos que compõem o modelo de base dos saberes concernentes ao exercício da docência, Shulman (2005) enfatiza que os conhecimentos necessários ao exercício do magistério são os seguintes: saberes de conhecimento do conteúdo, da didática geral, do currículo, da didática do conteúdo, dos alunos, dos contextos educativos, dos objetivos e das finalidades e dos valores educativos. Em termos de explicações sobre a proposta desse autor, sintetizo da seguinte maneira: conhecimento do conteúdo a ser ensinado – refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista, como a Geografia; conhecimento pedagógico geral – reporta-se especialmente àqueles princípios e às estratégias gerais de manejo e de organização da aula, transcendem o âmbito da disciplina que o professor ministra; conhecimento do currículo – trata-se de um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; conhecimento pedagógico do conteúdo – refere-se ao amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos – abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e das culturas; e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

No que se refere às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina e de como organiza o conhecimento da matéria que será objeto de ensino, Shulman (2005) afirma que o domínio da estrutura da disciplina não se limita tão somente à detenção geral dos fatos e dos conceitos do conteúdo, mas à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, necessitando entender a estrutura da disciplina e compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo. Em outras palavras, o ensino seria um processo de reflexividade pedagógica em que os professores aprendem a pensar didaticamente sobre o conteúdo da disciplina.

Atribuindo valor especial ao conhecimento pedagógico do conteúdo, por representar o entrelace entre o conteúdo a ser ensinado e a didática pela qual se chega a um entendimento de como certas questões e problemas são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos estudantes, Shulman (2005) destaca que as iniciativas tomadas no passado pelos formuladores de políticas e formadores de professores têm sido consistentes com a ideia de que o ensino exige habilidades básicas, conhecimento do conteúdo e habilidades de ensino geral. Com respaldo em experiências norte-americanas, afirma:

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

Analisando o trabalho de professores e os processos de profissionalização em relação aos saberes de que são portadores, Gauthier *et al.* (1998) lançam suas contribuições a respeito da pluralidade de saberes relacionados à profissão docente. Do ponto de vista tipológico, classificam os saberes em disciplinares, curriculares, ciências da educação, tradição pedagógica, experienciais e ação pedagógica. Eles indicam, ainda, três categorias nesse processo: ofício sem saberes, saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

Para esses autores, o distanciamento dos professores em torno da reflexão sobre os saberes que legitimam sua profissão contribuiu para a produção e a propagação de ideias a respeito de quais conhecimentos são necessários para alguém exercer a atividade docente. Nesse viés, destacam que isso fortaleceu, no senso comum, a noção de que para ser professor basta conhecer o conteúdo a ser ensinado, ter talento, bom senso, ser intuitivo e ter um repertório significativo de conhecimentos variados. Ao desconsiderar o teor de complexidade da profissão docente, essa ideia se enquadrou numa concepção de “ofício sem saberes”.

Por outro lado, houve a reflexão por meio da ciência para compor um repertório de saberes necessário à profissão docente. Porém, os estudos desconsideraram a realidade da sala de aula, a prática cotidiana na escola, o que configurou uma propositura reducionista, denominada por Gauthier *et al.* (1998) de saber sem ofício. Ao refletir sobre as concepções de “ofício sem saberes” e “saberes sem ofício”, direcionaram para a perspectiva de “ofício feito de saberes”, fortalecendo a matriz que concerne e pluraliza a profissão professor.

Já Tardif (2013) destaca quatro tipos de saberes implicados na docência: os saberes de formação profissional, que se referem ao conjunto de saberes baseados nas ciências e na erudição, ou seja, aqueles legitimados cientificamente durante a formação acadêmica; os saberes disciplinares, que dizem respeito àqueles produzidos, acumulados, reconhecidos e identificados pela comunidade científica, pertencentes a um campo disciplinar específico, como os saberes geográficos; os saberes curriculares, que estão relacionados ao trato de como as instituições educacionais articulam e gerem os conhecimentos produzidos socialmente, de modo institucionalizado, materializando em forma de programas escolares; e os saberes experienciais, que resultam da vivência escolar, do cotidiano da escola e do exercício profissional dos professores, constituindo-se em *habitus*.

Para Nóvoa (2009, p. 06), “a profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental”. Por isso, é natural que os momentos fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos fortes de afirmação profissional dos professores. No entanto, o processo de profissionalização e de aquisição de saberes para o exercício da docência negam, muitas vezes, a incorporação dos saberes experienciados pela história de vida e pelo cotidiano dos professores. De tal modo, não se deve perder de vista, tal qual asseveram Pineau e Le Grand (2012, p. 145), o fato de que:

Fazer história de vida não é, por conseguinte, uma prática privada e narcísica insignificante. É tentar extrair mais-valia social de sua própria vida. Trata-se, portanto, de uma prática que mobiliza grandes interesses públicos e que faz parte dos movimentos de reorganização social dos circuitos de produção e de difusão dos saberes.

Reitero, neste momento de escrita textual, que a noção de profissionalização dos professores e sua relação com a construção/mobilização dos saberes para o exercício da docência são questões atuais e relevantes que se colocam em todas as áreas educacionais, nas diferentes licenciaturas, como elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino. Nessa linha de pensamento, Lopes (2010, p. 73-74) considera que “[...] embora existam novos

caminhos para se trilhar e se vislumbrem alternativas teóricas e práticas relevantes, não são poucos os obstáculos (novos e velhos) que devem ser superados”.

Por intermédio dessa linha de reflexão, apresento como contributo a assertiva de que os diálogos sobre as reformas nos processos de profissionalização docente, concluídos e/ou em andamento em diversos países, têm solicitado ao professor o exercício do trabalho com maior protagonismo e autonomia. Uma discussão que carece de ser propulsora. É nesse aspecto que Nóvoa (2009, p. 27) destaca a necessidade da mudança, mesmo que nem sempre se consiga definir o rumo, pois “há um excesso de discursos, redundantemente e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”. Em todo caso, como nos esclarece Lopes (2010), no contexto hodierno, os professores estão sendo convidados a exercer papel mais determinante no processo histórico de constituição da profissão e de desenvolvimento do ensino.

Ao tratar da formação profissional docente, Imbernón (2011) lança uma discussão em que defende que a qualidade da educação está na centralidade formativa do professor, mas que, dependendo do ponto de vista que se tenha sobre educação, é necessário atentar para o fato de que os termos qualidade e excelência na educação podem ser vistos de forma diferente. Assim, o autor tece uma reflexão sobre o papel do professor como um profissional formado para a mudança e a incerteza, reconhecendo as flutuações formativas decorrentes dos fatores que interferem na profissionalização. Esses fatores se emaranham com o papel do Estado, da escola, da sociedade e da cultura e tornam-se potenciais influenciadores no processo de construção do profissional da educação e da relação com a composição de seus saberes.

Comungo com a ideia de que “a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação” (IMBERNÓN, 2011, p. 17). No entanto, entendo que a narrativa docente, enquanto transcendência da vida privada, é interpretação do profissional embebida pela construção dos seus saberes. Isso acaba por servir como direcionamento compreensivo, frente à reestruturação social daquele que se submete a refletir e a problematizar os caminhos da sua profissão. Afinal, a identidade docente é algo que move a organização do profissional e a forma pela qual o sujeito lida consigo e com o outro.

A superação das contradições que medeiam a formação e a profissionalização docente é um processo lento, e tende a criar microrrupturas encrustadas no seio da sociedade. Para Imbernón (2011, p. 14), “a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico”, a docência exerce outras funções, tais como “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (Ibid., p. 14).

São entre e por meio desses novos caminhos para pensar a profissão e os saberes do professor que Furlanetto, Nacarato e Gonçalves (2018) suscitam reflexões sobre as narrativas de professores, mediante experiências, pesquisas e formação com o intento de ampliar novos horizontes de pensar a formação do professor para além das proposituras de mercado. “Para isso, é necessário fazer outras apostas no campo da formação que levem em conta os cenários incertos nos quais os indivíduos contemporâneos se movem” (Ibid., p. 19). As autoras

[...] assumem que a formação inclui, além de conhecimentos objetivos, os saberes subjetivos traduzidos pela experiência profissional e pessoal, assim como estimula os que estão em formação a realizarem um trabalho sobre a si mesmos incluindo, dessa forma, sua formação num projeto existencial mais amplo, o que faz com que a formação passe a ser considerada um processo contínuo que abarca toda uma existência. (FURLANETTO; NACARATO; GONÇALVES, 2018, p. 20).

Para o enfrentamento dos desafios educacionais do século XXI, além dos estudos qualitativos que valorizam a subjetividade e que tratam do campo da profissionalização do educador, contemplar as histórias de vida dos professores como processo formativo e investigativo, por meio de narrativas autobiográficas, é uma tarefa que acaba por atribuir novos significados à profissão. Isso porque a narrativa é uma atividade de expressão, de valoração, de representação e de invenção de si, sendo possível de ser acessada e construída por e a partir da socialização de uma narrativa de si, tecida com o outro; é processo formativo.

Interpreto, portanto, que o caminho que norteia a narrativa, escrita ou oralizada, como prática de formação é percorrido pelo professor, como nos esclarece Passeggi (2010, p. 115), “como princípio, que as escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descobertas.”. Essa dimensão heurística permite ao sujeito que narra, conforme continua a autora, “[...] explicitar as experiências e transformar em saberes implícitos em conhecimento (*pesquisa*). O narrador, ao descobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (*formação*)” (Ibid., p. 115).

Quando o docente evoca suas memórias e reflete sobre o seu eu, enquanto pessoa-profissional da educação no processo narrativo, acaba por resguardar condições de retorno sobre o pensamento de si mesmo. Essa autorreflexão inclina-se a ressignificar representações anteriores dos lugares de pertença, do cotidiano e da própria história de vida. Isso tende a produzir novos sentidos e acaba por reverberar em outros modos possíveis de interpretar o cotidiano e, conseqüentemente, reinventar-se no trabalho. Nesse direcionamento, dado por meio da linguagem, a pesquisa autobiográfica situa-se como alternativa de formação.

Referindo-se ao termo formação, Josso (2014, p. 58) reforça a ideia de que “a palavra ‘formação’ apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado”. É por meio desse viés que a autora problematiza a ideia corrente segundo a qual “a formação se efetua em locais de índole educativa e de que só se ‘efetiva’ à medida que é sancionada por uma certificação” (Ibid., p. 62); e abre um paralelo para intentar sobre o fato de que o conceito de educação não escolar desenvolvido a partir de experiências feitas em países menos desenvolvidos, do ponto de vista industrial, permite introduzir um questionamento sobre a noção de formação.

Segundo Nóvoa (2014, p. 159), “a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma. É evidente que todo mundo depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais [...]”. Por meio dessa afirmação, o autor lança hipóteses que situam o atravessamento da formação do sujeito, como os momentos importantes, munidos de pontos de rupturas, perante a reflexão sobre a trajetória de formação, em que há desidentificação, diante da tomada de consciência e da realização de uma ação. Esses pontos não devem ser vistos e entendidos separadamente, pois eles se integram e se complementam.

Souza (2010, p. 158) assevera que os contornos da formação “integra a construção da identidade social, pessoal e profissional, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença”. Nesse ângulo de observação, o autor acena para a polifonia de tal conceito, por vezes entendido como instruir, por vezes entendido como treinar ou como educar, e que não marca, em muitos casos, o campo semântico dessa palavra. Assim, seguindo essa vertente de argumentação, há o esclarecimento de que:

A formação enquanto processo objetiva ampliar as capacidades de autonomização, de iniciativa e de criticidade. A reflexão sobre o processo de formação, mais especificamente, sobre as trajetórias de escolarização, concede a ênfase às experiências formadoras construídas e que marcam as histórias de vida. O princípio de flexibilidade é propulsor da formação centrada na pesquisa (auto)biográfica, porque evidencia o lugar do sujeito ao formar-se, visto que o trabalho com a narrativa de formação implica o autor a entender, através da reflexão e conscientização do seu percurso de vida, o seu processo de formação. (SOUZA, 2010, p. 166).

A teia intersubjetiva, na qual a formação do professor se situa, configura-se em múltiplos fios e apresenta-se como um mosaico em que o conhecimento de si constitui um dos elementos da formação do profissional do magistério. Conforme frisa Abrahão (2007, 165), esse entendimento estriba-se no ato de narrar-se, de significar e ressignificar-se na profissão, no “processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores”.

Essas colocações oportunizam a reflexão, conforme os dizeres de Josso (2006, p. 30), de que “formar-se, então, é um assunto complexo e uma empresa frágil”.

Josso (2006) dispõe da ideia de que formar é engajar-se numa atividade que se confronta com questões éticas, estéticas e epistemológicas. E essas questões explicitam-se ao longo do percurso da vida do docente. Portanto, “[...] a formação ao longo da vida, pela vida e para a vida apresenta-se para um grande número de pessoas como uma procura espontânea de uma arte de viver ‘com sabedoria’” (p. 35). Nessa mesma mirada, Abrahão (2007, p. 166) reflete que há uma questão de indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional, o que remete “à questão da construção da identidade de sentir-se e de ser professor”.

O contar a vida, ou o narrar episódios da vida, enquanto articulação de fatos temporais, é uma propositura ambígua, orientada por estruturas específicas de um dado contexto. Essa experimentação narrativa pode representar o processo de abertura a uma esperança promissora imediata do tornar-se e de ser professor de Geografia. Digo isso no sentido de que a narrativa de si é um fenômeno geográfico-social que proporciona a autorreflexão, a autocompreensão do texto geográfico que circunscreve a vida do profissional-pessoa e se faz intermédio do repertório de saberes geográficos que se reverberam no exercício da profissão docente.

Ao evidenciar elementos concernentes da vida dos professores para o campo formativo e investigativo, no que diz respeito ao ramo da ciência, Nóvoa (2013, p. 18) reflete sobre “o paradigma perdido” e problematiza o fato de que “a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos do conhecimento científico”. Assim, ao recolocar o docente na centralidade do processo educativo, o autor fala do desafio e do estímulo perante “a possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas [...]” (Ibid., p. 24).

A incorporação de fragmentos biográficos na formação do sujeito-professor está relacionada, dentre outros aspectos, aos usos e às práticas espaciais que originam o saber da vida e da profissão. Nesse sentido, compreendo o trabalho do professor como uma atividade condicionada de referências e de interferências plurais, cujos elementos se tecem a partir de interações sociais, de referências familiares, sociais, culturais, religiosas e econômicas que constituem um emaranhado de saberes. Esse processo formativo rompe a lógica cotidiana, editada e pensada por meio de um prisma ideológico de caráter unidimensional.

No percurso de formação, o docente tem a possibilidade de explicitar as transformações concernentes às suas aprendizagens ao longo da vida, colocando em cena os temas nos quais

entraram em confronto tanto na vida quanto na profissão. Para Josso (2014, p. 70), esse processo é caracterizado pela reflexão do sujeito que narra, por isso os motivos integradores que estruturam o processo de invenção de si, de compreensão de si, dão-se pela “autonomização/conformização; responsabilização/dependência; interioridade/exterioridade”.

A convergência dessa integração leva o professor à reflexão sobre o seu processo formativo e “desemboca numa interrogação direta sobre o processo de conhecimento, por meio da procura de respostas à pergunta: ‘como é que tenho as ideias que tenho?’” (JOSSO, 2014, p. 68). Nesse exercício de autorreflexão em que o professor é concebido como sujeito da própria história, os significados do vivido e as situações experienciadas nos percursos formativos acabam por expressar modos de vida emaranhados numa docência em devir.

Complementando a discussão frente ao questionamento da autora, penso que o diálogo sobre a reflexão do processo formativo e da relação de saberes deve ser aguçado, e isso se faz possível à medida que os dizeres do professor são colocados em destaque. Afinal, “formamos quando integramos em nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza” (JOSSO, 2014, p. 68).

O ato de perspectivar tais conjecturas com professores de Geografia em início de carreira é, para mim, uma oportunidade de autoformação, entre e por meio de narrativas outras que se modificam e tomam novos rumos à medida que o sujeito-professor narra. É, assim, uma busca de compreensão dos saberes docentes por intermédio do olhar para si e sobre si e das marcas das memórias das aprendizagens escolares, do cotidiano, da universidade e da história de vida que revela o sentido contextual da Geografia que se ensina na profissão.

2.2 Formação profissional e saberes do professor de Geografia

Tradicionalmente, os cursos de formação de professores no Brasil são marcados por um modelo curricular em que a relação teoria e prática é tratada como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, a primeira se sobrepondo à segunda, em decorrência do status e do poder que adquiriu na academia. Nas licenciaturas, isso ficou caracterizado como “modelo 3+1”¹, e tem sido difícil substituí-lo, pois parece consenso que os currículos de formação de

¹ Adotei essa proposição de Pereira (1999) para evidenciar o modelo da racionalidade técnica como aquele que carrega em si o pressuposto de que é importante para o licenciando adquirir um extenso conhecimento sobre os conteúdos da ciência que vai ensinar e, ao final do curso, em média de um ano, aprender a aplicar práticas pedagógicas adquiridas no curso de Educação. Na licenciatura em Geografia, esse tipo de modelo valoriza o conhecimento técnico e os conteúdos específicos da Geografia, em vez de relacionar as teorias geográficas com as práticas em torno da docência.

professores, baseados nesse tipo de propositura, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. Segundo Pereira (1999, p. 112):

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

As insatisfações apontadas diante das relações que se apresentam dissociadas entre universidades e escolas, distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores, têm levado muitos pesquisadores a discutir tal aproximação. Com o novo formato para as licenciaturas, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), incluindo o aumento de carga horária de prática de ensino e estágio supervisionado, a licenciatura em Geografia, por exemplo, ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, portanto, um projeto específico de formação docente.

Nessa nova proposta de formação superior para a docência, a interlocução entre universidade e escola configura-se como um caminho para pensar um modelo acadêmico-formativo articulado com o futuro ambiente de atuação do professor, a escola. Até porque “a escola não pode ser vista como um recipiente vazio que deve ser preenchido com os conhecimentos gerados no Ensino Superior” (LEÃO, 2013, p. 25).

Em virtude disso, aqueles que lidam com a formação de professores nas universidades têm buscado aproximar o cotidiano escolar com a academia para pensar a formação docente de forma planejada e articulada, integrado aos conhecimentos científicos que servem de base às disciplinas escolares. As próprias políticas de investimentos na educação remetem a essa flexibilidade, até porque, de acordo com Leão (2013), o ambiente universitário é visto também como espaço de gestação de identidade profissional docente.

No modelo acadêmico-formativo, o processo de incorporação de saberes oriundos de outras fontes, que não do espaço acadêmico, precisa ser apresentado como meio integrado e articulado de formação docente. No caso da ciência geográfica, a centralidade do conteúdo técnico necessita abrir espaço para outras possibilidades compreensivas do conhecer e do conceber os saberes geográficos. Incluo aí os lugares onde a vida acontece e os espaços em que as narrativas de vida-profissão se situam. Refiro-me, portanto, a uma formação articulada, planejada com, entre e por meio do conteúdo, da dimensão pedagógica e do cotidiano em que

as histórias se enredam. Falo isso no sentido de que, com base em Leão (2013), o professor de Geografia não pode ter acesso a uma formação docente em pedaços.

Posto isso, destaco a noção de que a formação acadêmica não é suficiente para compor os repertórios de saberes que se fazem necessários ao exercício da docência, no processo de mobilização da Educação Geográfica. Em todo caso, as próprias políticas de formação de professores, incluindo as licenciaturas em Geografia, já vislumbram uma relação que circunda a teoria e a prática. Mediante esse ângulo de observação, Pereira (1999) acena para a ruptura do modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática, problematizando o fato de que, em contrapartida, isso não significa a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Em suas palavras:

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (PEREIRA, 1999, p. 114).

Corroborando com tais concepções, Leão (2013) afirma que na atualidade a Resolução 02/2002 determina que os cursos de formação de professores em licenciatura plena, como no caso da Geografia, nos termos dos seus projetos pedagógicos e curriculares, sejam contemplados com uma carga horária de 2.800 horas², nas quais a articulação teoria-prática garanta dimensões comuns. Dentro da lógica dessa resolução, incluindo a influência das DCNs na formação do professor, os cursos de formação docente precisam contemplar, em seus projetos pedagógicos, tempos e espaços curriculares específicos para a prática e para os estágios, e, portanto, cumprir efetivamente o que se determina em lei. Afinal, “os cursos de licenciatura devem transformar-se em espaços para a internacionalização de princípios pedagógicos que devem acompanhar a carreira do futuro professor” (Ibid., p. 27).

Seguindo os ideais de Passini (2015), entendo que no ato de formação docente de Geografia estamos em busca de uma parceria para que haja colaboração mútua entre as duas instituições (universidade e escola), no sentido de que as pesquisas em ensino tomem a realidade da escola como objeto de investigação e, assim, analise-a à luz de teorias da ciência geográfica e da didática para, lado a lado, discutir possibilidades de mudanças.

² Distribuídas em 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas de conteúdos de natureza científico-cultural; e 200 horas de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

É pertinente salientar que a formação do professor de Geografia é aqui entendida como um espaço de integração de saberes, cujos dimensionamentos estão para a preparação, para o trabalho e para a compreensão de si, do mundo e do outro. Daí a necessidade de um instrumental teórico-metodológico mais pertinente, balizador de inserção de diferentes alternativas de formação, já que “a profissão docente não é restrita a uma fase específica, embora existam períodos que marcam mais significativamente os percursos formativos e profissionais do professor” (SILVA; MENDES, 2015, p. 165).

Em todo caso, é profícuo destacar os dizeres de Pinheiro (2006), ao acenar para o fato de que o processo de formação acadêmica do professor de Geografia por vezes torna-se equivocado à medida em que têm se mantido métodos tradicionais, conteúdos fragmentados e desarticulados da realidade, os quais contribuem para sua desqualificação frente à opinião pública e aos órgãos ligados à educação. Para esse autor:

Os entraves existentes na licenciatura são vários, mas, no caso da Geografia, considerando o que revelam as pesquisas, estão relacionados à desarticulação entre a formação acadêmica e a prática docente. Os problemas residem na organização dos cursos, em sua desvalorização por alguns institutos e professores das disciplinas específicas e pedagógicas, além de sua pouca inserção na realidade. (PINHEIRO, 2006, p. 94).

O autor reflete que a reprodução dos discursos e das práticas desenvolvidas na academia, pelos professores universitários, em relação aos conteúdos e aos métodos utilizados na formação docente, tende a levar diversos professores de Geografia da educação básica a “transportar” para a sala de aula a mesma forma de tratamento dos conteúdos geográficos aprendidos no curso universitário. Ou seja, existe a ideia de que o discurso geográfico sobre um determinado tema “[...] é o mesmo para todas as modalidades de cursos, independentemente para quem está sendo direcionado, pouco se considera a especificidade do curso onde a Geografia participa como disciplina” (PINHEIRO, 2006, p. 212).

Para Oliveira (2012), a realidade vivida pelos departamentos de Geografia entre currículos considerados por parte dos professores e dos alunos como “superados” ainda persiste. O autor reforça que as possíveis alterações nos currículos mínimos federais e as reformas iniciadas nos vários departamentos compõem o corpo das discussões que se travam nas unidades educacionais que formam os professores/profissionais da Geografia. Nesses termos, é pertinente trazer à baila a necessidade de um modelo acadêmico-formativo que abra possibilidades de promover a revitalização do tecido social e do conhecimento espaço-temporal do professor de Geografia, com todos os valores cognitivos a si inerentes.

Assmann (1988) sinaliza que os processos cognitivos, em suas complexidades, necessitam de um olhar político, lúcido e ético, de modo solidário. Tudo isso com o intuito de produzir consensos políticos e educacionais em que a criatividade se reveste de ternura e de felicidade individual, e coletiva, de modo que as vivências e as experiências cotidianas sejam compartilhadas e transformadas em conhecimentos circundantes na vida e no exercício do magistério. Essas vertentes acabam por contribuir para o fortalecimento de uma política de formação docente que tente a considerar diversas interfaces complementares, a exemplo da relação teoria e prática uma realidade materializada. Isso sustentado na ideia de que:

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O ‘produto’ da educação deve levar o nome de *experiências de aprendizagem* (*learning experiences*, como se frisa em inglês), e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão (ASSMANN, 1988, p. 32, grifos do autor).

Em tese, Pessoa (2017, p. 85) tece uma reflexão sobre o fato de que “a formação acadêmica tende a favorecer uma perspectiva idealizada da docência que não condiz com a realidade vivenciada no cotidiano da atividade profissional”. Assim, no momento em que o professor que está iniciando a docência verifica que a prática da sala de aula não se assemelha ao modelo docente adquirido no decorrer da formação acadêmica, ele tende a se perceber inerme. “Por esse motivo, é recorrente encontrar nos licenciados que terminaram a formação acadêmica a visão de que não estão habilitados para o exercício da docência” (Ibid., p. 85).

Ao considerar a docência como atividade intelectual e prática, conforme apontam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), percebo que se faz necessário ao professor ter cada vez mais intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica e reveladas na prática pedagógica. Isso porque “a prática pedagógica requer reflexão crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser aprendida e valorizada” (Ibid., p. 95).

Seguindo as orientações de Portugal (2015), quero ressaltar que o argumento base para empreender a referida proposta de formação se sustenta na condição de promover um ensino articulado com a pesquisa narrativa em que a história de vida do professor de Geografia seja ouvida, como processo de favorecimento dos caminhos percorridos para a construção da identidade do profissional da Geografia. Conforme Portugal (2015, p. 59), “compreendo que é necessário considerar o conhecimento que se constrói a partir das vivências cotidianas e as

implicações dos usos das histórias de vida no âmbito do desenvolvimento de uma proposta de investigação-formação”.

Por esse ângulo de análise, considero como formação docente de qualidade aquela que oportuniza ao futuro professor uma fundamentação teórica consistente, articulada a práticas sociais em convergência com o cerimonial da vida, que possibilitam múltiplas experiências, de modo que o professor seja capaz de apropriar, de criar e de recriar modos de tornar possível a realização da docência. Nessa perspectiva, corroboro com Charlot (2013, p. 162), no sentido de que “o que caracteriza a pessoa é sua forma de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesma e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender”. A apreensão da relação entre teoria e prática na formação do professor de Geografia implica efetivar uma atuação reflexiva para pensar em situações de transformação de realidade, em qualquer âmbito que se atue pedagogicamente. Os sentidos atribuídos à formação se configuram como um processo contínuo, no decorrer das trajetórias de vida pessoal e profissional. Por isso, o professor precisa dar significado investigativo à ciência geográfica perante os diferentes contextos, cujas referências podem emergir das experiências e das textualizações cotidianas.

Alguns autores abrem possibilidades reflexivas sobre os modos de os professores conceberem a docência. Oliveira (2012, p. 28), por exemplo, diz que “[...] o que ocorre na realidade é que os professores (todos), obviamente os de geografia também, estão envolvidos num processo dialético de dominação, qual seja o professor foi educado a ensinar sem pôr em questão o conteúdo dos livros didáticos”. O autor reitera que docentes e alunos são treinados a não pensarem sobre o que é ensinado, e sim a repetirem pura e demasiadamente o que é ensinado:

Isso se deve ao fato de que entre nós a divisão do trabalho acadêmico também está presente. Uns produzem a teoria, outros ensinam, portanto praticam a teoria. Esta divisão cria entre nós uma falsa dualidade entre o professor e o pesquisador, que tem sido a bandeira de geógrafos que pleiteiam a separação entre os cursos de graduação para formação de professores (licenciatura) e os para a formação de pesquisadores (os ‘profissionais geógrafos’), que têm grande parte de sua prática limitada pelos aparelhos de planejamento do estado (OLIVEIRA, 2012, p. 28-29).

O autor ressalta, inclusive, que essa bandeira de divisão dos cursos só pode contribuir para o empobrecimento da Geografia e, conseqüentemente, ocasionar a morte natural do ensino dessa ciência e, em particular, da escola como locus privilegiado da formação crítica dos homens que compõem e compoem, no futuro, a base produtiva da sociedade. No entanto, compreendo a docência como uma atividade dinâmica e o trabalho docente como ação intersubjetiva, em devir, cujas mobilizações ecoam reminiscências, influências escolares

anteriores e movimentos decorrentes de lugares e de contextos. Ao se entrelaçarem, essas fontes se constituem como espaços de saberes e se reverberam na autonomia docente, com ressonâncias nos modos subjetivos de se conceber como profissional da Educação Geográfica.

Compreendo que a formação inicial do docente de Geografia requer o apontamento para diferentes facetas, no sentido de construir a percepção de se portar com desenvoltura e autonomia profissional suficientes para conduzir suas práticas pedagógicas, a bom termo, quando da inserção no campo do trabalho docente. Nóvoa (2013) já nos alerta que o modo pelo qual o docente mobiliza suas práticas em sala de aula depende diretamente daquilo que ele experienciou e experiencia, vivificou e vivifica como pessoa.

Sendo assim, escrever sobre os saberes e a profissionalidade do professor de Geografia é um convite a reviver as inquietudes e as perplexidades na busca de significado do que é ser e tornar-se docente dessa ciência na atualidade. Nesses termos, Feldmann (2009) apresenta a necessidade de formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação, tendo em vista o desafio de perceber a educação como bem universal, como espaço público, como direito humano e social na construção do exercício de cidadania.

De acordo com Cavalcanti (2017, p. 25), o docente de Geografia deve formar um pensamento teórico-conceitual sobre o espaço geográfico, sobre o qual ele habita e intervém, sendo esse profissional “[...] sujeito investigador dos conhecimentos geográficos, com atitude constante de observar e interrogar a realidade em que vive, buscando compreendê-la a partir da Geografia, a partir da perspectiva espacial”. Tal assertiva justifica a Geografia como “[...] uma leitura, uma perspectiva da realidade. Afirma-se, então, que o objetivo do ensino de Geografia é o de contribuir para o desenvolvimento espacial do aluno, de modo que ele, com a maior autonomia possível, possa pensar e agir sobre o mundo [...]” (Ibid. p. 18).

A formação do professor de Geografia precisa, portanto, envolver a apropriação de conhecimentos organizados cientificamente, tanto do ponto de vista da ciência geográfica quanto da pedagogia, mas, também, de conhecimentos (auto)reflexivos sobre o processo da própria construção e elaboração de saberes. Uma convicção inicial é que o pensamento geográfico do professor de Geografia contempla um entrelaçamento de referências acadêmicas, contextuais-cotidianas, subjetivas e tecnológicas, cujos contornos são redesenhados pelo cotidiano escolar no exercício da profissão.

Diante das assertivas e das constatações aqui expostas, compreendo a formação, profissionalização e profissionalidade do professor de Geografia como um conjunto de fatores indissociáveis que envolve percepções políticas, culturais, econômicas e históricas do sujeito e da sociedade na construção dos seus saberes. Por meio da sua lente, do seu contexto, da sua

narrativa de vida e das suas práticas e experiências de aprendizagens partilhadas, os significados da Geografia escolar vão sendo partilhados e construídos em torno da profissão.

Não estou querendo, com isso, abrir um novo flanco no que diz respeito à apartação dos conhecimentos do professor de Geografia. Interessa-me, pois, na compreensão da convergência de tais saberes, como uma forma de penetrar no próprio cerne do processo concreto da história de vida, da cotidianidade, da escolarização e da formação universitária, tal como se realiza a partir do trabalho cotidiano em interação com os alunos e com os outros atores sociais. As especificidades desse campo, a partir da narrativa de si, podem revelar ressonâncias no campo identitário do profissional da Geografia escolar e o modelo de formação que recebeu na própria academia, e como esse professor interpreta esse processo. Outro elemento que justifica essa afirmação é que os saberes e a profissionalidade em consonância com as histórias de vida do docente de Geografia é um campo pouco explorado na Educação Geográfica. Pesquisadoras como Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 25) já diziam que “a geografia, como ciência, avançou em seus vários ramos, e deveria ter havido uma contribuição maior para seu ensino e aprendizagem”. Da mesma forma, as pesquisas com esse tipo de abordagem se apresentam de forma muito tímida no estado da Paraíba.

É pertinente destacar que, ao incorporar as práticas de ensino, as estratégias metodológicas dos seus professores da educação básica, as quais carregam na memória, a prática do professor em início de carreira vai tomando, por vezes, uma abordagem mais tradicional da Geografia escolar. Ou seja, no começo da carreira, a atitude natural dos professores é imitar os modos como seus professores de escolarização praticavam a docência. No entanto, há a reconstrução desses fazeres e saberes em decorrência de influências e referências como do currículo, do livro didático, das tecnologias digitais, do cotidiano, do contato com alunos e professores, e da própria complexidade do cotidiano social e escolar. Ao pensar a Geografia na perspectiva dos saberes docentes estou considerando a construção do conhecimento no processo de desenvolvimento da profissionalidade, e para além dele.

Esse tipo de leitura é possível com o percurso narrativo da história de vida e dos itinerários formativo-profissionais do sujeito, por conta do caráter dinâmico, histórico, dialético e circular que o cotidiano e as trajetórias apresentam. As memórias docentes podem, então, refletir o momento recebido e concebido do professor de Geografia, num processo de (re)elaboração de práticas sociais forjadas no tempo e no espaço. Por isso, concordo com Bolívar (2002, p. 175), ao afirmar que “o conhecimento do professor tem, então, um caráter biográfico, fruto da interação da pessoa e do contexto ao longo do tempo”.

2.2.1 O cotidiano na composição dos saberes do docente de Geografia

A sinuosidade que delinea os contornos da composição do repertório de saberes do professor de Geografia está muito além dos conhecimentos apreendidos na universidade. Primeiro porque o contato inicial que o sujeito tem com a Geografia está na própria experiência com o lugar, quando, ainda na infância, aprende a se localizar, a se referenciar por paisagens, a diferenciar elementos que compõem a casa, o bairro, a rua, a cidade, o campo, entre outras; depois, o contato se dá com o início da escolarização, quando ainda na educação infantil e no ensino fundamental I o sujeito tem acesso aos primeiros contatos com o saber geográfico institucionalizado; em seguida, tem acesso aos saberes específicos da Geografia quando entra no ensino fundamental II e no ensino médio. Portanto, a escolha por um curso superior de Geografia e, conseqüentemente, o saber geográfico mobilizado no exercício da profissão estão imbuídos de uma multiplicidade de referências, de interferências e de inferências.

Atrelada a essas questões, aparece o contato diário do sujeito com o mundo por meio do cotidiano, tanto nas experiências com/no lugar, quanto nas relações que se estabelecem com o espaço virtual. Estou querendo chamar atenção para o fato de que o saber geográfico é indissociado da vida do sujeito em sua experiência cotidiana. É por isso que defendo a ideia de que compreender o cotidiano do professor, a partir de narrativas orais, é um exercício que requer trazer à tona cenas vividas singularmente em espaços e em tempos heterogêneos que abarcam traços de um devir-docência, munido de aspectos (captação de fenômenos) políticos, sociais, culturais e econômicos de uma dada conjuntura espacial.

Essa articulação do cotidiano com a vida do professor extrapola as dimensões pessoais e adentra as relações de trabalho. Diante disso, penso ser o cotidiano uma categoria de reflexão socioespacial que exprime vários aspectos de uma sociedade reguladora, podendo ser um caminho a se considerar na interpretação de como o docente de Geografia ler e escreve o seu presente na vida e na profissão. Para mim, pegando de empréstimo os dizeres de Moraes (1996, p. 17), isso tudo “são coisas gestadas pela práxis humana. A percepção do mundo tem também a sua história, que se traduz em diferentes formas de abordar o real e exprimi-lo”.

A ideia de cotidiano que está presente neste estudo, com ressonâncias no repertório de saberes do professor, está respaldada em Lefebvre (1991a), Heller (2016) e Certeau (2014), que entendem que o conhecimento deve partir da correlação entre o sujeito e o contexto real, numa concepção potencialmente circular. Portanto, ressalto que os docentes colaboradores deste estudo são sujeitos sociais que (re)produzem o cotidiano, em meio à constituição de acontecimentos triviais que acabam por desencadear ecos na vida e na profissão.

Para Lefebvre (1991a), estudar o cotidiano é refletir sobre as ações e as representações construídas pelos sujeitos sociais, algo para além da observação dos fatores que o compõem. Por isso, concordo com esse autor quando diz que o cotidiano é elemento essencial da composição da história, modelador dos diferentes artefatos (econômicos, culturais, sociais, simbólicos, psicológicos) que dão vida e ritmo à vida dos sujeitos, tendo em vista que:

É no cotidiano que tudo conta, porque tudo é contado: desde o dinheiro até os minutos... Aí tudo se enumera em metros, quilos, calorias. E não apenas os objetos, mas também os viventes e pensantes. Há uma demografia das coisas, que mede o seu número e a duração da sua existência, assim como uma demografia dos animais e das pessoas (LEFEBVRE, 1991a, p. 27).

O autor assevera que pelo cotidiano se identifica o fio condutor para entender a sociedade, pois a vida cotidiana se define como lugar social das relações de produção, relação de estruturas e de superestruturas, entre conhecimento e ideologia. Esse cotidiano é um espaço desenhado e decisivo que aparece em aspectos duplamente diferenciados: é o resíduo e o produto do conjunto social. É onde a existência humana se realiza. Ou seja, “é na vida cotidiana que situa o núcleo racional, o centro real da práxis” (LEFEBVRE, 1991a, p. 38).

Mediante essas explicações, torna-se relevante evidenciar que o conhecimento geográfico está imerso nessa realidade cotidiana, plenamente espacializada e ativada no espaço vivido, percebido e concebido. Portanto, o ensino de Geografia se insere no processo de apreensão, de interpretação e de apropriação dessa realidade socioespacial para a prática consciente da cidadania, até porque, de acordo com Santos (1998), a educação tem o intuito de prover todas as pessoas com os meios adequados para que sejam capazes de absorver e de criticar as informações, daí ser a Geografia um potencial instrumento de formação cidadã.

Outra ideia de cotidiano que sustenta as minhas colocações está em Heller (2016), diante de seus fundamentos ontológicos centrados na ideia do sujeito genérico e particular, por meio de objetivações. O olhar dessa filósofa acena para um cotidiano em movimento, produzido e reproduzido dialeticamente. Uma espécie de acontecer a vida em sua plenitude, afinal, não existe vida humana sem cotidiano e sem cotidianidade, pois “[...] a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos vivem sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico” (Ibid., p. 35).

Heller (2016) aponta o ser genérico como um sujeito que suprime a heterogeneidade e rompe a cotidianidade perante a inteireza das forças para uma dimensão consciente e autônoma. Já o ser particular é, para essa autora, um sujeito atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas sem possibilidade de se absorver inteiramente nesses aspectos, por isso não pode aguçá-lo em toda

sua intensidade; é o ser que se percebe, é o singular, o individual, o “eu” que se reconhece integrante da totalidade, o fragmentado. Isso porque as necessidades humanas na cotidianidade tornam-se conscientes, sempre sob a forma de carências do “eu”:

O ‘Eu’ tem fome, sente dores (físicas ou psíquicas); no ‘Eu’ nascem os afetos e as paixões. A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do ‘Eu’. Sob esse aspecto, não há diferença no fato de que um determinado ‘Eu’ identifique-se em si ou conscientemente com a representação dada do genericamente humano, além de serem também indiferentes os conteúdos das necessidades do ‘Eu’ (HELLER, 2016, p. 39-40).

O cotidiano abarca, portanto, a relação situacional dos sujeitos com o lugar e com os arranjos espaciais. Essa relação é propulsora do saber-fazer do professor de Geografia, à medida que os acontecimentos aparentemente sem importância são resgatados, assumindo relevância para se compreender a dinâmica das práticas e das ações em que a vida acontece. Assim, embora muito se pense o cotidiano somente na perspectiva de produtos e de convenções sociais ou normas culturais, apresento as proposições de Certeau (2014) sobre tal conceito, tendo em vista a arte de pensar e de fazer dos sujeitos no espaço geográfico e na sala de aula.

É válido ressaltar que não estou querendo dizer que o cotidiano é isento de influências exteriores. Pelo contrário, reconheço que nele se formalizam práticas sociais hegemonicamente estabelecidas, seja de caráter econômico, seja de caráter cultural. No entanto, em diálogo com Certeau (2014), assumo a postura de que é necessário pensar na “criatividade”, nas invenções cotidianas dos professores, para não interpretar a vida cotidiana como mera reprodução das estruturas globais de poder. Conforme esse autor:

Todo lugar ‘próprio’ é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação ‘objetiva’ dessas posições próximas ou distantes que denominamos ‘influências’. Elas aparecem num texto (ou na definição de uma pesquisa) pelos efeitos de alteração e elaboração que ali produziram. Como tampouco as dívidas não se transformam em objetos. Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as suas condições de possibilidade, cada estudo particular é um espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram) (Ibid., p. 104).

Os escritos de Certeau (2014) me dá base para dizer que o professor de Geografia, enquanto sujeito histórico que protagoniza e ao mesmo tempo experiencia uma realidade forjada numa dada conjuntura, cria mecanismos revisionistas para estabelecer uma educação que atente para a complexidade do cotidiano em diferentes escalas. Em analogia ao subtítulo

do livro desse autor, “a arte de pensar e fazer”, posso dizer que este tipo de ação e/ou leitura de lugares é uma espécie de malabarismo para criar (micro)rupturas e descontinuidades num modelo de formação profissional que distancia o professor do seu cotidiano.

Sob essa linha de argumentação, torna-se relevante a contribuição de Cavalcanti (2013, p. 25) ao considerar que o deslocamento cotidiano dos indivíduos até os posicionamentos “[...] necessários sobre, por exemplo, as grandes questões globais, as atividades diárias atuais requerem do cidadão a consciência da espacialidade inerente aos fenômenos, fatos e acontecimentos de que participa”. Esse olhar pelo viés do cotidiano reflete o momento recebido pelo sujeito formador e em formação, assim como as ações do espaço-tempo concreto, repleto de sentido e de significações, diante de práticas socioespaciais culturalmente elaboradas na (re)construção da realidade contextual que a profissão se insere.

Ao correlacionar o saber geográfico do professor de Geografia e o trato com as relações da vida cotidiana, estou pensando numa formação profissional que apresente a Geografia como uma ciência mais aberta e expansiva, comprometida com a formação plena do sujeito em seus diferentes lugares de pertença. Tal propositura difere da posição menor que já foi atribuída à Geografia escolar – que por muito tempo foi encarada pelos alunos como pouco relevante, assim como por outros profissionais da área de ciências humanas e sociais.

Em face disso, Lacoste (2016, p. 177) promove uma abordagem de modo crítico sobre o papel social dessa ciência na organização do Estado, considerando que é necessário “saber pensar o espaço para nele se saber organizar, para nele se saber combater”, ao passo que lança uma crítica frente à Geografia dos professores, de teor descritivo dos lugares e das paisagens e de caráter patriótico. Sabemos que a Geografia reflete situações espaciais complexas. Esse novo olhar destoa de um viés reducionista de uma ciência descomprometida com a formação social-humanista e permite-me, inclusive, inferir que é na Geografia que o professor pode, por um determinado prisma, refletir sobre as práticas socioespaciais que têm cada vez mais peso na vida cotidiana dos sujeitos, revelando o ranço de uma sociedade desigual e potencialmente reprodutora de ideologias dominantes e alheia às contradições espaciais.

Mediante o contexto apresentado até o momento, posso elucidar o fato de que a história de vida do professor de Geografia, inscrita e escrita em um dado cotidiano, acaba por evidenciar o modo pelo qual ele se insere e atua social e profissionalmente no mundo do qual faz parte. Para que esse professor possa situar os diversos saberes em sua prática docente, faz-se necessário, ainda na academia, refletir sobre as possibilidades formativas de conceitos, de competências e de habilidades capazes de lhe prepararem para a realidade do mundo da educação, considerando a aquisição de conhecimentos e de conceitos da ciência geográfica.

O docente deve, então, em sua prática, oferecer um ensino pautado no entendimento contextual para que o aluno consiga compreender e relacionar os conteúdos com as suas vivências e experiências nos seus cotidianos, cujos saberes reverberam no modo como compreendem e praticam a docência. Ensinar e aprender Geografia, nas palavras de Callai (2011, p. 20), “significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade”.

Seguindo essa linha de raciocínio, entendo que o modo pelo qual os saberes do professor de Geografia são construídos e situados na escola tem forte correlação com a sua narrativa cotidiana. Estou, com isso, atentando para as práticas instituídas pelo currículo escolar e as práticas alternativas elaboradas pelo professor de Geografia reveladas no ato do saber-fazer docente. Para Cavalcanti (2014, p. 66), essas práticas podem ser assim definidas:

De um lado, uma prática marcada por mecanismos conhecidos de antemão: a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, o verbalismo, a memorização. De outro, algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência, fundamentados, em muitos casos, em visões construtivistas de ensino.

A autora acrescenta que não basta aos que se dedicam à docência e à investigação de questões relacionadas com o saber geográfico escolar, o domínio de conteúdos e de métodos da ciência geográfica. “É preciso que se considere, além disso, a relação entre ciência e sua organização para o ensino, incluindo aí a aprendizagem dos alunos conforme suas características físicas, afetivas, intelectuais e socioculturais” (CAVALCANTI, 2013, p. 10). É fundante valorizar o professor como sujeito competente que detém, constrói e mobiliza saberes específicos em seu trabalho, incluindo elementos que a própria prática produz.

À luz de Tardif (2013), considero que muitos professores passam pelos cursos de formação docente sem modificar suas crenças sobre o ensino. Tais crenças são reativadas quando começam a trabalhar para solucionar os problemas profissionais. No início da carreira, por exemplo, muitos deles descobrem os limites dos seus saberes pedagógicos e geográficos, concebidos no seio das instituições de formação. Por outro lado, fazem reavaliações e julgamentos acerca de sua formação ao longo da carreira, bem como da pertinência ou do realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos de ensino.

Essas referências e influências que o professor de Geografia recebe e mobiliza em sua prática têm muito a ver com o *capital cultural* acumulado na vida e nas trajetórias de formação. Essa propositura se sustenta no fato de que penso os saberes e a formação profissional do docente de Geografia a partir de diálogos, de narrativas pessoais e de práticas que se

complementam no processo de ensino dessa disciplina escolar, considerando o teor da reprodução ideológica contida no processo de formação profissional e pessoal do sujeito.

Nesse momento, abro um parêntese para destacar que, sobre o conceito de capital cultural, Cunha (2008) nos apresenta suas reflexões aportadas em Pierre Bourdieu, cuja ideia é investigar como os trabalhos etnográficos de seu referente repercutiam na formulação de tal conceito. A autora alude ao fato de que “[...] os sistemas simbólicos dominantes ou legítimos numa dada configuração social são aqueles construídos pelos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante” (CUNHA, 2008, p. 505). Isso para justificar que não existe cultura superior, mas, sim, culturas resultantes de lutas, tendo em vista que a noção de capital cultural exige dispositivos que arbitrem e definam uma cultura dominante.

Assim, penso que a ideia de capital cultural está muito ligada à origem social dos professores de Geografia. Mas, mais do que isso, tal concepção pode oportunizar a reflexão de como tal sujeito se percebe e percebe o desempenho geográfico-escolar dos seus alunos, dentro de uma estrutura de dominação escolar simbólica. Da mesma forma, os modos de lidar com as complexas situações em sala de aula têm muita relação com o *habitus*.

O conceito de *habitus* é entendido por Bourdieu e Passeron (2014) como mediador das práticas individuais e condições sociais transponíveis. Trata-se de uma concepção de alcance universal, de natureza controvertida, por pensar na apreensão de uma totalidade das práticas sociais. Todavia, supõe amnésia, uma cegueira, uma ilusão, ou seja, uma lógica de dominação que comanda tais práticas. Nas palavras de Setton (2002, p. 61):

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

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

Dito isso, considero que a realidade cotidiana do docente comporta o seu capital cultural e revela o seu *habitus*. Tal realidade é sempre histórica e geográfica, sendo o histórico todo objeto das ciências humanas, e o geográfico todo repertório de saberes que se materializam no exercício da vida-profissão. Portanto, as narrativas que contemplam a história de vida e as trajetórias de formação do professor de Geografia podem apresentar profícuos repertórios que possibilitam ao profissional da Educação Geográfica compreender-se, formar-se, refletir-se, desvelar-se, desvendar-se no processo de construção identitária profissional.

Tal observação deriva do fato de que o professor-pesquisador no âmbito da Geografia não estuda um objeto fora dele, mas uma realidade em que ele mesmo está imerso (CAPEL, 1988). Por isso, os estudos de natureza autobiográfica, com envergadura para a educação e para a formação do professor de Geografia, são, para mim, tão instigantes. Isso porque vejo a narrativa docente como um terreno fértil em possibilidades investigativas e formativas, com potencial interação entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e a ciência geográfica.

2.2.2 A ciência geográfica: conexões com as histórias de vidas dos professores

O conhecimento geográfico já existia desde a Antiguidade. No entanto, não era sistematizado. Era disperso. Daí não ser reconhecido pelo termo “Geografia”, enquanto ciência. Só no século XIX, na Alemanha, é que ele foi sistematizado à luz do pensamento de Humboldt e Ritter. A consagração da história da Geografia se deu perante “a conquista da natureza” pelo homem, como no caso do desenvolvimento da agricultura e da domesticação dos animais. Tal conquista, de acordo com Claval (2014, p. 92), é legitimada pela possibilidade de dominação, por meio do conhecimento dado por Deus, pois “[...] é pelo conhecimento que o homem se parece verdadeiramente à imagem de Deus”.

Claval (2014) aborda dois níveis de conhecimentos geográficos: a Geografia científica e as práticas e os saberes-fazer empíricos da vida cotidiana. A Geografia científica está relacionada, em seu desenvolvimento, à astronomia e à cosmografia, hábito de natureza descritiva que permanece até Humboldt. No caso, uma Geografia como ciência da observação, da análise da paisagem e das formas visíveis que a compõem. Somente com os quadros geográficos, segundo o autor, é que a Geografia começa a ter possibilidade de dar conta da diversidade das paisagens, mesmo com falhas.

No campo do ensino, em suas origens, a Geografia escolar apresentou a tarefa de contribuir para o projeto alemão de unificação e de fortalecimento do nacionalismo. A escola representava um espaço controlador que estava a serviço do Estado e, conseqüentemente,

reproduzia um discurso para atender os interesses de determinadas classes que visavam à consolidação da Alemanha como Estado Nacional. O ensino de Geografia exigia, portanto, somente a memorização sem teor provocativo e/ou reflexivo.

Quando se dá tônica à epopeia geográfica no Brasil, é válido destacar que desde a chegada dos europeus já havia a circulação, a descrição e a representação do espaço geográfico. Algumas impressões da nova terra ocupada eram verossímeis, mas com um teor de romantização dos espaços apreendidos pelo olhar do estrangeiro, a exemplo das narrativas presentes nas cartas de Pero Vaz de Caminha. Nesse período, conforme aludem Souza, Sousa e Catani (1992, p. 32), os observadores “[...] disseram mais sobre seus produtores do que sobre o objeto representado. Noutras circunstâncias, idealizaram cenários, presenças e ausências.

Na ótica de Cavalcanti (2010, p. 21), a Geografia do Brasil, seja acadêmica, seja escolar, “institucionalizou-se no início do século XX, via Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Universidade de São Paulo (USP), e outras instituições”. A autora reitera que, “[...] assim como em outros países, essa institucionalização está vinculada ao seu ensino”. Para Moreira (2010), esse movimento apresentou forte influência da sistematização europeia, com predomínio da perspectiva francesa, de La Blache, a franco-germânica, de Brunhes, e a germânica, de Hettner, além da norte-americana, de Sauer e Hartshorne.

Para fazer o alinhavo do conhecimento geográfico escolar no Brasil, é pertinente considerar que a educação formal na época colonial não apresentava a Geografia como disciplina escolar, mas os modos narrativos já apreendiam dimensões geográficas. A educação era baseada no monopólio de vertente religiosa da pedagogia jesuítica. É tanto que “o plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental [...]” (SAVIANI, 2013, p. 43). Além disso, esse autor reitera que o aprendizado profissional agrícola e a gramática latina eram culminantes para “aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra)” (Ibid., p. 43).

Segundo Albuquerque (2011, p. 26), no caso da Geografia difundida nesse período, era um “saber necessário à formação daquela sociedade,”. Por isso, no processo educativo de ensino de leitura e de escrita incluíam-se textos com composições variadas, inclusive com abordagens de temas e de conteúdo que hoje podem ser considerados geográficos. Sendo assim, o saber geográfico, à época, “baseava-se na abordagem clássica, seja na tradição descritiva ou na matemática. Desse modo, é possível afirmar que a escola Jesuítica não tinha na Geografia um conhecimento específico que devesse ser difundido com essa nomenclatura” (Ibid., p. 26).

À luz dessa autora, é relevante apresentar a passagem, a seguir, em que há o destaque para o primeiro livro de Geografia do Brasil, cuja finalidade da publicação não tinha viés educacional. Porém, Albuquerque (2011, p. 27) se vale das colocações da Vânia Vlach para asseverar que o texto “serviu de base para a elaboração de inúmeros livros didáticos e perdurou como referência bibliográfica até as primeiras décadas do século XX”.

O primeiro livro brasileiro de Geografia do Brasil, *Corographia Brasílica*, de Padre Manuel Aires de Casal, escrito em 1817, consiste em um levantamento de dados sobre as províncias, história, limites territoriais e nomenclatura de montanhas, hidrografias, portos, cabos e pontas, mineralogia, zoologia, fitologia e algumas características de cidades e vilas (ALBUQUERQUE, 2011, p. 27).

Mediante o foco dado a esses traços históricos, partilho da ideia de que Geografia, assim como as demais disciplinas escolares, possui uma composição histórica que agrega saberes socialmente construídos. Ao afirmar isso, quero acenar que compreendo a Geografia escolar como aquela produzida na escola, com os professores, com os alunos e com demais profissionais da educação. Mas, mais que isso, é a Geografia presente no currículo institucionalizado, envolta de complexidade, que aborda diversos temas, conteúdos e conceitos fundamentais para a formação cidadã do sujeito. Portanto, não se esgota na sala de aula, nem nos livros didáticos, nem no professor. É uma Geografia presente no cotidiano.

Em se tratando de estudos que se reportam e se assentam com a temática da Geografia escolar no Brasil, com base em Albuquerque (2011, p. 20), coloco em evidência a noção de que parte dos estudiosos que discorrem e “[...] analisam o ensino de Geografia compreende a disciplina escolar e a acadêmica, como tendo uma única dimensão, ou como se a primeira fosse uma expressão decorrente e simplificada da produção acadêmica”. A autora deixa claro que a Geografia escolar não é a Geografia acadêmica simplificada. A Geografia acadêmica é a ciência de referência, mas ambas se complementam e se integram em dinâmicas plurais.

No Brasil, essa Geografia ensinada e aprendida na escola tem seu início, segundo Albuquerque (2011, p. 21), entre a década de 1830 até a década de 1910: esse tempo “configura como o período em que o saber geográfico se constitui como tal e a disciplina Geografia se institui, com propósitos e finalidades específicas e de acordo com o papel da escola na época”; na escola, “[...] isso passa a acontecer após a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e a obrigatoriedade de que as escolas (privadas e públicas) seguissem este Colégio como padrão, constituindo o seu currículo como modelo nacional para todas as disciplinas”.

Entre 1911 e 1930, “[...] assiste-se, pelo menos em parte da produção escolar, à incorporação de aportes teórico-metodológicos e de temas difundidos pela recém-criada Geografia moderna no Brasil e pela pedagogia científica” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 21). Essas dificuldades resultaram, inclusive, “[...] na institucionalização de uma Geografia acadêmica no país, pois os cursos superiores são criados com a finalidade de formar professores para a escola básica” (Ibid., p. 21). Dando continuidade à reflexão:

É comum encontrarmos nos trabalhos de Geografia, especialmente aqueles que tratam sobre a Geografia escolar, certa compreensão de que, grosso modo, ela estaria dividida em dois períodos distintos, denominados, respectivamente, de Geografia tradicional e Geografia crítica, visto que a Geografia quantitativa não teve grande repercussão e aplicação nas práticas escolares no Brasil. Compreendemos que essa periodização e denominação dos períodos resultam de uma simplificação das proposições teóricas que sustentam a produção geográfica escolar. Essa simplificação aglutina abordagens muito distintas e compreende tanto a produção elaborada antes da introdução de uma Geografia científica no Brasil, quanto às produções modernas, como se fossem a mesma coisa, ou seja, Geografia tradicional (ALBUQUERQUE, 2011, p. 22).

Em termos de periodização das correntes do pensamento geográfico, seguindo as análises de Moreira (2010) e Claval (2014), é possível compreender que a Geografia do século XVIII trazia a discussão do homem com relação à natureza, baseada nas concepções de Kant. No início do século XIX, ela se sistematizava como ciência, dentro de uma perspectiva Tradicional (Clássica), de base empirista e naturalista. A ideia era circunscrever todo trabalho científico ao domínio dos fenômenos por meio da observação. O cientista, mediante indução, era um mero observador. Trata-se, pois, de um contexto de visão positivista de mundo, de herança cartesiana, cujos objetivos eram, dentre outros aspectos, servir aos interesses das classes dominantes da época.

Os lugares de impulso da Geografia como ciência foram essencialmente a Alemanha e a França. Ainda com base em Moreira (2010) e Claval (2014), os dois parágrafos que seguem sintetizam algumas das principais bases de referências da ciência geográfica.

Na Alemanha, as bases filosóficas eram kantianas, a partir de pesquisadores como Humboldt e Ritter e Ratzel. Humboldt, enquanto botânico, partiu de uma análise relacional das formações naturais, como a vegetação com o solo, o clima e o relevo. Ritter, enquanto historiador, tratou de uma análise que relacionava a população e o meio natural. Por meio das análises desses dois pesquisadores, percebe-se o caráter físico e humano da Geografia. Já Ratzel, enquanto racionalista, rompeu certos traços do modo filosófico de Kant e assumiu o materialismo mecanicista, trazendo concepções darwinianas – a sociedade como um

organismo. Ele tinha a Geografia como um instrumento poderoso de expansionismo do Estado, tanto que a sua famosa obra, *Antropogeografia*, define a influência das condições naturais sobre a humanidade.

Na França, surge a discussão da sociedade não como organismo, mas como um todo. Um conjunto unitário com o intuito de estudar os fatos culturais dos grupos. É nessa conjuntura que Vidal de La Blache definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem, uma ótica orientada para o produto da ação humana, não para os processos sociais que a engendram. Ele lembra: “a Geografia é ciência dos lugares, e não do homem” (LA BLACHE, 1913, apud CLAVAL, 2001, p. 33). Ou seja, o objetivo da Geografia é explicar os lugares e não de se concentrar sobre os homens. Em resumo: “uma Geografia Humana, não uma ciência social” (MORAIS, 1978, p. 83).

Para Filizola (2009), a Geografia tradicional, influenciada pelo panorama científico positivista do século XIX, que situa o ensino da Geografia por um viés de observação, de memorização e de descrição pormenorizada das paisagens, ainda é muito presente na escola. Esse modelo de ensino, calcado numa concepção “enciclopédica”, acaba por desencadear a rotulação de uma disciplina escolar de teor meramente descritivo e patriótico.

As concepções que norteiam o viés tradicional da Geografia, dentro da perspectiva escolar-educativa, direcionam-se para as ideias pedagógicas no Brasil presentes nos séculos XVIII até a primeira metade do século XIX que, segundo Saviani (2013, p. 14), constituem-se como um período de “[...] coexistência entre a vertente religiosa e leiga da pedagogia tradicional; [...]”. Trata-se, pois, de uma época de institucionalização de colégios e seminários, fraturada, do ponto de vista ideológico a partir de 1759, período em que, “através das reformas pombalinas da instrução pública, abre-se espaço para a circulação das ideias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista” (Ibid., p. 15).

Diante dos diferentes pontos de análise encontrados no objeto geográfico, na segunda metade do século XX, a ciência geográfica se renova (Nova Geografia ou Geografia Renovada) com base nos modelos expansionistas do liberalismo econômico e do capitalismo financeiro. Essa Nova Geografia, quantitativa ou teorética, é influenciada pela economia espacial. Segundo Claval (2014), ela traz reflexões acerca dos sistemas econômicos e da aplicabilidade dos apontamentos da economia nos estudos geográficos.

A Nova Geografia se baseava na observação empírica, na verificação dos seus enunciados e na importância de isolar os fatos de seus valores. Ela buscava uma “renovação” metodológica. Uma espécie de Geografia aplicada, descrevendo e quantificando os fenômenos. Com um raciocínio mais dedutivo, ela se preocupava em apresentar médias e padrões expressos

em índices. Alicerçada num positivismo lógico, neopositivismo, de verificação científica, ela se estruturava do ponto de vista matemático enquanto linguagem. O período dessa renovação não implicou fortes mudanças no cenário da educação, conforme está mencionando na citação supramencionada de Albuquerque (2011). No entanto, é pertinente apontar, com respaldo em Saviani (2013, p. 14), que a segunda metade do século XX no Brasil, mais especificamente entre 1947-1961, no cenário educacional, caracteriza-se “o período de predomínio da influência da pedagogia nova”, já o período de 1961-1969 configura-se como a “crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista”.

Frente à Geografia existente, seja Tradicional ou Renovada, no final do século XX surge uma Geografia de caráter mais militante. Uma Geografia, segundo Moraes (1996), que luta por uma sociedade mais justa, como instrumento de libertação do homem. É a Geografia com uma postura crítico-radical (Geografia crítica). Trata-se de uma Geografia que buscava intervir no processo político e social com a ideia de denunciar e de combater as contradições, as injustiças, os problemas e as desigualdades sociais existentes no mundo.

A Geografia crítica, com uma perspectiva de análise em escala macro, surge diante da preocupação com as relações presididas pela história corrente. Nela, o geógrafo torna-se um empiricista e está condenado a errar em suas análises se somente considera o lugar, como se ele tudo explicasse por si mesmo, e não a história das relações, dos objetos sobre os quais se dão as ações humanas, já que objetos e relações mantêm ligações dialéticas, onde o objeto acolhe as relações sociais, e essas impactam os objetos (SANTOS, 2008, p. 21). Nessa mesma conjuntura espaço-temporal, surge, também, uma linha geográfica de teor crítico-humanista, com a inserção de elementos culturais no processo de análise espacial, levando em consideração as práticas desencadeadas no espaço vivido, a partir do lugar.

Do ponto de vista educacional, com base na periodização das ideias pedagógicas do Brasil, proposta por Saviani (2013, p. 14), trata-se de períodos histórico-educacionais marcados pelo “predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitantemente desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista” (1969-1980); e da “emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas” (1980-1991). Quando me reporto à história do pensamento geográfico, tanto em escala global, quanto em escola nacional, vejo que o “ser geógrafo”, conforme aponta Claval (2014, p. 85), está relacionado com a perspectiva de coletar informações para “descrever o mundo”. Com a inserção de novas técnicas, como as cartas e os mapas topográficos, assim como as fotografias e os croquis – ilustração para inserir o leitor, como fez Humboldt –, houve uma maior

preocupação em restituir com exatidão as informações colhidas e as reações experimentais para tornar viva a apresentação do fenômeno observado.

Hoje, percebo que os paradigmas que estabelecem os princípios teóricos nos estudos científicos e na composição prática de ensino de Geografia sempre se moldam por meio de mudanças ocasionadas numa dada dimensão espaçotemporal: ritmada pelos fenômenos da natureza; ritmada pelas ações humanas – políticas, culturais, econômicas, educacionais e simbólicas. E a Geografia, seja acadêmica, seja escolar, interessa-se pelas ações humanas que se inscrevem na superfície terrestre e imprimem uma expressão característica da relação sociedade-natureza, refletida no tempo e no espaço. Assim, os sentidos da trama do saber geográfico do professor da educação básica não se aportam numa corrente única. Por isso, concebo-o como sujeito de sua investigação-formação, a partir da recíproca relação de saberes existentes entre história de vida, academia e escola, em suas múltiplas conexões, e o desvelar dessa tessitura empreende a compreensão de diferentes trajetórias formativas, atreladas às novas dinâmicas socioespaciais conduzidas nas narrativas cotidianas.

Nesse sentido, para mim, os saberes geográficos docentes configuram-se como tônica das pesquisas formativas que trazem como foco a formação do professor de Geografia em um dado contexto. Isso porque, de acordo com Chaves (2006, p. 164), “o contexto vivido é constituído das trajetórias de vidas e não apenas tempo/espaço em que estas se desenvolvem”. (Re)pensar o ensino de Geografia é uma reflexão que pressupõe a epistemologia de tal ciência, a partir do diálogo entre a universidade e a escola, pois,

[...] diferentemente de outros profissionais, o professor interage imensamente com o seu campo de atuação profissional desde quando estudante. Assim, muitas concepções, posturas que assumem profissionalmente podem encontrar suas origens nas histórias de escolarização, mais do que nos cursos de licenciatura, consistindo em uma formação incidental que tende a ser estável e, geralmente, irrefletida (CHAVES, 2006, p. 166).

Como o docente é um ser social, cultural e geográfico que vivifica uma construção plural, seus saberes e fazeres são munidos de historicidade e expressões (auto)biográficas que remetem aos fatos vividos. Essa pluralidade é tecida num espaço coletivo que comporta a relação indissociável entre trajetória pessoal e profissional. Isso faz com que a docência seja e esteja sempre em devir, manifestando-se em novas formas de ler e de escrever a Geografia do presente, por um viés reflexivo, quebrando, inclusive, alguns métodos antigos da Geografia tradicional – aquela sem senso de reflexão das questões crítico-humanista.

Nesse sentido, pensar a profissionalização do professor de Geografia é também pensar a sua história escolar em consonância com a sua história de vida. A ausência desse pensamento destoa da possibilidade de dar visibilidade e de perceber o docente como protagonista da própria narrativa em sua dimensão social. Nesse viés, a relevância das histórias de vida, enquanto metodologia de formação-investigação científica, remete-nos

[...] à necessidade de compreender os docentes como seres que não são abstrações ou entes metafísicos, mas que têm uma inserção material concreta, uma inserção psíquica que participa da construção de suas subjetividades e de suas escolhas profissionais em meio a raciocínios diversos entre os quais aqueles advindos do resistente modelo religioso (CHAVES, 2006, p. 171).

Por essas questões que abarcam uma multiplicidade de processos de natureza complexa, envolvendo vários elementos que se inter-relacionam e que estão enquadrados num contexto histórico, neste estudo, a narrativa docente se insere dentro de uma propositura formativa, tendo em vista que, à luz de Lefebvre (1991b), interpreto que a interação entre sujeito-objeto se realiza desde a vida prática, considerando o social e o caráter histórico. A reivindicação desse autor é, inclusive, na análise do devir, diante do despojamento das representações de uma dada cotidianidade, para o reconhecimento de sentido, de incertezas e de probabilidades em uma realidade social marcada por contradições.

Com isso, coloco em evidência o processo de compreensão da tessitura que emaranha os fios de narrativas (auto)biográficas do professor de Geografia no início da carreira docente na escola. Porém, ressalto que a realidade pesquisada não atinge uma “verdade”, mas percebe o docente como um sujeito em devir, ao passo que suas narrativas revelam realidades imbuídas de versões singulares em espaços coletivos. Assim como a realidade circundante do sujeito-pesquisador, as demais narrativas são atravessadas por paisagens e por lugares que constituem a narrativa geográfica do professor de Geografia.

Coadunando com a problematização de Oliveira Júnior (2015), assumo a ideia de que a Geografia é uma construção narrativa e a construção narrativa se dá e se faz na Geografia. Digo isso no sentido de que o foco paisagístico apreendido pelo sujeito, leia-se, aqui, professor de Geografia da educação básica que está em início de carreira profissional, dimensiona uma narrativa geográfica que é revelada e desvelada em sua história de vida, em sua trajetória de escolarização e de formação acadêmica e em seu exercício profissional. Para a defesa dessa ideia, estou partindo do princípio de que a vida só se faz em narrativa. Logo, o espaço geográfico é o ambiente de configuração de lugares de acontecer a vida. Nesses lugares, as narrativas acontecem cotidianamente. Assim, o sujeito que protagoniza a narrativa cotidiana

produz o espaço exterior e interioriza suas produções espaciais como um mosaico de imagens que compõem uma narrativa geográfica. Portanto, o geográfico está no espaço exterior. E as imagens apreendidas no espaço interior só existem e só se entrelaçam pela experiência e pela vivência cotidiana da exterioridade do espaço.

No caso, o interior também é geográfico, tendo em vista que ele se constitui Geografia ao se tecer com os diferentes elementos que compõem o sujeito (formado e articulado com o seu meio). Só há narrativa porque há espaços para que elas aconteçam. Portanto, estou pensando e tratando o sujeito em sua totalidade. Esse sujeito é elemento da natureza, mas sujeito que a transforma, ao passo que a compõe. Como o pensamento e a linguagem não são dissociados de si, a narrativa desse sujeito é geográfica, seja pela tessitura que ela se constitui no imaginário narrativo, seja pela representação dos fenômenos do espaço geográfico.

A construção "conceitual" de espaço exterior e interior, tendo como mote a narrativa geográfica, está alicerçada em Halbwachs (2003), ao tomar a memória como um constructo que parte de uma dimensão coletiva, e não individual, mas a dimensão coletiva vai estabelecer a individualização, que seria a exteriorização do processo de compreender o mundo a partir da coletividade. Então, ao mesmo tempo em que ela é individual, ela também é coletiva, portanto, as duas estão interligadas. Mas a individual só existe porque existe a coletividade. As relações entre as perspectivas cotidianas presentes e as perspectivas passadas se entrelaçam e constroem aquilo que chamamos de memória, daí a defesa da memória coletiva.

A tessitura dos saberes do professor de Geografia no início da carreira profissional brota de vários referentes, como já sinalizei, incluindo as suas práticas em sala de aula. São saberes que se encontram e se afastam, entre e por meio de partilhas de fragmentos de memórias, incluindo trajetórias que apreendem imagens íntimas, invisíveis, incomensuráveis, tomando de empréstimos os dizeres de Oliveira Júnior (2015), ao problematizar “o que é geografia” e se a Geografia é uma produção narrativa. É por isso que o item a seguir se assenta no tecer de textos que balizam o ciclo da vida profissional docente.

2.3 O ciclo da vida profissional do professor de Geografia

Quando voltei o meu olhar para os estudos que tomam por base a profissionalidade docente como campo de reflexão, percebi que as pesquisas que trazem como tônica os itinerários formativos dos professores, vinculados às suas histórias de vida, podem viabilizar o processo de compreensão dos saberes dos professores que estão em início de carreira no magistério de Geografia. Isso porque a docência integra as nuances da universidade e inter-

relaciona uma multiplicidade de elementos que constituem a identidade pessoal e profissional, revelando o ser e o tornar-se professor como uma construção de si e do outro.

Diante disso, com base nos estudos de Bolívar (2002), compreendo que a vida profissional do professor de Geografia se dá em ciclos, o que faz demarcar diferentes implicações em sua identidade docente e em sua forma de mobilizar a Educação Geográfica. A incorporação das experiências formativas reverbera-se, portanto, na construção dos saberes desse docente por meio de fases ou de etapas, numa dimensão coletiva, que marcam sua história de vida e profissão a partir de espaços sociais e de lugares de enunciação, pois:

A vida profissional dos professores e professoras passa por uma sucessão de etapas ou fases que configuram seu ciclo de vida, caracterizada, entre outras coisas, pelo predomínio de preocupações, atitudes e vivências diante do trabalho, articuladas de um modo determinado com outros domínios de vida, em especial com o ambiente social (BOLÍVAR, 2002, p. 142).

Para que a carreira aconteça, efetivamente, a docência vai se estabelecendo por meio de fases ou de etapas, conforme afirma Huberman (2013). O início se dá após a conclusão do curso superior, quando o professor ingressa na docência: é fase da passagem de estudante universitário para professor da educação básica. Porém, em alguns casos, há professores que já lecionam em escolas, seja na disciplina que cursam o curso superior, seja em outra disciplina, ou mesmo em modalidades diferentes, como em programas de alfabetização de jovens e adultos. Em todo caso, é relevante lembrar que no decurso da formação acadêmica o licenciando já tem acesso a alguns elementos concernentes ao exercício da profissão, por conta do cumprimento dos estágios curriculares e das práticas de ensino.

Nessa linha de raciocínio, é pertinente apresentar a compreensão de Pires e Pinheiro (2009, p. 3), ao asseverarem que ao longo da carreira docente “o professor refuta [parcialmente] e incorpora à sua prática cotidiana ou retraduz os saberes oriundos da formação docente, acumulados individualmente, bem como daqueles produzidos pela experiência coletiva”, assim como aqueles interagidos com os seus alunos e os seus pares. Em todo caso, os autores ressaltam que cada saber tem sua legitimidade, mas, isolados, nenhum é suficiente para sustentar a prática docente. Na verdade, o professor busca adaptar à sua prática aqueles saberes que, de certa maneira, contribuirão para o exercício cotidiano da profissão.

Diante disso, para compor o entrelaçamento da vida pessoal e profissional do professor de Geografia que está em início da carreira profissional, perante a construção e a elaboração do seu saber geográfico-docente, acredito que as memórias narrativas oportunizam o processo de compreensão da tessitura desses saberes, cujos elementos se convergem no saber-fazer de tantos

outros professores. Portanto, é relevante evidenciar, parafraseando Portugal (2013), que o cartografar a vida do sujeito, a partir de narrativas de si, por mais particular que as narrativas pareçam, desencadeiam um entrelaçamento de outras histórias, compondo um enredo que implica diretamente no exercício da profissão.

As proposições mencionadas até o momento reforçam a ideia de que percebo o professor de Geografia como sujeito produtor e detentor do conhecimento profissional em sua prática pedagógica. Esse profissional da Geografia Escolar em início de carreira correlaciona os conhecimentos adquiridos nos diferentes campos formativos, ao longo da vida, e mobiliza-os no exercício do trabalho docente. Os reflexos reluzem em saberes profissionais-geográficos que são desenvolvidos ou codificados em saberes essenciais para o exercício da vida e no processo de desenvolvimento da profissionalidade – entendida, aqui, no sentido de construção do profissional e dos saberes e dos fazeres que incorporam e interferem na profissão.

No início da docência de Geografia na escola, de acordo com Pessoa (2017, p. 57), “[...] a vinculação que os estudantes conservam com o espaço da atividade profissional do professor é de caráter exógeno, posto que eles ainda não se estabeleceram, efetivamente, como docentes”. Isso só vai acontecer no período de inserção profissional no magistério. Essa mudança de condição é denominada de início do desenvolvimento da profissionalidade docente de Geografia. Trata-se de um período de oscilação, “reconhecidamente, marcado pela insegurança e estruturante em relação às práticas pedagógicas e de reconhecimento do recém-ingresso como professor” (Ibid., p. 57). Para Tardif (2013, p. 82), a base de construção do saber profissional docente se dá nos primeiros anos da carreira, por ser um período que:

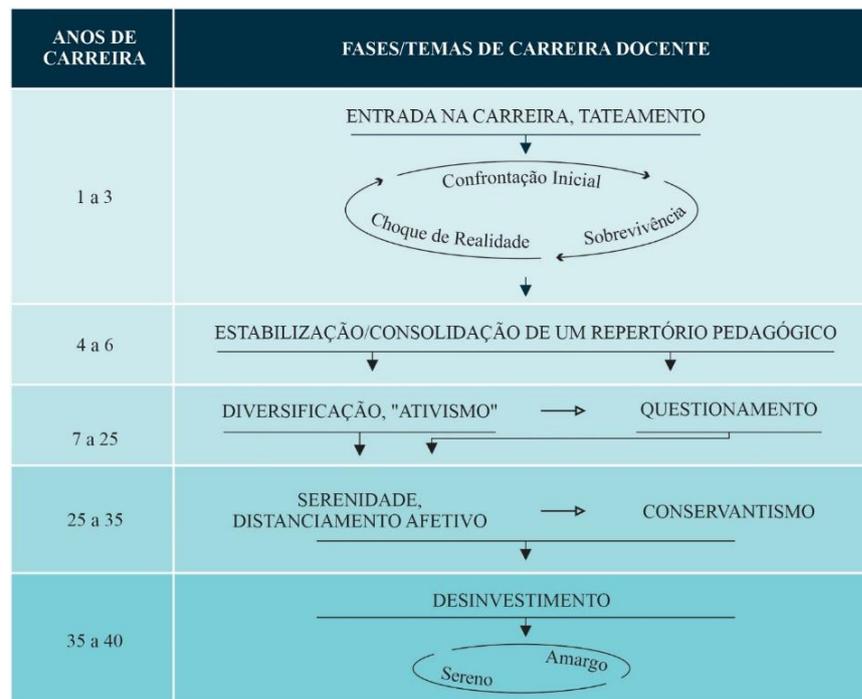
[...] representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamam de ‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’ ou ainda ‘choque cultural’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de uma maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho.

O autor destaca que é no início de carreira profissional docente que a estruturação do saber experiencial é mais forte, estando ligada à experiência do trabalho. As certezas sobre o contexto da docência, da escola e da sala de aula vão se revelando progressivamente. Nesse início, há o julgamento da formação universitária anterior e o professor começa a promover o diálogo entre os diversos saberes que compõem a sua profissionalidade. “Compreende-se que

a profissionalidade dos professores está relacionada, em boa medida, ao grau em que se podem fazer manifestas as teorias implícitas em sua ação” (LOPES, 2010, p. 14).

Nessa linha de argumentação, a concepção de estudo de Huberman (2013) se torna profícua para a compreensão das fases ou das etapas que balizam a carreira do professor (figura 1). São elas: a entrada na carreira, de um a três anos, que é a fase de tateamento, a etapa crítica; a fase de estabilização, de quatro a seis anos, que é a etapa de consolidação de um repertório pedagógico; a fase de diversificação, de sete a vinte e cinco anos, que é a etapa de ativismo, de questionamento da carreira; a fase de serenidade, de vinte e cinco a trinta e cinco anos, que é a etapa de distanciamento efetivo, conservadorismo; e a fase de desinvestimento, de trinta e cinco a quarenta anos de profissão, que é a etapa que pode ser serena ou amarga.

Figura 1 - Modelo esquemático ativo do ciclo de vida profissional dos professores



Fonte: Adaptado de Huberman (2013, p. 47).

Conforme podemos visualizar no esquema, há um agrupamento de tendências “ramificadas” dadas às etapas da profissão docente, com exceção dos três primeiros anos de carreira. Destaco, mais uma vez, que essa preconização inicial, tecnicamente única, é o que me interessa neste estudo, tendo em vista que está nos primeiros anos de carreira (de 1 a 3 anos) a fase crítica, o momento de construção de uma representação positiva ou negativa da escola; a fase de descobertas e de experimentação, diante da complexidade situacional da profissão. Recorri a traços geométricos e a um jogo de cores para ilustrar tal processo. A escolha da cor é

para exprimir a confluência de um tempo experiencial compassivo, que vai tomando rumo e tonalidade (ficando mais forte) ao se articular a uma pluralidade de inferências e de referências no processo de constituição do saber profissional. Atréados à cor, os traços geométricos em forma circular no início da carreira sinalizam um modo de saber que percorre diferentes caminhos, que circula entre e por meio de elementos da vida-formação-profissão que vão sendo tecidos durante o processo de constituição da identidade docente.

Por ser um estudo que investiga as histórias de vida e as trajetórias de formação-profissão de professores de Geografia que estão em início de carreira na educação básica pública, esta tese toma por base o esquema proposto por Huberman (2013) por considerá-lo adequado em múltiplas realidades. Embora os ciclos possam se diferenciar de lugar para lugar, se for considerar a jornada de trabalho e o tempo de contribuição previdenciário, atendo-me, aqui, apenas ao ciclo inicial na realidade paraibana. Por isso, entendo que o esquema contempla a propositura desta pesquisa, já que a “confrontação inicial”, o “choque de realidade” e a “sobrevivência” em sala de aula são tônicas que perpassam limites e fronteiras geográficas.

Em tese, Pessoa (2017, p. 50) chama atenção para o fato de que “a fase inicial de atividade profissional no Magistério é considerada um momento extraordinário de aquisição de conhecimentos acerca do ofício docente”. O autor reitera que o início da carreira profissional docente “é uma etapa distinta de todas as outras fases da carreira do professor, com atributos incomparáveis. Contudo, demonstra-se como um período de considerável vulnerabilidade e de preocupação, permeada por constantes dilemas e desafios”.

Essa fase da “descoberta” se dá diante do entusiasmo inicial de uma situação profissionalizada no campo da docência à medida que o professor está à frente de uma sala de aula, ou seja, sob uma responsabilidade profissional. Nas palavras do Huberman (2013, p. 39): “a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. Em todo caso, esse autor alerta para o fato de que:

Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só desses componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, o de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que já têm muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais) (Ibid., p. 39).

Sendo assim, é possível inferir que os saberes constituídos em sala de aula no início da carreira profissional do professor de Geografia apresentam toda uma carga identitária dos saberes construídos na universidade, na vida cotidiana e na relação com os demais docentes, e no devir da profissão, sendo esses conhecimentos integrantes e circulares. Ou seja, a entrada na profissão docente é uma fase reveladora de entusiasmo, de frustração, de autoconhecimento, de autorreflexão, de sonhos e de exaltação, por se sentir, finalmente, um profissional da Geografia escolar que vai lidar com as diversas situações escolares.

Em sintonia com Huberman (2013, p. 39), o início da carreira do magistério revela “o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou-me a aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos,” além das oscilações “entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.” (Ibid., p. 39).

O impacto que o professor iniciante tem quando está diante da confrontação diária de uma sala de aula é fundante para a composição da identidade como pessoa e como profissional da Educação Geográfica, e para a permanência no magistério. Dependendo dos anseios, dos impactos, dos caminhos da profissão, da (des)valorização social, da questão salarial e da dinâmica da sala de aula, o professor acaba por refletir sobre sua trajetória de vida e formação acadêmica, tendendo a tomar decisões futuras para a sua vida, incluindo os rumos da sua profissionalidade, como o fato de continuar ou não na profissão, ou mesmo de continuar na Geografia ou na docência, mas sem ser no âmbito da educação básica.

Mediante o contexto apresentando, ressalto que as contribuições movidas por diálogos tecidos por meio de desdobramentos autobiográficos em muito têm oportunizado lançar novos olhares e alhures sobre os saberes e o campo de trabalho do docente que está em início da profissão, ao passo que o profissional do magistério de Geografia concebe e situa o ensino como uma atividade que se sustenta num consistente repertório de conhecimentos diversificados, indissociados da vida cotidiana. É por isso que Goodson (2013, p. 66) nos chama atenção para o fato de que “precisamos de saber mais sobre as vidas dos professores”.

Para que esse saber seja buscado, analisado, interpretado, refletido, problematizado e compreendido como movimento de (auto)formação e de autoconhecimento, caminho por meio de proposituras e apontamentos metodológicos que balizam o método (auto)biográfico, com ancoramento nas histórias de vida e nas trajetórias de formação e de profissionalização de cinco professores de Geografia que estão em início da carreira na escola pública da Paraíba. É sobre esse caminhar metodológico que o capítulo seguinte é tecido.

3 HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: PROPOSITURAS E APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Toda biografia se inscreve numa escritura do espaço, numa Geografia.
Delory-Momberger (2012, p. 69)

A escolha da assertiva elencada na epígrafe para abrir este capítulo de abordagem metodológica consiste no desafio de trazer o campo da metodologia da pesquisa biográfico-narrativa para pensar a Geografia na vida, na formação e na profissão de cinco professores de Geografia em início de carreira, protagonistas deste estudo, diante das suas histórias de vida e das suas trajetórias de escolarização, de formação acadêmica e de atuação na educação básica da rede pública de ensino na Paraíba. Busco, com isso, a intenção de compreender o processo de construção, de apropriação e de mobilização dos saberes desses professores que são licenciados em Geografia pela UEPB, campus III, na cidade de Guarabira.

Essa proposição de investigação ocupa-se das contribuições das vivências e das experiências da vida-formação no âmbito das itinerâncias formativo-profissionais e suas implicações para o tornar-se professor de Geografia. Trata-se de uma pesquisa de natureza educacional que se situa nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa em educação, ancorada nas histórias de vida de professores de Geografia que estão em início da carreira docente, cujas memórias evocadas no ato de narrar emergem de diferentes contextos. Esse tipo de propositura se guia na concepção de que “[...] é a narrativa que dá uma história a nossa vida: *nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos uma narrativa de nossa vida*” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 94, grifos da autora).

Ao narrar, o profissional-pessoa da Educação Geográfica pode rever a sua caminhada de construção, numa perspectiva de flexibilidade, servindo para ressignificar sua trajetória de formação e de atuação no magistério. As histórias de vida dos sujeitos protagonistas desta pesquisa de doutorado em Geografia incorporam acontecimentos e experiências cotidianas que tomam forma de enredo e constituem conteúdos no ato da narração, que se fazem texto de vida, de percursos de vida, e revelam os meandros de experiências formativas e profissionais plurais que se singularizam num “eu” em forma de narração. Ao rememorar, o professor tem a oportunidade de, parafraseando Calvino (1994), na obra *Palomar*, explorar a sua própria Geografia interior e traçar o diagrama dos movimentos do seu ânimo.

Quanto à escolha do método investigativo e dos procedimentos adotados para a recolha de dados, a opção foi pelas **entrevistas narrativas**, conjugadas com um questionário-biográfico (com fins de identificação do perfil de cada docente), e **observação de práticas pedagógicas**, com registros no diário de campo, para a captação, a descrição e a explicitação, no decurso da construção da profissionalidade, dos fazeres mobilizados em sala de aula, ao abordar os conteúdos, os conceitos e os temas da Geografia. Ao serem tecidos, os dados recolhidos colocam em evidência os saberes dos professores de Geografia que estão em início de carreira profissional na educação básica pública, conforme a ilustração presente na figura 2:

Figura 2 - Procedimento de recolha de dados



Fonte: Elaboração do croqui: o pesquisador. Diagramação: Edvan Lima.

A alusão ao símbolo do infinito na imagem é para marcar a abertura e o entrelace entre a entrevista narrativa e as observações das práticas pedagógicas, percorrendo dados do questionário-biográfico e dos registros do diário de campo para o delineamento da tessitura do saber geo(bio)circular revelado nesta tese. Destaco que o foco está no dispositivo da entrevista narrativa, por considerá-lo uma opção relevante e muito pertinente para conhecer as histórias de vida e as trajetórias de formação dos professores, e na observação das práticas pedagógicas, por entender que é a técnica mais apropriada para a identificação, a análise e a compreensão dos fazeres e dos saberes mobilizados pelos professores em sala de aula. Ao cruzar tais instrumentos, apporto na perspectiva interpretativo-compreensiva dos dados coletados.

A preferência pela análise interpretativa e compreensiva das histórias de vida dos professores se justifica porque, de acordo com Delory-Momberger, (2014, p. 94), “a ‘história de vida’ só começa com o trabalho de reflexão (de retorno sobre) e de análise realizado sobre a narrativa”. Esse modo de refletir sobre os elementos que balizam a Geografia do vivido e ressoam na Geografia da profissão se exprimem no devir do campo metodológico da ciência geográfica que vislumbro no âmbito da Educação Geográfica.

Ao eleger esse tipo de metodologia no campo das narrativas de professores de Geografia estou legando foco à vida em suas tramas individuais para a compreensão de histórias de vida que se inserem em diferentes situações sociais, históricas e geográficas coletivas que ressoam e se articulam nos fazeres e nos saberes em sala de aula. Essa articulação gera a tessitura de um enredo em que, conforme Bragança (2009), o sujeito analisa suas vivências e experiências à procura de referências para agir sobre o mundo e com as pessoas.

Nessa construção de sentido, interesse-me pelos dizeres de Bolívar (2002), ao assegurar que mesmo referenciando a singularidade de uma vida, as metodologias biográfico-narrativas acabam por refletir a coletividade social de um dado contexto. No caso específico deste estudo, a ideia é que o docente evoque as suas memórias e construa a narrativa de si como possibilidade de recriar-se, de reler-se, de reinterpretar-se e de refazer-se. Isso porque “[...] o relato autobiográfico que um professor faz de seu processo formativo converte-se num meio para estabelecer vínculos mais estreitos entre formação e vida” (BOLÍVAR, 2002, p. 179).

Percebo que no âmbito da Educação Geográfica as abordagens biográfico-narrativas reúnem uma série de proposituras mediante um dado fundo histórico, político e cultural das relações sociais e profissionais que estão em sua base. Diante disso, começo discorrendo sobre o tecer dos textos concernentes à pesquisa (auto)biográfica; em seguida, apresento o perfil dos protagonistas deste estudo, descrevo sobre o processo de observação das aulas e, por fim, teço reflexões sobre a técnica da entrevista narrativa.

3.1 A pesquisa (auto)biográfica e a narrativa docente na Educação Geográfica

No contexto contemporâneo, cada vez mais as pesquisas educacionais estão submetidas a novas exigências de ordem científica e profissional, assim como cultural, social e política. No entanto, essas exigências criam pressões no campo da educação que nem sempre são entendidas e analisadas. Gatti (2012) já chama atenção para o fato de que quando se utiliza a expressão “pesquisa em educação” há a sinalização de uma posição integradora convergente de várias áreas, com um ponto de partida: os processos educativos e formativos.

As origens dos pressupostos metodológicos dos métodos qualitativos de pesquisa, segundo Gatti e André (2013, p. 29), datam dos séculos XVIII e XIX, momento em que “[...] vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, buscaram novas formas de investigação”. Tal busca se deu em decorrência da preocupação com o sentido interpretativo das mensagens presentes no campo investigativo.

Nas explanações teórico-conceituais de Weller e Pfaff (2013), há a afirmação de que a história da pesquisa qualitativa no campo da educação tem base nos estudos sobre o processo educativo em escolas do continente europeu, no início do século XIX. Vale destacar que os “[...] desenvolvimentos significativos dos métodos qualitativos nas pesquisas sociológicas surgiram na maioria dos países somente no início do século XX e, nas pesquisas educacionais, apenas na segunda metade do século passado” (Ibid., p. 14).

No Brasil, segundo Gatti e André (2013, p. 33), as metodologias de abordagem qualitativa na área da educação ganharam notoriedade na década de 1990, em várias instituições de ensino superior, principalmente na pós-graduação, em pesquisas de mestrados e de doutorados. Segundo as autoras, a maior parte desses estudos foi produzida com a intenção “de compreender as relações interescolares e seus contextos, as questões institucionais, as situações de sala de aula e as representações dos atores escolares sob diferentes óticas”.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa contribui para que percebamos as vantagens de métodos que auxiliam ter uma visão mais abrangente dos problemas; supõe contato direto com o objeto de análise e fornece um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade. Segundo Gatti (2012), em se tratando do campo da educação, esse tipo de abordagem tenta considerar várias vertentes situacionais em suas diferentes relações, mesmo escolhendo focos delimitados e selecionando alguns dos fatores específicos, diante da dificuldade de considerar todo o conjunto em suas combinações e interdependências.

As metodologias qualitativas em educação são de profícua contribuição ao avanço do conhecimento nas diferentes áreas da educação, como na Educação Geográfica. De acordo com Gatti e André (2013, p. 31), essas abordagens metodológicas possibilitam uma melhor compreensão “dos processos escolares, de aprendizagem, de relações de processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas”.

Para o entendimento do quadro das pretensões da inserção da pesquisa qualitativa em educação, com enfoque no método (auto)biográfico, na perspectiva das histórias de vida, como caminho de investigação científica, balizando narrativas de professores de Geografia, diante de suas memórias e trajetórias de vida-formação-profissão, é fundamental fazer uma breve incursão pela composição histórica desse método para o entendimento dos debates em torno da sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação do professor.

Seguindo as pesquisas de Nóvoa e Finger (2014, p. 20), destaco que “essa perspectiva metodológica surge no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos

dos anos 1920 e dos anos 1930 (Escola de Chicago)”. Os autores complementam que o método biográfico “[...] desencadeou importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas, que se opuseram a uma prática positivista das ciências sociais” (Ibid. p. 20), em sua evolução epistêmico-científica ao longo da história das ciências humanas e sociais.

Em todo caso, destaco que as práticas escritas de produção de si, abarcando o caráter subjetivo, já existiam antes da época da sistematização metodológica pela Escola de Chicago, nos Estados Unidos da América. Até porque as metodologias que comportam as escritas de si e as investigações do eu não foram desenvolvidas de um dia para outro, sem nenhum precedente sociocultural. Basta pensarmos nas diferentes formas de comunicação social e pessoal que traziam como tônica as questões de natureza pessoal, a exemplo das cartas.

A título de exemplificação, em sua tese de doutoramento, Calado (2012) cita as *Confissões* de Santo Agostinho, do século IV, como forma de lembrar obras com escrita de caráter subjetivo. A autora continua sua argumentação afirmando que a concessão do título inaugural da autobiografia, nos termos em que ela é concebida hoje, justifica-se pelo “nascimento do sujeito moderno”, identificando o “Século das Luzes como o genitor do gênero”, em que o sujeito se torna referência para compreensão da realidade e “passa a ser considerado o autor e a fonte das regras que o regem” (Ibid., p. 28).

Na ótica de Passeggi (2010, p. 120, grifo da autora), foi a Escola de Chicago que inaugurou “a pesquisa qualitativa com as *histórias de vida*”, tornando-se um novo marco, tanto pelas contribuições quanto pelas limitações, de refletir e de repensar o método de investigação, com direcionamentos na “defesa do social como uma combinação íntima de valores coletivos e de atitudes individuais” (Ibid., p. 120). No Brasil, segundo essa mesma autora, as abordagens metodológicas que se pautam na pesquisa-narrativa, na perspectiva das histórias de vida, consagraram-se expressivamente como pesquisa (auto)biográfica.

O termo “histórias de vida” ganha tônica com Pineau e Le Grand (2012), pelo fato de esses autores entenderem que a terminologia acolhe uma maior pluralidade e diversidade de manifestações de expressão da vida. Tais expressões reforçam, narrativamente, a necessidade de compreender o modo de experienciar, de viver e de conceber a lógica situacional que medeia a matriz relacional de aquisição e de elaboração de saberes que circulam no contexto espacial, social e cultural, nas experiências formativas e no exercício cotidiano da profissão docente.

Com base em Bragança (2018), tomo a (auto)biografia não somente pela narrativa como acontecimento lembrado e rememorado, cujo foco recai especialmente sobre a história de vida do professor de Geografia, mas por considerar “[...] a memória como fragmento, como dialética entre lembrança e esquecimento, a experiência educativa vivida em um *espaçotempo* da vida”

(Ibid., p. 70, grifo da autora), que é potencialmente (auto)biográfica. Independente do arranjo adotado, não penso em separado os termos (auto)biografia e histórias de vida, mas tecidos por uma dialógica que se converge para um mesmo campo de análise: a compreensão da vida pessoal, formativa e profissional do professor-pessoa que narra.

Como forma de explicitar e de contextualizar um olhar mais histórico desse tipo de método no cenário brasileiro, enquanto ilusão de uma apreensão fiel da realidade do outro, Souza, Sousa e Catani (1992, p. 32) apontam algumas considerações frente à Geografia do Brasil, numa dada dimensão espaçotemporal. Uma delas é que, diante de uma tentativa de representação de realidade, o campo investigativo da ciência apresenta certas distorções espaciais que destoam e não dão conta de muitos eventos históricos enredados por uma multiplicidade de sujeitos que fazem o acontecer cotidiano inventado pela população.

Na tentativa de compreender algumas das peculiaridades das apropriações no cenário brasileiro dessas vertentes metodológicas chamadas de métodos autobiográficos, Souza, Sousa e Catani (1992) afirmam que o movimento biográfico no país, com vinculação na área educacional, tomou as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação, seja no âmbito da história da educação e da didática, seja no campo da formação de professores, bem como em outras áreas, ganhando destaque a maneira pela qual se dão as apropriações das propostas de trabalho, nas últimas décadas do século passado.

A professora Passeggi (2010, p. 112-113) destaca que a pesquisa (auto)biográfica não tem por objetivo neutralizar a validade dos métodos herdados historicamente, pois sua mirada do ponto de vista epistemológico “[...] visa a superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade”.

A biografia aparece, assim, como um instrumento sociológico que, para Ferraroti (2014, p. 32), parece poder vir assegurar uma mediação entre “uma história individual à história social, coletiva, implicando a construção de um sistema de relações e de possibilidades de uma teoria não formal, histórica e concreta da ação social”. O autor complementa sua reflexão pontuando que na história desse método aparece uma crise que acabou por exigir “uma hermenêutica social dos atos individuais concretos: o método biográfico situa-se numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem” (Ibid., p. 32).

Segundo Finger, (2014), a hermenêutica pode ser entendida como teoria geral da interpretação, que não se limita aos textos, mas a todas as formas de expressão, podendo ser concebida como a prática e a teoria da interpretação e da compreensão, operando com a razão de uma pessoa que reflete. Ela abarca uma concepção interpretativa de dar sentido à vida,

designando diferentes modos de tessitura ao longo do tempo (bio), a si mesmo, reconhecendo a dimensão espaçotemporal e histórica de si e da relação de alteridade (auto) e a própria escrita grafada no contexto de uma Geografia de lugar (grafia). De acordo com Delory-Momberger (2014, p. 54), “a narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história da vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida” como elementos situados e organizados no interior de um todo.

Estudiosos como Bolívar, Domingo e Fernández (2001) destacam que a atual relevância desse tipo de pesquisa fundamenta-se na mudança produzida nos anos 70 nas ciências sociais, da instância positivista tradicional para uma perspectiva interpretativa, em que o sentido dos agentes se torna o foco central da investigação. Para esses autores,

La ausencia de las voces mismas del profesorado (y de sus sentimientos o emociones) en la investigación sobre la enseñanza, cuando no su subordinación o manipulación a los propósitos de la investigación, ha motivado – contraculturalmente – que ellos mismos sitúen en sus propios términos las cuestiones, cómo entienden e interpretan su práctica, aquello que sienten, cómo definen y comprenden sus propias vidas. Rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar es, también, un modo de oponerse al profesorado anónimo, sin nombre e impersonal (BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001, p. 52).

É na década de 1970, portanto, que as discussões conceituais e metodológicas se intensificaram, rompendo com formas tradicionais de pesquisa, “[...] aproximando os pesquisadores das pessoas, valorizando a singularidade, os sujeitos, suas memórias e seus relatos de vida” (PASSEGGI; SILVA, 2010, p. 13-14). Em termos cronológicos, o uso da história das “narrativas (auto)biográficas como prática de formação data dos anos 1980, na Europa, e se insere no contexto da formação continuada de adultos, que (re)ingressam na universidade, em busca de reinserção profissional” (PASSEGGI, 2010, p. 114).

Mediante o contexto apresentado e, por conseguinte, entendo que, dentre outras questões, as razões referentes a um debate teórico sobre tal método na atualidade levam em consideração o fato de que “as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe” (FERRAROTTI, 2014, p. 31). E esse método surgiu justamente “como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja, processos que considero formadores de adultos” (FINGER, 2014, p. 112), incluindo, assim, os professores como sujeitos que podem rever suas bases formativo-culturais de referência.

Por fim, com respaldo em Ferrarotti (2014), entendo os estudos de teor biográfico-narrativo, ancorados nas histórias de vida, como um pressuposto teórico-metodológico que se

situa numa relação entre-lugar da história individual à história social. Isso porque o resultado de uma pesquisa com esse aporte pode oportunizar a reflexão pessoal, a emancipação da pessoa que narra e a reflexão social diante de dimensões que se alternam na esfera do vivido, do concebido e do narrado. É o que Finger (2014) denomina de passagem de uma consciência imediata, que é a das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida.

Ao tomar as histórias de vida de professores, o trabalho com narrativas (auto)biográficas, em escala mundial, objetiva, dentre outras possibilidades, a garantia de condições necessárias do “retorno sobre si mesmo, para que o trabalho de autobiografar exerça a ação de reversibilidade sobre o pensamento de quem narra, transformando representações anteriores de si e do mundo da vida” (PASSEGGI, 2010, p. 116). Nesse trato, é imprescindível a observação de que:

En nuestra modernidad tardía, tras la crisis de la refiguración del pensamiento social de que habló Geertz, la investigación biográfico-narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia. Altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, pero también de lo que importa conocer. En ese sentido, comporta un enfoque propio y no sólo una metodología más a añadir a las ya establecidas. El incremento y popularidad alcanzado por la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías de los profesores puede responder, como lúcidamente ha apuntado Hargreaves, a nuestra actual coyuntura postmoderna: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 9).

Esse refúgio de si mesmo pode ser entendido, dentro do campo da investigação, como a escrita de si no processo existencial. Tal autoria é material fundante nos processos sociais impressos nas narrativas cotidianas e expressas no saber-fazer pedagógico-geográfico. Isso porque “[...] a vida só pode ser representada em forma de narração. Mas, ao mesmo tempo, para que não se fique no relato do professor, ela deve se reinscrever num contexto que amplie o sentido” (BOLÍVAR, 2002, p. 138).

As histórias de vida dos professores remetem-nos, de acordo com Chaves (2006, p. 71), à necessidade de compreendê-los “[...] como seres que não são abstrações ou entes metafísicos, mas que têm uma inversão material concreta, uma inversão psíquica que participa da construção de suas subjetividades e de suas escolhas profissionais”. Isso porque os professores interagem diretamente com diferentes lugares de fala e com complexos caminhos atenuados no cotidiano de si e do outro (alunos e colegas de profissão).

Nesse tipo de investigação, a direção do pesquisador (auto)biógrafo deve seguir o itinerário narrativo oriundo do sujeito que narra, tendo em vista que o ato de narrar está perpassado de sentidos e de significados concebidos no decurso da vida. Por isso, estudar as

narrativas docentes é um caminho de promoção, de aperfeiçoamento escolar e de evolução profissional, ao passo que há a conversão de saberes e da construção da profissionalidade dentro de uma perspectiva que pode ser lida e compreendida pela experiência de vida e de formação.

Orientado pelas reflexões de Finger (2014), assumo a noção de que formação docente e ciência estão estreitamente ligadas, pois, se ao nível técnico-econômico o projeto da sociedade hodierna “é o de uma produção cada vez mais científica, e se ao nível político então ao nível cultural, o projeto da modernidade é o da difusão pedagógica do saber e dos conteúdos científicos” (Ibid., p. 11). Nesse viés, parto do princípio de que a formação docente se constitui da integração de um conjunto de saberes que configuram diferentes referentes e se tornam pessoais na manutenção do cotidiano. Assim, é fundante que o professor interrogue sobre a natureza epistemológica que o constitui, num processo de (re)invenção de si.

Ao narrar sobre si, o docente tem a possibilidade de explicitar o não visto, de reinventar-se. Nesse processo, ele pode refletir sobre a sua formação escolar-acadêmica, atuação profissional e reescrever, se for o caso, a sua prática. Uma relação com o processo educativo que abarca a si e o outro. A qualquer momento esse professor pode traçar novos rumos, seguir novos caminhos, percorrendo outros espaços e escrevendo outras histórias.

Nesta tese, o enfoque (auto)biográfico constitui-se mediante uma relação de saber no campo da educação e suas interfaces com a Geografia, ampliando e produzindo, conforme os dizeres de Pineau e Le Grand (2012), o conhecimento sobre a pessoa em formação, as suas relações com espaços e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos em lugares, em contextos e em situações diversas.

A história de vida é aqui entendida, com respaldo em Pineau e Le Grand (2012, p. 16), como busca e construção de sentido que envolve um processo de expressão experiencial de si, indo além do “território das ‘escritas do eu’: primeiramente, fora do espaço da ‘grafia’, não se restringindo aos meios escritos (biografia, autobiografia, diário, memórias), mas integrando a eles a fala”, ou seja, a dimensão comunicacional da narrativa oral no exercício de contar e de refletir sobre alguns episódios da vida.

Em abordagens metodológicas de teor (auto)biográfico, os fios vão se entrelaçando, como liames de um rizoma, ramificando-se numa construção transversal do conhecimento docente e geográfico. Isso porque esse tipo de metodologia suscita no pesquisador e nos sujeitos pesquisados múltiplas composições produzidas na trajetória pessoal-profissional dos atos de vidas num estilo singular de viver e de praticar a docência que exprime saberes e fazeres como interfaces de uma mesma conjuntura espacial e geográfica.

Por conta de tais questões, entendo que a abordagem do método (auto)biográfico no campo da Educação Geográfica acaba por enveredar entre e por meio de um viés fora do quadro lógico-formal e positivista que muito marca a ciência geográfica, incorporando a subjetividade do professor de Geografia como elemento na constituição epistemológica do saber, já que a reflexão filosófica se desloca de uma concepção fechada, engessada, para a focalização do sujeito, e suas histórias narradas, em seu processo de conhecer e de conceber o mundo e a si mesmo, de modo mais aberto e expansivo.

A partir de tal direcionamento, compactuo com a ideia de que o tipo de identidade formativa está entrelaçado com a vida cotidiana do professor de Geografia. Isso se reverbera no processo de mobilização do saber em sala de aula e ajuda na constituição da profissionalização docente, cuja ressonância se aporta na história de vida, na formação acadêmica e nas ideologias políticas, culturais, religiosas, sociais e econômicas que circundam a vida e situam a docência em forma de devir. Diante de tal assertiva, comungo com a seguinte colocação de Pérez (2006, p. 179):

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

Tais considerações tomam sentido na medida em que as histórias de vidas dos professores podem ser percebidas como campo delineador de tempos e de espaços, e suas relações com os outros, marcando o para quê e para quem são os seus dizeres. Conforme sinalizam Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 52), resgatar a dimensão pessoal na profissão professor é, também, um modo de se opor à ideia de docência como uma atividade anônima, desnuda de emoções, de afetos e de textualizações cotidianas.

Ao comportar uma dimensão cotidiana da experiência de vida-profissão, a narrativa acaba por expressar uma riqueza de detalhes e de significados que compõem a formação humana “(motivaciones, sentimientos, deseos, o propósitos), que no pueden ser expresados em definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal” (BOLÍVAR, DOMINGO E FERNÁNDEZ, 2001, p. 52). E o "contar a vida" acaba por assumir um espaço de subjetividade em que o outro nos constitui e nós também o constituímos. É por isso que nesse tipo de pesquisa o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado

convergem-se, reinscrevem-se e revivem-se refletidamente pelos fios das narrativas, num constante processo de conhecer e escrever sobre o outro e sobre nós mesmos.

Compreendo que a história de vida do professor de Geografia demarca implicações em sua identidade docente textualizadas na forma de mobilizar a Educação Geográfica em sala de aula. Quando se incorpora essa experiência na construção do objeto de pesquisa, um dos caminhos é a captura das múltiplas composições produzidas na trajetória pessoal-profissional, perante atos de vida singulares, numa dimensão coletiva, que marcam a vida a partir do lugar de enunciação, enquanto espaços de acontecer a vida. Nesse viés, comungo com Pérez (2006, p. 186-187) ao afirmar que “a dialógica é o fio condutor que costura a análise das experiências e saberes que as narrativas dos professores apresentam”. A autora reflete sobre o fato de que a soma, a integração e a inclusão da diversidade de experiências e de vidas são exercitadas para conceber um olhar que enxergue “complementaridades em experiências tão díspares; integrar contribuições; construir convergências; estabelecer conexões; re-ligar; talvez esse seja o método... ou a nossa forma de caminhar” (Ibid., p. 187).

É válido lembrar, com base em Portugal (2013, p. 35), que “[...] as histórias narradas também evocam memórias sobre a escolha da profissão e os eventos que marcaram as suas vidas, as pessoas e as situações que contribuíram para tal escolha”. A autora afirma que “as geo(bio)grafias configuram-se como modos singulares de narrar a vida a partir dos lugares de enunciação” (Ibid., p. 35), apresentando, assim, a ideia de geo(bio)grafia para referenciar os saberes geográficos em composição com a história de vida do professor de Geografia.

Numa esfera mais ampla, esse tipo de leitura é possível com a metodologia história de vida por conta do seu caráter dinâmico, histórico e circular. Num contexto mais próximo, as memórias aqui biografadas refletem o momento recebido e concebido pelo docente de Geografia, num processo de (re)elaboração de práticas sociais forjadas no tempo e no espaço. É por isso que o nosso professor narrador se preenche de si, ao organizar suas lembranças e reconstruir a antiga realidade social pelos fios de suas memórias cotidianas. Assim, concordamos com Bolívar (2002, p. 175), quando diz que “o conhecimento do professor tem, então, um caráter biográfico, fruto da interação da pessoa e do contexto ao longo do tempo”.

Para Bolívar (2002), as histórias de vida, em suas diversas modalidades (autobiografias, relatos, trajetórias), implicam um processo reflexivo de explicitação e apropriação (autoria), dos conhecimentos (normalmente práticos), estabelecendo um equilíbrio de competências e de demandas. Assim, elas não se cruzam para a elaboração de um só texto, de modo a autorizar certas considerações sobre o modo de se perceber a Geografia dentro de uma dada espacialidade contextual. Por isso, concordamos com o autor que:

Reconhecer o adquirido significa, então, tomar consciência do já conhecido, explorando sua identificação e aceitação. Refletir sobre experiências formativas (quer se trate de experiências formativas ou de incidentes críticos pessoais ou profissionais) pode possibilitar assumi-las, controlá-las como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos e ao mesmo tempo revelar dimensões que devam ser mudadas (Ibid., p. 178).

Na tessitura do enredo da narrativa de vida, o professor é o autor da própria história. Conforme aponta Bragança (2009), nesse processo de autoria, o sujeito analisa suas vivências e experiências à procura de referências para agir sobre o mundo e com as pessoas. Desde já, ressalto que as histórias de vida dos docentes (auto)biografados não se cruzam de um só texto, mas de referências, de influências e de rupturas cotidianas que autorizam tecer certas considerações sobre o modo pelo qual cada professor percebe a Geografia e desenvolve a Educação Geográfica dentro de uma determinada realidade observada.

Nesse sentido, o ato de trazer as histórias de vida dos professores de Geografia que estão no início da carreira, por meio do método (auto)biográfico no processo de investigação científica para/nas ciências humanas e sociais, como a Geografia, é desafiante, por requerer a presença dialógica de si e do outro. Isso porque o ato de narrar “[...] sua história é um estado inédito que possibilita o professor se colocar como sujeito de sua própria história: lembrar o vivido é evocar a memória das marcas, reatualizando-as como reminiscências e corporificando-as através da linguagem” (PERÉZ, 2006, p. 180).

Os tópicos seguintes deste capítulo metodológico buscam clarificar, por meio dos passos seguidos pelo pesquisador, os caminhos percorridos à chegada dos docentes, justificando a escolha dos procedimentos metodológicos e as suas finalidades. Primeiro, apresento o começo da caminhada: tracejando rotas por meio de rastros biográficos de professores. Logo após, apresento o perfil biográfico dos protagonistas da pesquisa: professores de Geografia. Em seguida, continuo as reflexões ponderando sobre o processo de recolha das fontes e a apreensão do objeto delineado, iniciando pela observação de aulas: o acontecer da profissão docente. Por fim, termino com uma discussão sobre a entrevista narrativa: contar a vida e narrar trajetórias de formação-profissão.

3.2 Tracejando rotas por meio de rastros biográficos

Ao colocar em cena a história de vida do professor de Geografia em início de carreira, estou buscando, a partir da narrativa de si, tecer considerações frente ao saber do profissional da Educação Geográfica. A concepção de saber, de ensino e de Educação Geográfica que este

docente tem de si está entrelaçada ao campo da formação inicial e à experiência formativa na escola e no modo de experienciar a vida cotidiana. Ao se entrelaçarem, os saberes vão compondo-se como tessituras que se reverberam em modos de saber-fazer docente. Como diz Passini (2015, p. 12), “[...] não é o diploma que nos torna professores, mas sim a história vivida e refletida como profissionais, a cada dia, a cada aula, a cada confronto com novos desafios”.

Diante dos critérios estabelecidos para a composição dos sujeitos colaboradores deste estudo, iniciei o tracejo pela busca de tais profissionais a partir de rastros biográficos nas mídias digitais (grupos de professores de Geografia no *WhatsApp* e *Facebook*), assim como por meio de conversas com outros docentes da área. Nessa busca, sempre tive em mente as observações da Bortoni-Ricardo (2008), no que diz respeito ao fato de que:

Todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo. Após a preparação inicial, em que o pesquisador já vislumbra com muita clareza o objeto de sua investigação, ele precisará tomar algumas providências práticas para viabilizar seu trabalho. A principal delas é a negociação com as pessoas que lhe darão acesso ao local da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 57).

Na caminhada pela busca dos colaboradores, parti da ideia de que os percursos que eles tracejaram nos tempos da formação universitária, de casa à universidade, seriam um campo ancorado em mobilidades geográficas. Como fui aluno do curso de licenciatura em Geografia do campus III da UEPB, na cidade de Guarabira, sei que lá se recebem estudantes de diferentes lugares. Esse tipo de propositura me fez refletir sobre as possíveis distâncias que eu iria percorrer e as complexas grafias dos lugares, no sentido de onde a vida social acontece e na perspectiva de como os sujeitos geográficos se apropriam, imprimem e exprimem as suas histórias, cujos desenhos mobilizam, comportam e dão vivacidade aos cenários da vida.

O primeiro professor que encontrei na caminhada e que atendeu ao perfil estabelecido para esta tese foi o Romário Farias³. O encontro se deu no período 2017.1, quando cursávamos a disciplina “Metodologias para o Ensino de Geografia”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG-UFPB), ministrada pelos professores Dr. Antonio Carlos Pinheiro e Dra. Miriam Bueno. O professor Romário estava na condição de aluno especial. No decorrer da disciplina, fiz o convite para ele ser um dos sujeitos a colaborar, no ano seguinte, com a proposta de tese, caso ainda continuasse na docência de Geografia. Imediatamente, o convite foi aceito.

³ Tanto o professor Romário Farias quanto todos os demais colaboradores autorizaram a utilização/exposição dos seus nomes (identidade) nesta tese, conforme podemos visualizar no termo de adesão, vide apêndice B.

Após o encerramento da disciplina, continuamos mantendo comunicação via rede social *WhatsApp*, em um grupo de professores intitulado de “pesquisadores”. Por isso, sabia que, mesmo de modo informal, ele estava empolgado com a possível participação na pesquisa, até porque já era do seu conhecimento o teor a ser abordado. Como o professor prosseguiu na docência de Geografia, em julho de 2018 entrei em contato formalmente e enviei-lhe a seguinte mensagem via *WhatsApp*:

Boa noite, professor Romário! Acabo de enviar para o seu e-mail a formalização do convite para participar como sujeito narrador da minha pesquisa de tese de doutorado em Geografia pela UFPB. Para que a adesão seja aceita, faz-se necessário preencher os termos de adesão e de compromisso, dando ciência e autorização para a realização do processo investigativo. Após o aceite, enviarei um questionário biográfico a fim de traçar o perfil de cada um(a) de vocês, sujeitos colaboradores da pesquisa. Peço-lhe que acuse recebimento do e-mail, pode ser por aqui mesmo. Ficarei no aguardo da documentação. Desde já, muito obrigado pela atenção e compreensão (Pesquisador, *WhatsApp*, início de julho de 2018).

Após receber a mensagem, o professor Romário informou que iria olhar o e-mail e daria um retorno. Na última semana de julho, ele entrou em contato comigo e afirmou que enviaria a documentação devidamente preenchida e assinada. Nesse momento, o professor enviou um anexo com o horário das suas aulas, acompanhado de uma justificativa em relação a não ter atendido ao convite com mais antecedência:

Desculpa, Josias. Estou no ritmo super insano esses dias. E para coroar, estou com crise nos rins. Agora, quando eu chegar em casa, envio/revejo o material. Eu peço desculpas. Quando você vier, vai entender. Olha, para você ir se programando: esses são meus horários (Prof. Romário Farias, *WhatsApp*, final de julho de 2018).

Ainda no primeiro semestre de 2018, um dos membros do grupo da rede social adicionou o professor Everson Nunes, que tinha sido aprovado no concurso público de provas e títulos para o magistério em Geografia na cidade de Remígio-PB, no final de 2017. Por conhecê-lo, já sabia que esse docente tinha sido estudante do campus III da UEPB, mas não sabia exatamente o ano em que ele tinha concluído o curso. Por isso, entrei em contato com o professor, via *WhatsApp*, e no decorrer da conversa percebi que ele atendia ao perfil exigido. Fiz o convite, formalizando-o com uma mensagem de conteúdo semelhante ao enviado ao professor Romário. Ele prontamente aceitou, lançando as seguintes palavras: “preencho e te mando essa semana, porque esses dias estão meio corrido com algumas cobranças no trabalho” (Prof. Everson, *WhatsApp*, final de julho de 2018).

Durante o período em que estava buscando outros sujeitos colaboradores, e lançando formalmente os convites para aqueles que já haviam aceitado, lembrei que uma professora assumiu as minhas turmas na Escola Municipal Flaviano Ribeiro Coutinho, em Gurinhém/PB, quando pedi afastamento para o doutorado. Por ela ser da mesma cidade que sou egresso e por já conhecê-la, recordei que fazia pouco tempo que a docente tinha concluído o curso de Licenciatura em Geografia no campus III da UEPB. Assim, entrei em contato via rede social, *WhatsApp*, e enviei a seguinte mensagem:

Olá, Ellyjeane, espero que esteja bem! Aqui é Josias de Gurinhém. Pedi o seu contato a Nina, minha irmã. Veja só, estou entrando em contato com você para lhe fazer o convite de ser um dos sujeitos que comporão minha pesquisa de tese de doutorado em Geografia pela UFPB. Isso se você aceitar e se enquadrar dentro do perfil que estou selecionando. Assim como você, sou formado em Geografia pela UEPB, campus de Guarabira. Minha proposta de tese, na linha de Educação Geográfica, é direcionada à tessitura de saberes do professor de Geografia em início de carreira (até 5 anos) que esteja atuando na escola básica pública, que foi egresso do curso de Licenciatura em Geografia pela UEPB, campus III. Então, em conversa com o Jean, acreditamos que você se enquadra neste perfil (professora formada em Geografia pela UEPB, a menos de 5 anos, que está atuando na disciplina Geografia na escola básica pública). Tendo em vista que você se encaixe nesse perfil, estou lhe convidando para ser um dos sujeitos da minha pesquisa. Estou trabalhando com história de vida de professores de Geografia em início de carreira. Minha ideia é fazer entrevistas narrativas e acompanhamento de aulas com esses docentes. Caso você tenha interesse em me ouvir, darei maiores detalhes da pesquisa. Desde já, perdoe-me o incômodo e obrigado pela atenção (Pesquisador, *WhatsApp*, início de julho de 2018).

Ao receber a comunicação, a professora foi bastante solícita. Respondeu imediatamente: “com certeza eu aceito, terei o maior prazer em fazer parte da sua pesquisa. É só me informar mais detalhes de como e quando será feita a entrevista e os pontos a serem discutidos” (Profa. Ellyjeane, *WhatsApp*, início de julho de 2018).

Após contabilizar três colaboradores, atentei-me para o fato de que eles poderiam ter contato com outros professores que atendessem ao perfil exigido. E assim aconteceu. Ainda no segundo semestre de 2018, o professor Romário repassou o contato de telefone de duas docentes, a professora Lidiane e a professora Renata. Entrei em contato via rede social com as professoras indicadas e lancei o convite com conteúdo (adaptado), considerando que elas atendiam ao perfil. Ao expor o objetivo da pesquisa, as docentes aceitaram o convite.

Oi, Josias, boa noite! Tudo bem, posso lhe ajudar. Ou ao menos, tentar [risos]. Sei bem como é difícil essa hora da pesquisa, que muitas pessoas não aceitam (Profa. Lidiane, *WhatsApp*, julho de 2018).

Olá, Josias, então, bacana sua pesquisa. Se estiver ao meu alcance te ajudar, pode contar comigo. Muito interessante (Profa. Renata, *WhatsApp*, julho de 2018).

Com o aceite das duas professoras, cheguei a um total de cinco docentes que se encaixaram no perfil delimitado para fins de nosso estudo. Ressalto, desde já, que a quantidade de sujeitos selecionados, em termos de método de investigação científica, quando se trata de abordagens biográfico-narrativas, não compromete a pesquisa. Isso porque, de acordo com Ferraroti (2014, p. 41), “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

A quantidade de biografias necessárias para uma “verdade sociológica”, como alude Ferraroti (2014, p. 41), não é a questão central para quem trabalha com esse tipo de método, pois “todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana”. O autor ainda destaca que “uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante” (Ibid. p. 41).

Ferraroti (2014, p. 42) está nos chamando atenção para o fato de que “o indivíduo não é epifenômeno do social”, mas um sujeito que se apropria dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo. Neste estudo, não se trata de compreender os fenômenos sociais a partir das histórias de vida dos professores, aportados num viés mecanicista de coleta de dados, nem de uma tentativa de caracterização do indivíduo por meio de interpretações sociais. Trata-se de uma leitura produzida por uma Geografia de vida que relaciona os atos individuais a uma estrutura social, cultural e histórica, inclinando para uma perspectiva de reapropriação de elementos sociais e geográficos para o exercício da vida profissional e cotidiana.

Diante de tais justificativas, ao compor o número de docentes que especifiquei para a colaboração da pesquisa, elaborei uma carta-convite (apêndice A), um termo de adesão (apêndice B) e um termo de compromisso (apêndice C) para melhor situar os sujeitos sobre os objetivos da nossa proposta e formalizar a concordância e enviei para todos os docentes. No final de julho de 2018, eles me retornaram, com exceção do professor Romário, prontificando-se com a pesquisa, inclusive autorizando as observações de aula e as entrevistas narrativas.

A empolgação sob a qual os docentes se inscreveram nessa proposta investigativa fazia-me remeter à ideia de que “[...] a dialógica é o fio condutor que costura a análise das experiências e saberes que as narrativas das professoras apresentam” (PÉREZ, 2006, p. 186). Portanto, à luz da autora, fiquei logo atento ao fato de que, nesse tipo de propositura

compreensiva, os narradores não devem se tornar objetos, mas sujeitos que narram e compõem diferentes histórias e práticas educativas munidas de significados que sinalizam uma multiplicidade de elementos que textualizam o acontecer da vida.

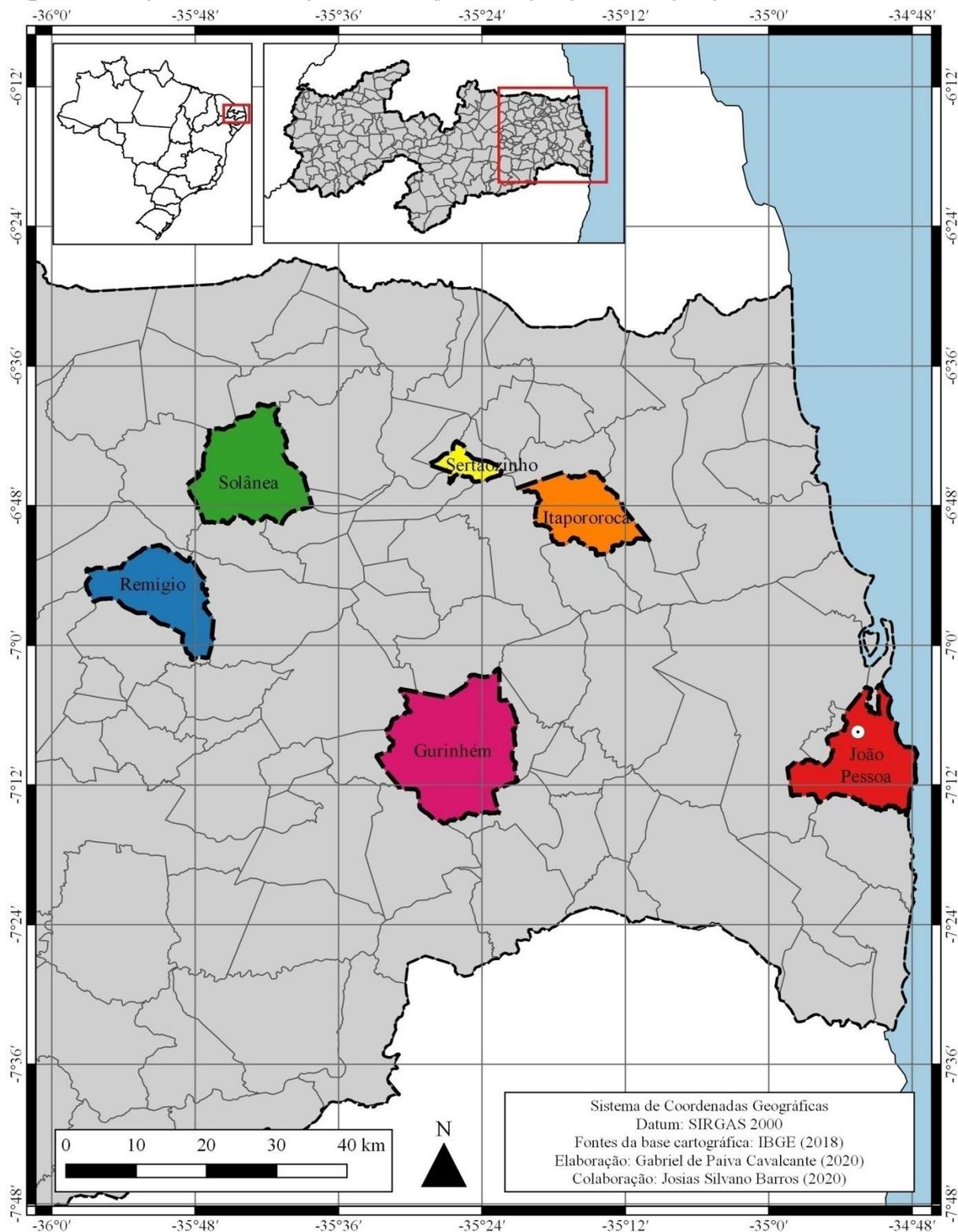
Para que as observações das aulas tivessem início e, posteriormente, a composição das entrevistas narrativas, enviei para cada um dos professores selecionados um questionário com alguns dados gerais concernentes a trajetórias de vida-formação-profissão. A ideia foi traçar um perfil biográfico para que eu pudesse me situar e situá-los sobre os rumos da pesquisa e o modo pelo qual o contato direto seria efetivado. É válido destacar que foi a partir do questionário que localizei geograficamente os espaços de experiência da vida e da manutenção do trabalho dos colaboradores.

Ainda no final de julho de 2018, as professoras Ellyjeane, Renata e Lidiane e o professor Everson preencheram, assinaram e enviaram para o meu e-mail a documentação que intitulei, com base na pesquisa da Portugal (2013), de questionário-biográfico. O professor Romário entrou em contato comigo e falou que enviaria toda documentação preenchida e com a sua concordância. Na primeira semana de agosto, a documentação chegou ao meu e-mail.

Diante dessas informações e considerando o fato de que resido em João Pessoa desde 2017, a capital paraibana, que contava com cerca de 723.515 pessoas segundo o censo 2010, do IBGE, e que todos os docentes colaboradores trabalham e residem no interior da Paraíba, iniciei o planejamento do meu percurso, começando com a organização espaçotemporal, para seguir a caminhada em torno da prática profissional dos colaboradores da pesquisa.

É pertinente destacar que o planejamento das rotas (figura 3) para acompanhamento das práticas docentes desencadeou uma espécie de “guerra” contra o tempo para percorrer os cenários escolares, fazendo-me pensar, metaforicamente, em alusão ao livro de Lacoste (2016), *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, que é preciso “saber pensar o espaço para nele se organizar, para ali se combater” (Ibid., p. 177). Ou seja, os meus conhecimentos geográficos me subsidiariam no desencadeamento de um saber estratégico ao longo dos deslocamentos espaciais durante os encontros com os professores.

Figura 3 - Mapa do recorte espacial dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador



Fonte: IBGE, 2018. Elaboração: Gabriel de Paiva. Colaboração: Josias Barros.

Com base no mapa, apresento, a seguir, algumas características dos municípios onde cada um dos professores colaboradores desta pesquisa exerce a docência e/ou reside:

- O professor Romário trabalha na cidade Solânea, município (em verde) encravado no Brejo paraibano, com uma população estimada de 26.693 pessoas (IBGE, censo 2010), a aproximadamente 147 km de distância da capital paraibana (em vermelho);
- A professora Ellyjeane Costa exerce a docência na cidade de Gurinhém, Agreste paraibano, a 75 km de João Pessoa. O município (em lilás) possui cerca de 13.872 pessoas (IBGE, censo 2010);
- A professora Renata Barros trabalha na cidade de Sertãozinho, município (em amarelo) localizado no Agreste paraibano, com pouco mais de 4.395 pessoas (IBGE, censo 2010). A cidade está a 119 km de distância de João Pessoa;
- O professor Everson Nunes trabalha na cidade de Remígio, Agreste paraibano. O município (em azul) está a cerca de 161 km da capital, possui uma média de 17.581 pessoas (IBGE, censo 2010) e está próximo às mediações do Brejo;
- Já a professora Lidiane Oliveira exerce a docência no espaço rural do município de Itapororoca, que está a cerca de 73,8 km da capital. O município (em laranja) possui uma média de 16.997 habitantes (IBGE, censo 2010).

Após localizar geograficamente os municípios onde os colaboradores são professores de Geografia, tracei as rotas com dias e horários para observar e acompanhar as aulas de cada um dos professores, iniciando no mês de agosto, da seguinte maneira: terças-feiras pela manhã: quatro aulas com a professora Ellyjeane, em Gurinhém, e quatro aulas, à tarde, com o professor Romário, em Solânea, a 87 km de Gurinhém; nas quintas-feiras à tarde, quatro aulas com o professor Everson, em Remígio; nas sextas-feiras à tarde, quatro aulas com a professora Lidiane. As aulas da professora Renata, em Sertãozinho, ficaram para o mês de setembro, nas quintas-feiras à noite, dia de quatro aulas. Os demais dias e horários foram se desdobrando e se adaptando às agendas dos colaboradores.

O trajeto percorrido tornou-se menos cansativo por conta da força de uma canção que me fazia “tocar em frente”. Quando eu pensava que as rotas não seriam contempladas, o som que me permitia compreender a caminhada e cumprir as minhas buscas vinha da voz de Maria Bethânia, que poeticamente cantava: “ando devagar porque já tive pressa/E levo esse sorriso/ Porque já chorei demais/ Hoje me sinto mais forte/ Mais feliz, quem sabe/ Só levo a certeza/ De que muito pouco sei/ Ou nada sei” (*Tocando em frente*, de Almir Sater e Renato Teixeira). A canção não me deixava esquecer que somos os autores da nossa própria história.

3.3 Perfil biográfico dos protagonistas da pesquisa: professores de Geografia

A primeira etapa de coleta de dados desta pesquisa foi a aplicação do questionário-biográfico. Seguindo as orientações propostas por Bolívar (2002, p. 138-139), a utilização do questionário-biográfico, “fase extensiva/descritiva” da pesquisa, como combinação de técnica de coleta de dados em nosso estudo, juntamente às observações de aulas e às entrevistas narrativas, assentou-se na proposição de “conhecer características e expectativas formativas comuns no coletivo, quanto a conglomerados diferenciados de docentes”. Nessa etapa, consideramos as informações gerais de cada professor colaborador, diante de dimensões do campo formativo, pessoal, profissional, experiencial e geográfico.

O modelo de questionário-biográfico (apêndice C) que os colaboradores preencheram tem o intuito de traçar um perfil do professor. A ideia foi conhecer um pouco do lugar social e do campo de atuação profissional de cada um. Foi uma espécie de sondagem orientada por uma assertiva em que Nóvoa (2013, p. 14) recorre à Nias no sentido de exprimir que “o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor”. Dito de outro modo, a profissão docente se situa sob a tônica da vida e da profissão, de modo indissociável, com sentidos e combinações munidas de referências e interferências culturais, histórias, sociais e geográficas.

O conjunto de sujeitos colaboradores da nossa pesquisa é composto por cinco professores de Geografia em início de carreira na escola pública. São três docentes do gênero feminino, Ellyjeane Costa, Renata Barros e Lidiane Oliveira, e dois do gênero masculino, Romário Farias e Everson Nunes. Todos trabalham e moram na Paraíba. A professora Ellyjeane reside e exerce a docência na cidade de Gurinhém. A professora Renata desempenha suas funções de professora e mora na cidade de Sertãozinho. A professora Lidiane reside na cidade de Itapororoca e trabalha em Lagoa de Fora, espaço rural do município. O professor Romário reside e trabalha na cidade de Solânea. Já o professor Everson reside em Canafístula, distrito rural de Alagoa Grande e desenvolve a docência em Lagoa do Mato, distrito rural de Remígio.

Todos os professores possuem formação inicial em Licenciatura em Geografia pela UEPB, campus III, conforme critério de estabelecimento de seleção de sujeitos para esta pesquisa. Ellyjeane ingressou no curso em 2010.2 e concluiu em 2014.2. Renata iniciou em 2013 e concluiu em 2017. Lidiane ingressou no curso em 2013.1 e concluiu em 2017.2. Romário iniciou sua graduação em 2013.1 e concluiu em 2017.1. Já Everson entrou na licenciatura em 2008 e só veio concluir em 2015.

Considerando a dimensão temporal de envio dos questionários por parte de cada um dos professores no segundo semestre de 2018, quatro dos docentes cursam pós-graduação lato

senso: o professor Everson cursa especialização em Ciências Ambientais pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), o professor Romário faz especialização em Educação e Políticas Públicas pela UEPB, a professora Lidiane cursa especialização em Ciências Ambientais pela Faculdade Integrada de Patos (FIP), e a professora Renata faz especialização em Geografia Território: Planejamento Urbano, Rural e Ambiental pela UEPB.

Os professores colaboradores exercem a docência da seguinte forma: Ellyjeane leciona na cidade, como prestadora de serviços, para turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental da esfera municipal de Gurinhém. A professora Lidiane atua como professora na área rural, como prestadora de serviços, nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental na rede de ensino do município de Itapororoca. Renata é docente na área urbana, atua como prestadora de serviços na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), de 6º ao 9º ano do município de Sertãozinho. O professor Everson é professor efetivo da rede municipal de ensino de Remígio e leciona no espaço rural, numa escola integral, de 6º ao 9º ano. E o professor Romário, prestador de serviços, exerce a docência na área urbana, numa escola estadual integral de Solânea, lecionando para turmas do 2º ano do ensino médio e 8º e 9º anos do ensino fundamental.

No que se refere ao campo experiencial de ensino de Geografia, a professora Ellyjeane possui 1 (um) ano e 6 (seis) meses de experiência na educação básica pública. Suas demais experiências docentes foram na EJA, do Programa Brasil Alfabetizado, de 2010 a 2012.

O tempo de exercício docente em Geografia na educação básica pública da professora Lidiane é de 1 (um) ano e 6 (seis) meses. A experiência docente que ela possui é de estagiária no Serviço Social do Comércio (SESC), como professora da EJA, no ano de 2016, entre os meses de março e dezembro.

A professora Renata possui cinco (5) meses de tempo de exercício docente em Geografia na educação básica pública. Suas outras atuações como docente foram de dois meses, quando tirou uma licença, no ensino fundamental, em 2015; seis meses no ensino médio regular, como estágio remunerado em iniciação à docência, em 2016; e mais doze meses como estágio remunerado numa escola Cidadã Integral em Guarabira, na EJA do ensino médio.

O professor Everson possui quatro (4) meses de exercício docente em Geografia na educação básica pública, não possuindo outras experiências no magistério.

Já o professor Romário tem seis (6) meses de experiência como professor de Geografia na educação básica pública. Suas outras experiências no campo da docência são no Programa Mais Educação, como professor de teatro por 12 meses, em 2013, e professor de mídias e

tecnologias no mesmo programa por 12 meses, em 2014. Em 2017, ele atuou no magistério do ensino fundamental como professor de Ciências por 12 meses.

Com isso, como se pode notar, todos os professores colaboradores, no momento da coleta de dados, possuíam até três anos de efetiva experiência no magistério.

Após leitura e imersão no material coletado (questionário biográfico), as informações biográficas expressas até o momento neste item serão sintetizadas na tabela um (1), a seguir, juntamente a outras informações, como gênero, idade, situação funcional, distância para o trabalho, carga horária de trabalho dos professores, dentre outras.

Tabela 1 - Perfil biográfico dos docentes em Geografia colaboradores da pesquisa

Docente	Gênero	Idade	Rede em que leciona	Carga horária semanal	Distância de casa para o trabalho	Situação funcional	Experiência docente em Geografia
Ellyjeane	F	26	Municipal	18 horas/aula	500 m	Prestador de serviço	1 ano e 6 meses
Renata	F	22	Municipal	20 horas/aula	600 m	Prestador de serviço	5 meses
Lidiane	F	23	Municipal	24 horas/aula	8 km	Prestador de serviço	1 ano e 6 meses
Romário	M	22	Estadual	40 horas	1,9 km	Prestador de serviço	6 meses
Everson	M	28	Municipal	40 horas	43 km	Concursado	4 meses

Fonte: Questionário-biográfico, 2018. Elaboração: Josias Barros.

Conforme se pode observar na tabela 1, são três professoras, gênero feminino, com idades de 22, 23 e 26 anos, e dois professores, gênero masculino, um com 22 e o outro com 28 anos de idade. Dos cinco docentes, quatro exercem o magistério na esfera municipal e um na rede estadual. Todos são prestadores de serviço, exceto o professor Everson, concursado na rede pública municipal de Remígio. O tempo de experiência docente em Geografia é de quatro, cinco e seis meses para, respectivamente, Everson, Renata e Romário, e de um ano e seis meses para Ellyjeane e Lidiane. As jornadas de trabalho são de 18, 20 e 24 horas/aulas para os docentes que exercem a docência em escolas regulares, como Ellyjeane, Renata e Lidiane e de 40 horas semanais, considerando outras atividades além de ensino, para os que trabalham em escolas integrais, como é o caso de Romário e Everson.

No que diz respeito aos deslocamentos de casa ao trabalho (ida e vinda), as professoras Ellyjeane, Renata e Lidiane percorrem, respectivamente, 1 km, 1,2 km e 16 km, o professor

Romário 3,8 km, e o professor Everson 86 km. A professora Ellyjeane, por residir próximo à escola em que leciona, vai a pé ou de transporte particular. A professora Renata faz o seu trajeto de transporte escolar, transporte particular ou a pé. A professora Lidiane vai de ônibus escolar, cedido pela prefeitura de Itaporoca. O professor Romário vai a pé. Já o professor Everson, por ser o docente que reside mais distante do seu local de moradia, sempre se desloca em ônibus de linha (privado) ou de transporte particular.

Em relação ao contexto familiar, a professora Ellyjeane tem um irmão. É filha de uma técnica em enfermagem. Seu pai possui ensino superior incompleto e trabalha como cinegrafista. A professora Renata é filha de pais agricultores e tem dois irmãos. A mãe possui ensino fundamental completo e o pai ensino fundamental incompleto. Lidiane tem um irmão. É filha de uma professora, com ensino superior completo, e pai agricultor, de ensino fundamental incompleto. O professor Romário tem dois irmãos. Seu pai tem ensino médio completo e trabalha como leiturista de uma companhia de água e energia da esfera pública. Sua mãe possui ensino fundamental incompleto e é agricultora. O professor Everson tem um irmão. Seu pai é militar reformado e possui ensino médio completo. Sua mãe possui magistério e é professora aposentada.

Os traços de vida dos professores colaboradores nos conduzem a espaços biográficos em que a vida acontece e a profissão se mobiliza como forma de ubiquidade profissional, conforme os dizeres de Arfuch (2010, p. 23), “capaz de apresentar sob os olhos o leque completo das posições de sujeito da sociedade [...]”. São modulações espaciais, do vivencial, em torno dos acentos do “eu”, do outro e do coletivo, no processo de invenção da vida e das itinerâncias formativas que se fazem texto na atuação profissional.

3.4 Observação de aulas: o acontecer da profissão docente

No acontecer do nosso cotidiano, vamos criando uma leitura inicial sobre escola, educação e professores, já que experienciamos a vida escolar na qualidade de aluno e, também, na condição de docente. É aí que fazemos uma leitura primeira da paisagem escolar, atentando para o conjunto arquitetônico, para a disposição dos corredores, das salas de aula, da direção, da cozinha, para os movimentos, os silêncios e os sons. É como se as coisas se assemelhassem em todas as escolas públicas. No entanto, quando decidimos fazer pesquisa de cunho educacional, cujos direcionamentos se aportam na vida, na formação e no trabalho do professor, uma série de incômodos, de dificuldades e de incertezas nos envolvem.

Durante a segunda fase da coleta de dados, a da observação, período em que acompanhei algumas práticas pedagógicas dos cinco professores de Geografia selecionados para este estudo, um dos principais incômodos que senti foi a sensação de estar “invadindo” o espaço de trabalho do colega; sentir-se um “espião”. Ao mesmo tempo em que sentia dificuldades de afastar-me de mim mesmo, enquanto docente, e ir ao encontro do outro. Era uma tentativa de dissociar o “eu” professor do “eu” pesquisador para que não houvesse julgamentos e/ou interferências durante as observações das práticas pedagógicas em sala de aula. A incerteza é a do porvir, diante de professores singulares e de alunos heterogêneos, numa escola plural. No entanto, segui os caminhos de forma consciente, sustentado na ideia de que:

Fazer pesquisa é espionar, observar paciente e atentamente, durante dias e horas a fio, como se aguarda de tocaia o momento do ataque. A investigação exige olhos atentos e mãos sempre prontas para fazer anotações. A cada fato novo, uma espiada, e mais uma anotação. Falar, somente o suficiente. Ouvir e observar o máximo. É a regra (SEABRA, 2009, p. 11).

Partindo dessa assertiva de Seabra (2009), sigo o meu itinerário de campo para fazer o acompanhamento *in loco* – observação das aulas dos professores de Geografia colaboradores deste estudo. A técnica de observação no contexto desse segundo momento da pesquisa se justifica pela necessidade de conhecimento do trabalho dos cinco professores de Geografia nos primeiros anos de atuação profissional no magistério, assim como pela possibilidade de desencadeamento de uma espécie de cartografia das práticas pedagógicas no âmbito da Geografia Escolar, além de poder conhecer traços da vida cotidiana que se entrelaçam no processo de construção identitária do profissional da Educação Geográfica.

Para identificar e analisar os saberes mobilizados nas práticas de ensino, no fazer docente no cotidiano da sala de aula, entendo que a técnica da observação é a mais apropriada. O que me faz lembrar a fala do professor Jacques Therrien no prefácio do livro de Garcia (2008, p. 12), quando diz que o olhar sobre o docente em ação significa uma tentativa de desvelar a complexidade “[...] de uma trama presente nas situações de trabalho que a cada momento adquirem novos contextos singulares e muitas vezes imprevistos.

De acordo com Portugal (2013, p. 91), “a observação possibilita a apreensão das ações desenvolvidas pelos colaboradores participantes, sujeitos e, ao mesmo tempo, objeto de um estudo”. Portanto, ao seguir para um contato mais direto com o campo de trabalho do sujeito colaborador fui, também, na busca de uma aproximação com o profissional da Geografia escolar, sem intervenção e/ou julgamentos das suas práticas pedagógicas. Foi, assim, um contato para estabelecer uma base de confiança, de diálogo, de compreensão e de clareza quanto

ao meu papel naquele momento. Essa foi uma escolha intencional tendo em vista que a terceira etapa de coleta de dados da nossa investigação consiste nas entrevistas narrativas.

Como base de sustentação para essa etapa do trabalho aportamos em Lüdke e André (1986, p. 26), ao afirmarem que, pela técnica de observação direta, o observador chega mais perto da “‘perspectiva dos sujeitos’, tornando isso um importante alvo nas abordagens qualitativas”. Os autores complementam que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Vale destacar que pesquisadores como Goodson (2013, p. 73) alertam para o fato de que, estrategicamente, em certos tipos de investigação, como as que têm a noção de docente como investigador e para pensar numa modalidade de investigação-ação, em que a colaboração com os investigadores externos seja encorajada, “necessitaremos de evitar uma incidência imediata e predominante sobre a prática”. O autor reitera a sua reflexão asseverando que “esta incidência sobre a prática devia ser, pelo menos parcialmente, substituída por uma incidência sobre a vida do professor”. Isso porque:

[...] a prática dá indicações no sentido da existência da máxima vulnerabilidade relativamente ao ‘ponto de negociação’. Trata-se de uma situação profundamente desigual aquando do início da ‘negociação’ – pois poder-se-á argumentar que o professor pode sentir-se, desde logo, vulnerável e inferior perante o investigador universitário. Falando da sua própria vida, o professor coloca-se, neste caso específico, numa situação de menor exposição; e a ‘exposição’ pode ser mais cuidadosa, consciente e pessoalmente controlada (GOODSON, 2013, p. 76).

Segui o inverso do que propõe o autor. Não por desconsiderar suas justificativas, mas por compreender que, dependendo do tipo de negociação, estar mais presente com o professor em seu cotidiano de trabalho pode desencadear uma relação de confiança, de compreensão, de respeito e de colaboração. Até porque o meu contexto de fala é o da docência de Geografia na escola pública, assim como a dos meus colaboradores. Ao mesmo tempo em que penso a vida do professor como uma questão de natureza íntima e intensiva, munida de particularidades.

A necessidade de definição de linhas metodológicas ao modo investigativo de proceder à composição de elementos constituintes da vida e do trabalho do professor fez com que eu buscasse primeiramente um contato mais próximo com o seu trabalho. A opção foi pela sala de aula que, de acordo com Garcia (2008, p. 166), aparece “como síntese da sua experiência profissional e do processo de formação pelo qual passou, bem como da constituição das suas teorias em torno do fazer pedagógico”. É o ambiente por excelência onde o trabalho acontece, onde se materializam todos os aspectos referentes à profissão.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho biográfico-narrativo, estar mais próximo do professor é sempre uma possibilidade de conhecer alguns traços que compõem sua trajetória de profissionalização. Sustentado nessa ideia, além das observações das aulas, optei pelo acompanhamento do cotidiano do professor dentro da escola em meio a conversas livres, não estruturadas, desprendidas, fazendo registros e anotações no diário de pesquisa apenas depois de sair dos espaços de observação, na convicção de que, como acontece em qualquer empreitada de ação ou de conhecimento, conforme Pineau e Le Grand (2012, p. 165) concluem suas reflexões: “o trabalho sobre as condições prévias não elimina a aventura, com suas doses de imprevistos e de complexidades insuspeitadas que exigem muitas adaptações e improvisações”.

A minha inserção nos espaços de atuação profissional dos colaboradores deste estudo oportunizou a realização das observações e do registro no diário de campo das suas práticas pedagógicas. É válido lembrar que antes de entrar nas salas de aulas dos colaboradores deixei clara a minha ideia e o objetivo de estar ali. Pedi que cada docente seguisse o seu planejamento de acordo com sua real atuação. Que agisse dentro dos seus propósitos. Por conta disso, durante todas as observações não fiz nenhuma anotação na frente dos professores ou dos alunos. Mantinha-me em silêncio. Conversava com ambos só antes ou depois das aulas.

Guiado pelas orientações de Lüdke e André (1986), elaborei e sistematizei um planejamento de observação das aulas para que a técnica utilizada se validasse como um potencial instrumento de investigação científica. “Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo” (Ibid., p. 25).

Com o processo de planejamento do acompanhamento das aulas, direcionei o meu olhar a partir das seguintes dimensões temáticas: saber geográfico docente; repertório geográfico e pedagógico; visão integrada entre conteúdos, conceitos e temas da Geografia e construção do conhecimento pedagógico; inscrição cotidiana da vivência geográfica dos alunos no processo pedagógico; gestão de classe e relações pessoais e profissionais entre alunos e professor; lugar de fala do docente: direcionamentos da Geografia Escolar. Em todo caso, eu sempre atentava para o fato de que:

O que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa: o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 25).

Os eixos narrativos estabelecidos não apresentam uma leitura demasiadamente fechada. Ela se situa como uma alternativa para a observação do trabalho docente já que os colaboradores são parte de uma mesma experimentação *geoformativa*, no sentido de experienciar o mesmo itinerário formativo-acadêmico (estudar no campus da UEPB de Guarabira e morar em outro município), mas com imbricações em trajetórias biográficas de lugares e de territórios distintos. Assim, as descrições/grafias que fiz das aulas observadas dimensionam certas particularidades que podem estar ligadas ao momento e/ou ao contexto da vida de cada um dos professores, pois concordamos com Huberman (2013, p. 57) que “cada descrição é, por definição, relativa ao momento e às condições específicas de cada lugar”.

Em todo caso, a opção pela observação de aulas se assenta em pressupostos e em ideias que orientam este estudo na busca por uma abordagem que possibilite uma aproximação do trabalho cotidiano dos professores de Geografia, colaboradores deste estudo, enquanto material básico do fazer pedagógico-geográfico. Isso porque pensamos o saber-fazer do professor como uma tessitura de elementos que se inter cruzam, sendo que é na sala de aula, conforme nos aponta Garcia (2008), o espaço onde podem ser observadas as atitudes e as ações do docente e os aspectos próprios da sua atividade de trabalho, no qual ele explicita sua leitura de mundo, sua filosofia formativo-acadêmica e sua pedagogia.

Para que eu pudesse estar em contato com o trabalho desses professores em sala de aula, que residem em municípios distintos, conforme apresentado na figura 3 (p. 116), e considerando que o meu lugar de moradia é a cidade de João Pessoa, percorri um total de 2.889 km durante o processo de observações dos fazeres docentes, nos contextos das escolas.

Durante a fase de observação das práticas pedagógicas, as significativas distâncias percorridas durante os deslocamentos para os lugares em que os colaboradores trabalham e a conciliação da minha vida pessoal e profissional, abarcando tempos de estudos e tempos para o meu trabalho no IFPB, campus Esperança, exigiram muito de mim. Em alguns momentos, tive que me dedicar mais a uma coisa que a outra, ou mesmo rever minha agenda cotidiana de trabalho e de estudos; em outros, tive que reaprender a gerenciar a dinâmica da minha vida, pois os desgastes físicos e emocionais acabaram por repercutir, de alguma forma, em meu modo de ser e de estar na vida-profissão e na condição de pesquisador. Em todo caso, sempre busquei não me desvencilhar da pesquisa. Por isso, prossegui para a etapa das entrevistas narrativas.

3.5 Entrevista narrativa: contar a vida e narrar trajetórias de formação-profissão

A etapa de campo que elegi para entrelaçar a recolha de dados como fonte de produção de sentidos biográficos, de análise e de compreensão das itinerâncias formativo-profissionais e das histórias de vida dos professores colaboradores deste estudo, é a entrevista narrativa individual. Essa escolha se ancora na ideia de que “fazer a vida nunca foi coisa fácil. Ganhá-la, também não. Compreendê-la, menos ainda” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 13).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2017, p. 91), os estudos sobre as narrativas vêm ganhando profícua notoriedade nos últimos anos, ao mesmo tempo em que vêm sendo motivo de discussão e de problematização do ponto de vista epistemológico sobre o que as narrativas nos contam. Em tal cenário, urge como fator crucial a efetivação da ideia de que “não há experiência humana que não se possa ser expressa na forma de uma narrativa”. Os autores chamam atenção para a seguinte observação:

As narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e coletiva. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Ibid., p. 91).

Objetivando conhecer as histórias de vida-formação-profissão dos docentes colaboradores deste estudo, a utilização do dispositivo da entrevista narrativa como técnica de coleta de dados está orientada nas proposições de Jovchelovitch e Bauer (2017, p. 96), por consistir em uma série de regras, “[...] como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador”.

Estou partindo do princípio de que o ato de narrar histórias de si se dá dentro de especificidades contextuais, culturais, sociais, históricas e geográficas em que a vida acontece, configurando uma prática socioespacial que se constitui na identidade e na alteridade – o sujeito narrador se forma com o outro que ouve e, assim, vão construindo um enredo que dá vida à narrativa. Conforme aponta Bolívar (2002), nesse processo de construção, a narração deve se reinscrever num contexto que amplie o sentido, pois as verdades alteram-se, oscilam, modificam-se à medida que os sujeitos narram.

A utilização da técnica da entrevista narrativa nesta pesquisa é consoante com a ideia de se mobilizar um processo comunicativo de contar e de escutar as histórias de vida e os itinerários formativo-profissionais dos professores de Geografia para, então, tecer uma reflexão sobre a Geografia da/na vida e da/na profissão desses professores. A ideia é compreender as condições de produção e de construção de saberes dos docentes no início do magistério diante da tessitura das histórias narradas oralmente e posteriormente textualizadas, num processo de composição de sentidos dado às experiências vividas no passado e refletidas sobre a consciência de si no presente e intertextualizadas no exercício da prática pedagógica.

No decurso das narrativas (auto)biográficas, a interpretação que o narrador faz da sua história é a expressão, a representação de si e a impressão do contexto geo-histórico em que sua trajetória de vida se desenrola. A narrativa (auto)biográfica vai se tornando a própria reinvenção de si, num sentido contextual. Afinal, “uma narrativa biográfica não é um relatório de ‘acontecimentos’, mas uma ação social pela qual o indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa interação” (FERRAROTI, 2014, p. 44). O autor complementa o seu pensamento com a constatação de que a narrativa é uma interação presente por intermédio de uma vida.

Compreendo que ao narrar suas histórias, os professores de Geografia retiram das suas experiências cotidianas e formativas fontes originárias que se reverberam em suas ações pedagógicas em sala de aula. Esse tipo de metodologia de investigação-formação é, assim, potencialmente autoformativa à medida que os docentes evocam suas memórias, geografizam os seus espaços e tecem os meandros dos seus percursos de vida em forma de enredo, dando sentidos às experiências vivificadas ao longo da vida. É autoconhecimento.

Jovchelovitch e Bauer (2017, p. 92) delineiam duas dimensões sobre o fato de contar histórias: “a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um enredo”. Na sequência de argumentação, complementam: “é o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história”.

Em virtude dos aspectos elucidados, trago como contributo os questionamentos de Delory-Momberger (2014, p. 36): “como narramos, como escrevemos, como biografamos nossa vida hoje? Em outras palavras: a que modelos ou sistemas implícitos recorreremos, antes de qualquer operação de escrita propriamente dita, para representar nossa vida?”. A autora já ressalta que tais questionamentos não podem receber respostas simples e fechadas, únicas.

Pelo ressaltado, enfoco como imprescindível a ideia de que os acontecimentos que constituem trajetórias se modificam, tomam novos rumos, até porque falamos por meio dos nossos quadros, das nossas lentes. Faz-se pertinente entender, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2017, p. 93), que “compreender uma narrativa não é apenas seguir uma sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo”, pois a pessoa que narra é o sujeito histórico e geográfico da própria existência.

Como a entrevista narrativa oportuniza ao sujeito a verbalização da sua história de vida e a elucidação dos acontecimentos que julga pertinentes, parto do entendimento de que ao esmiuçar em forma de narração os percursos formativos, o docente desponta para uma vertente que contribui para/na composição e para/na compreensão dos seus saberes geográfico-profissionais. Assim, essa técnica toma potencialidade neste estudo porque o foco não é a veracidade da narrativa contada pelo professor. O meu interesse é pelo deambular das histórias, dos sentidos e dos significados que o docente atribui ao texto da sua vida e que, conseqüentemente, constituem-se ecos que ressoam no saber-fazer do exercício da profissão.

Destarte, sublinho os dizeres de Pineau e Le Grand (2012, p. 16), ao considerarem que para além das definições literárias ou disciplinares, “a história de vida é uma prática autopoietica, ou seja, aquela que trabalha para produzir por si mesma sua própria identidade e agir de conformidade com seu propósito”. Esses autores postulam que as narrativas que versam sobre histórias de vida estão envoltas de expressões experienciais munidas de especificidades que alargam o território das “escritas do eu” com integração da fala, ou seja, “a dimensão da comunicação oral da vida” (Ibid. p. 16).

Em vista dos pontos elucidados e considerando que as entrevistas narrativas impressas nesta pesquisa configuram um emaranhado de fios que compõem a tessitura de saberes docentes, quando entrelaço com as notas de campo, com as conversas e as observações das práticas pedagógicas de professores de Geografia, faço uma aproximação com Bertaux (2010, p. 29) diante da seguinte reflexão: “a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração de saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem”.

O dispositivo da entrevista narrativa se torna, portanto, uma opção relevante e pertinente para fins deste estudo porque apresenta especificidades quanto ao seu fazer. Como as demais técnicas, apresenta singularidades e especificidades muito próprias. Ela não é um combinado de perguntas e de respostas decorrentes de uma conversa entre entrevistador (pesquisador) e os entrevistados (colaboradores da pesquisa). É um instrumento de construção e de análise de

dados narrativos que tem por base o estímulo e o encorajamento para que o entrevistado narre fatos e episódios importantes da sua vida.

A esse respeito, o respaldo de tal afirmação está em Jovchelovitch e Bauer (2017, p. 95), quando dizem que a técnica nomeada entrevista narrativa é um dispositivo metodológico que pode ser considerado entrevista em profundidade, não estruturada, com características específicas. “Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica ao esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas”. De acordo com esses autores,

O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Seria, contudo, ingênuo afirmar que a narração não possui uma estrutura. Uma narrativa está formalmente estruturada [...] a narração segue um esquema autogerador. Todo aquele que conta uma história, satisfaz às regras básicas de contar histórias (Ibid., p. 96).

Para o desencadear da entrevista, recorri aos procedimentos técnicos propostos pelos autores mencionados que estabelecem regras quanto à utilização do procedimento entrevista narrativa utilizado para pesquisa de cunho qualitativa, como ativar o esquema da história do narrador, instigar as narrações dos professores colaboradores e, depois de iniciada a narração, preservar o processo narrativo, seguindo os direcionamentos do esquema autogerador, como textura detalhada, diante da necessidade de dar informações detalhadas para dar conta da transição entre um acontecimento e outro, fixação da relevância, o fato de o narrador apresentar aspectos que ele considera relevantes de acordo com o seu olhar de mundo, e fechamento da Gestalt, início, meio e fim de um acontecimento central que foi mencionado.

Esses mesmos autores dispõem de uma estrutura para a obtenção do desenvolvimento do conceito básico de uma entrevista narrativa que se processa em quatro fases principais: “[...] começa com a iniciação, move-se através da narração e das fases de questionamento e termina com a fase conclusiva. Para cada uma dessas fases, é sugerido determinado número de regras” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2017, p. 96). Eles ainda afirmam que a função das regras é oferecer um guia de orientação para o entrevistado, e sintetizam os procedimentos básicos da entrevista narrativa em seis passos:

1. Preparação.
2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial.
3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal.
4. Fase de questionamento: apenas questões imanentes.
5. Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal.
6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva (Ibid., p. 111).

Mediante o exposto e com base nas orientações de Portugal (2013, p. 99), elaborei um texto e li para cada docente antes de iniciar a gravação das entrevistas, “[...] tendo em vista garantir e estimular a narração de uma história, composta por um enredo de múltiplas pequenas histórias, evitando, desse modo, o jogo não recomendável de perguntas e repostas pontuais, considerando a metodologia empregada”. Destaco que a utilização do gravador digital de áudio para registrar as entrevistas se deu com a autorização dos entrevistados.

Desde a época dos convites lançados aos professores à participação desta pesquisa, assim como durante o contato inicial com as observações das suas práticas pedagógicas, eu já tinha esclarecido que as narrativas seriam gravadas em áudio. Mesmo assim, reiterei e dei ciência ao processo e pedi permissão a cada um dos docentes para a gravação em áudio momentos antes de dar início às entrevistas.

Antes de ler o texto, esclareci os objetivos da pesquisa e levei para concordância a assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética” (anexo A), cujo parecer consubstanciado favorável à pesquisa está registrado sob o número 3.213.700 (anexo B). Em todo caso, por ser tratar de uma pesquisa que baliza as histórias de vida de professores, reitero que o respeito pelas histórias dos colaboradores são uma marca desse processo de construção narrativa, em que pesquisador está em cena com os narradores.

Com respaldo em Portugal (2013), segue o texto que situa e norteia a entrevista, lido antes de dar início a cada uma das gravações:

Professor/Professora, como já conversamos em outros momentos, como no tempo de acompanhamentos das suas aulas, vou lhe recordar um pouco sobre minha pesquisa: trata-se de um estudo que versa sobre histórias de vida e itinerário profissional de professores de Geografia que estão em início de carreira docente na escola básica pública. O meu propósito é compreender o processo de apropriação, construção e mobilização dos saberes do professor de Geografia da escola básica pública em início de carreira, que foi egresso do curso de Licenciatura em Geografia, campus III, da UEPB, na cidade de Guarabira/PB, em consonância com a sua história de vida e suas trajetórias de escolarização, formação acadêmica e atuação profissional.

Neste momento metodológico, a pesquisa encontra-se na fase das entrevistas, contando com a sua colaboração. Para isso, torna-se necessário que você me conte suas histórias. Conte sobre a história da sua vida, sobre como era e como é o seu cotidiano. Conte sobre as vivências na escola, sobre os tempos de universidade, sobre a escolha de cursar Geografia. Relate como era o curso e o que depois dele mudou em sua vida. Fale sobre como você ensina a Geografia, como exerce a profissão. Fique à vontade para contar outras histórias que considerar importante. Conte-me à sua maneira.

Destaco que essa entrevista não é igual aquele modelo de entrevista que estamos acostumados, com perguntas e respostas. Ela é diferente, é uma entrevista narrativa. Você pode começar a narrar as suas histórias por onde você achar pertinente, pois não teremos perguntas.

Quero que saiba que estou disponível para ouvi-lo(a), sem pressa nenhuma. Não irei lhe interromper. Sinta-se à vontade para narrar a sua história de vida ao seu modo, ao seu tempo. Quando terminar, caso seja necessário, farei alguns questionamentos, observações e inferências se eu não entender algo que foi dito. Então, na condição de portador(a) da sua própria biografia, e a partir dos seus repertórios e das suas memórias, como você interpreta a sua história? Conte-me (Diário de Campo do pesquisador, abril, 2019).

A questão proposta como orientação da narrativa autobiográfica de professores de Geografia em início de carreira profissional se situa como o ponto inicial da entrevista narrativa. Em seguida, vem a exploração do potencial narrativo, na parte central da narração, como caminho pela busca de fios temáticos que foram emudecidos no ato da narração e, por fim, o incentivo ao narrador apresentar mais detalhes sobre os fatos narrados.

Esse percurso escolhido se baseia nos direcionamentos de Schütze (2010, p. 213), tendo em vista que o resultado da entrevista é a composição de um texto narrativo que “apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica, isto é, sem intervenção ou supressões decorrentes da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador”.

Uma das principais dificuldades encontradas para desencadear a materialização desse processo foi a questão de conciliação da agenda dos professores. Todos muito ocupados com trabalho, eventos e vida pessoal. Por conta disso, a negociação para a definição do dia e do local das entrevistas foi uma constante. Para se ter ideia, a professora Lidiane ainda sugeriu que a entrevista fosse via Skype. Porém, expliquei que, em decorrência da técnica utilizada, que não é um jogo de perguntas e respostas, o contato direto entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado é fundante. Em decorrência de tais questões, sempre estive me colocando à disposição com sugestões de dias e de horários em que os professores achassem mais cômodos, mesmo que isso viesse a comprometer a minha rotina de trabalho.

As entrevistas narrativas tiveram início na manhã de uma terça-feira, dia 02 de abril de 2019, com a professora Ellyjeane. O local foi a residência da docente, no centro da cidade de Gurinhém, por sua própria sugestão, diante da necessidade de um ambiente que requer mais tranquilidade, por ser uma entrevista com narrativas munidas de episódios da vida e de trajetórias de escolarização, daí poder falar mais à vontade. Entre o tempo de dois minutos (02 min) de preparação do ambiente para situar o início da gravação em áudio da entrevista e os pontos finais para fechá-la, contabilizamos um total de uma hora e dezessete minutos (1h/17min), sendo que uma hora e quinze minutos (1h/15min) foi o tempo de gravação em áudio.

No dia 07 de abril, numa tarde de domingo, segui para o povoado de Canafístula, Alagoa Grande, onde reside o professor Everson. O docente sugeriu a sua residência como o lugar para a realização da entrevista narrativa, por considerar um lugar livre de ruídos. Considerando o tempo da minha chegada à casa do docente, juntamente ao tempo da fase de preparação do ambiente para o início da gravação da entrevista, até os diálogos após o final da gravação, contabilizei três horas e cinco minutos (3h/05min), desse total de tempo uma hora e cinquenta e três minutos (1h/53min) foi referente à gravação em áudio.

Após um esforço em sua agenda, a professora Lidiane sugeriu a manhã do sábado 27 de abril de 2019 para a entrevista em sua residência, em Itapororoca. E assim aconteceu. Da minha chegada à casa da professora aos passos de preparação da entrevista narrativa, contabilizei 22 minutos. Quando somei com o tempo de gravação em áudio, cinquenta e nove minutos (59 min), contabilizei duas horas e vinte e dois minutos (2h/22min) de entrevista.

A entrevista com a professora Renata se deu no dia 30 de abril de 2019 na sala do meu orientador, o professor Dr. Antonio Carlos Pinheiro, no campus I da UFPB, em João Pessoa. A escolha do local foi minha sugestão, considerando que a professora está sempre na UFPB, por cursar mestrado em Geografia nessa mesma instituição. Ao encontrá-la nos corredores, num outro dia, sugeri que quando pudesse e estivesse disponível me falasse o dia para agendarmos a entrevista narrativa, podendo ser ali mesmo. Ela concordou. No início da tarde na data da entrevista, a professora entrou em contato comigo e perguntou se poderia ser naquele dia. Eu me dirigi à instituição e ela foi ao meu encontro no cenário da gravação, às 17h42min. Do encontro com a professora no local, dando início à fase de preparação, até o fim da entrevista, fala conclusiva, contabilizei um tempo total de uma hora e trinta e um minutos (1h/31min) de entrevista narrativa. De gravação em áudio foi uma hora e dezesseis minutos (1h/16min).

O último docente com o qual eu fechei a etapa das entrevistas foi Romário, em sua residência, na cidade de Solânea, no dia 02 de maio de 2019. Entre a minha chegada à casa do professor à preparação e à finalização da entrevista, contabilizei duas horas e dezoito minutos (2h/18min), sendo uma hora e cinquenta minutos (1h/50min) de gravação em áudio. A síntese da dimensão espaço-tempo das entrevistas narrativas está apresentada na tabela 2:

Tabela 2 - Dimensão espaço-temporal das entrevistas narrativas

Professor colaborador	Data da Entrevista	Local da Entrevista	Tempo da entrevista	Tempo de gravação
Ellyjeane Costa	02/04/2019	Residência da professora, em Gurinhém/PB	1h/15min	77 min
Everson Nunes	07/04/2019	Residência do professor, em Canafístula, Alagoa Grande/PB	3h/05min	113 min
Lidiane Oliveira	27/04/2019	Residência da professora, em Itapororoca/PB	2h/22min	59 min
Renata Barros	30/04/2019	UFPB, campus I, João Pessoa/PB	1h/31 min	76 min
Romário Farias	02/05/2019	Residência do professor, em Solânea/PB	2h/18 min	110 min

Fonte: Elaboração Josias Barros.

Conforme podemos visualizar na tabela 2, as entrevistas ocorreram nos meses de abril e maio de 2019. Quatro delas se deram na casa dos docentes e uma no campus I da UFPB. Denominei de tempo de entrevista todas as fases que conceberam os passos para o desencadeamento da entrevista narrativa, incluindo a minha chegada ao local da entrevista, a exploração do campo (escolha de um lugar onde a entrevista pudesse ser realizada sem interferências e/ou ruídos externos e desencadeamento de uma interlocução com os professores como forma de descontração das possíveis tensões do momento), até a fase final, quando parei de gravar e continuei a conversação informal, fazendo alguns questionamentos sobre algum ponto que mereceu melhores esclarecimentos, anotando em meu diário de campo, totalizando dez horas e trinta e um minutos. O tempo de gravação (um total de sete horas e vinte e cinco minutos) exprime a contabilização referente à gravação em áudio, iniciada após a leitura do texto que norteou a entrevista e encerrada com a fala conclusiva. É por isso que o tempo da entrevista e o tempo de gravação apresentam quantitativos distintos.

A fase que consiste na interpretação das narrativas verbalizadas pelos docentes apresenta-se neste estudo, sob a sustentação teórica de Ricoeur (2018), como o processo que abarca a compreensão das histórias textualizadas que constituem expressões e escritas da vida dos professores de Geografia. As proposições firmadas por esse autor inspiram-me a entender que “[...] a interpretação é um caso particular de compreensão. É a compreensão aplicada às expressões escritas da vida” (Ibid., p. 104).

O esquema selecionado para compreender e interpretar as narrativas dos professores, que são apresentadas a partir do Capítulo 4, considera o fato de que “compreender o sentido do

locutor e compreender o sentido da enunciação constituem um processo circular” (RICOEUR, 2018, p. 104). Em meio a tal circularidade, busco atentar-me, inclusive, para o sentido e o significado discursivo do não verbalizado, como silêncios, reticências, assim como outras formas de expressões que não são possíveis de capturar e de registrar em áudio.

Ao assumir o modelo de interpretação-compreensão de narrativas autobiográficas dos portadores das biografias, interesse-me pelo modo como cada um dos professores entende as suas histórias de vida e como as ressignificam em forma de enredo. Nesse viés, tomo como referência a assertiva de Schütze (2013, p. 211), ao considerar que “é certo que a história de vida está impregnada de forma marcante pelos modelos de análise e pelas interpretações do portador da biografia, mas é justamente esse contexto que vale a pena desvendar”.

Sendo assim, oriento-me na concepção de que “o texto enquanto todo e enquanto totalidade singular pode comportar-se a um objeto que é possível ver a partir de vários lados, mas nunca de todos os lados ao mesmo tempo” (RICOEUR, 2018, p. 109). Portanto, no processo compreensivo do despertar das vozes autobiografadas nesta pesquisa “comprendemos ou aprendemos como um todo a cadeia dos sentidos parciais num único acto de síntese” (Ibid., p. 102). É uma forma de ter responsabilidade com a dimensão narrativa de cada professor entrevistado, sujeito da própria história.

Diante dos dados coletados, tomo como procedimento de análise das entrevistas narrativas a técnica proposta por Jovchelovitch e Bauer (2017). Esses autores apresentam três diferentes procedimentos que podem ajudar os pesquisadores na análise das narrativas coletadas durante o processo de entrevista: a análise temática, a proposta de Fritz Schütze e a análise estruturalista. Aportei especificamente no procedimento que diz respeito à “análise temática”, que se refere a um procedimento de redução gradual do texto qualitativo.

O primeiro passo foi a transcrição da narrativa, oriunda das entrevistas gravadas. Após cada uma das gravações, fiz a transcrição ouvindo as narrativas de quatro a cinco vezes e textualizando-as de modo muito atento, sempre respeitando o lugar de fala do professor/narrador, e disponibilizei a cada um dos autores para que pudessem legitimar, autorizar e/ou modificar algum ponto que julgasse profícuo de retificações e/ou de ratificações. Só após a devolução da transcrição textual, com algumas contribuições e/ou autorização, é que utilizei as narrativas individuais para uma tessitura compreensiva e posterior publicação.

Perspectivadas assim, o processo metodológico de análise interpretativa-compreensiva das narrativas seguiu a orientação do esquema proposto por Jovchelovitch e Bauer (2017), com unidades do texto progressivamente reduzidas em três colunas: a primeira apresentando a

transcrição geral da narrativa, a segunda contendo a primeira redução em codificação parafraseadas, sem perdas de sentidos, e a terceira apresentando apenas as palavras-chave.

Com as narrativas transcritas, situei-as num sistema codificado de três eixos narrativos, conforme a figura 4, levando em consideração as seguintes características:

1. História de vida, contemplando o cotidiano social, as memórias e as trajetórias escolares, as relações familiares, os professores marcantes e a escolha pelo curso de Geografia;
2. Memórias e trajetórias de formação acadêmica, acenando para o ingresso no curso da UEPB, as memórias de formação universitária, o cotidiano acadêmico, os movimentos/resistências na graduação e o momento do TCC;
3. Profissão docente, sob a perspectiva da Geografia escolar, o contato com as turmas, a relação com o trabalho no magistério – e as interações com os pares –, as perspectivas futuras em torno de si, o cotidiano escolar e a gestão de classe.

Figura 4 - Sistema de codificação dos três eixos narrativos



Fonte: Elaboração do croqui: o pesquisador. Diagramação: Edvan Lima.

A ilustração dos eixos narrativos, a partir do infográfico com uma linha circular que contorna os blocos codificados é um modo de representação do intercambiamento da vida-formação-profissão dos protagonistas deste estudo. As palavras em destaques, associadas a imagens-ícones em cada um dos blocos, sinalizam uma composição de itinerâncias que se enlaçam ao longo do tempo e do espaço.

A gradação da cor azul, do tom mais fraco ao mais forte, é perspectivada como um movimento contínuo, de conectividade, em que as trajetórias se comunicam entre si. Inicia-se

na cor mais clara perante o entendimento de que todos nós temos uma história. As histórias de vida vão tomando cor, talhando-se a outros percursos, inscrevendo-se ao longo do tempo. A cor mais escura compõe o bloco da profissão docente por contemplar e ressoar a composição das trajetórias que se tecem em saberes que são interligados, rememorados, reativados e reverberados como um meandro de vida-formação-profissão.

O contínuo da linha em gradação, que não se desliga e não se fecha, exprime-se como um caminho de articulação, com mecanismos interligando-se (ida e volta), de diferentes trajetórias que integram entre si, reconstroem-se, vinculam-se e movem-se por meio do exercício reflexivo do trabalho docente, num processo de reverberação de memórias que se revigoram mediante representações e reconhecimento da profissionalidade docente.

Desde já, ressalto que a ideia de trabalho assumida no sistema de codificação não se assenta na dimensão clássica que congrega o processo de intervenção técnica e científica do homem (enquanto sinônimo de sociedade) na natureza, nem na propositura econômico-mercadológica. Ela circula entre a noção de trabalho educativo, enquanto “ato de produzir, direta e intencionalmente, de cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1984, p. 02), e a ideia de trabalho docente, com base em Tardif e Lessard (2014), que diz respeito a uma atividade centrada na coletividade humana, na interatividade, em que o sujeito dedica o seu “objeto de trabalho” ao outro, que é um outro ser humano. Conforme Oliveira (2016, p. 43), interpreto que:

O trabalho docente tem uma particularidade, porque não produz um objeto de forma imediata, a relação do trabalho não é uma relação de sujeito-objeto, mas sim uma relação de sujeito-sujeito. Nesse sentido a(s) identidade(s) docente(s) se constitui(em) em meio a relações de sujeitos-sujeitos: professor-aluno, professor-professor, professor-gestor, professor-comunidade acadêmica geral, e ainda, os elementos externos à profissão [...].

Retomando as questões metodológicas, ao seguir os direcionamentos de Jovchelovitch e Bauer (2017), ordenei as narrativas num sistema de eixos narrativos geral de interpretação, tendo como base as estruturas de relevância dos narradores, assim como o aporte do meu olhar enquanto pesquisador, algo ligado à perspectiva hermenêutica.

Ao me debruçar sobre as transcrições, fiz o entrelace com as anotações presentes no diário de campo, compostas de notas e conversas descontraídas, associadas ao eixo central de tal etapa, que são as observações das práticas pedagógicas dos professores em seus lugares de efetiva mobilização docente, o espaço escolar. Destarte, sempre estive consciente de que nenhum sujeito exerce, de forma exclusiva, “[...] o papel de perito no que diz respeito à análise

da narrativa. Não existe uma grade de análise pré-fabricada, e, na maioria das vezes, o animador se envolve pessoalmente, fazendo também seu relato de vida” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2017, p. 162).

A partir de tais conjecturas, redimensionei os eixos narrativos em dimensões temáticas durante o processo de desencadeamento da análise interpretativa-compreensiva dos dados recolhidos. O intuito foi encontrar alguns fios narrativos que pudessem auxiliar na composição da tessitura dos saberes dos professores de Geografia que estão em início de carreira na educação básica pública da Paraíba, os protagonistas desta investigação científica. É por isso que as narrativas autobiográficas dos professores de Geografia, aportadas nas histórias de vida e nas itinerâncias formativas provenientes do campo da universidade, entram em cena no capítulo seguinte, juntamente a alguns dizeres sobre a profissão docente.

4 NARRATIVAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO ACADÊMICA E OLHARES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Fernando Sabino (2020, p. 177).

Recorri a um trecho do livro *O encontro Marcado*, de Fernando Sabino (2020), que teve a sua primeira publicação em 1967, como epígrafe para abrir este capítulo, por remeter à compreensão-interpretação que emergiu das narrativas dos colaboradores desta pesquisa. O romance conta a história de um jovem que busca sentido para a sua vida e significado para a sua existência – é um encontro de si mesmo, diante do contexto social, político e geográfico mineiro da década de 1940. É nessa perspectiva que a obra apresenta pontos que se entrecruzam com as histórias dos professores de Geografia iniciantes, protagonistas dos enredos: emerge reflexão sobre si e sobre o outro, ressoa autoconhecimento, além de sinalizar como a Geografia da vida repercute nos modos de conceber-se, interpretar-se e narrar-se.

Assim como na obra literária, cuja estrutura se trama como convidativa ao leitor quanto à reflexão da vida do personagem, e da própria vida, as narrativas dos professores apresentam histórias individuais que se tecem e se encontram com tantas outras histórias, pois, quando se narra, há reverberações no interlocutor, por conta das disposições sociais, culturais, emotivas e geográficas. Isso tudo pode nos mover, mexer com as nossas próprias memórias. É por isso que a certeza do começo (das histórias), da continuação (das trajetórias) e da interrupção (das discontinuidades profissionais) singulariza as narrativas e evidencia modos geográficos de vida com percursos trilhados num dado contexto espaçotemporal. Os medos, as procuras e os encontros se confluem e dão conteúdo pessoal ao modo de os colaboradores serem professores.

O objetivo deste capítulo é, portanto, conhecer as histórias de vida de cinco professores de Geografia, em entrelace às suas trajetórias de formação acadêmica, e os seus olhares sobre a profissão, enquanto profissionais iniciantes de magistério em escola pública. A partir das narrativas de vida-formação e de profissão, os professores ecoam discursos, atravessam lugares, anunciam-se como sujeitos sociais, autores da própria história de vida, apropriam-se dos seus percursos formativos e narram sobre a docência em Geografia.

Começo a apresentação das narrativas dos colaboradores com a história de vida de Ellyjeane. Trata-se de uma narrativa de resistência cotidiana, de atravessamentos sociais e econômicos que envolvem um modo de vida sempre voltado à conciliação de trabalho e aos estudos, além de evidenciar a potencialidade geográfica no processo de interpretação da vida cotidiana. Além disso, a história apresenta situações que foram atravessadas de abusos e de violência familiar, cujas repercussões ainda mexem com as emoções da professora.

Na sequência, a história de vida de Renata entra em cena, com um percurso enredado de mobilidades geográficas. É uma narrativa que toma a relação campo-cidade como fio de uma trama que se tece entre ligações familiares, presença da escola pública e papel dos professores como componentes de fazer a vida. Em meio às mobilidades, emerge a busca espacial para firmar-se num lugar e a Geografia apresenta-se como um campo de conhecimento fecundo. O devir-profissão ganha destaque e torna-se uma busca, um encontro.

A terceira história de vida apresentada é a da professora Lidiane. O enredo conta uma história com retalhos que se alinhavam às certezas educativas, ao passo que apresenta episódios tolhidos devido às incertezas do papel da escolarização no processo de transformação social. Com relatos sobre aprendizagens escolares, a narrativa se deambula por memórias imperfeitas, marcando o esquecimento, além de evidenciar o papel da família e de outros referentes na escolha profissional, sinalizando, inclusive, o papel da Geografia na vida.

A história de vida do professor Romário é a quarta narrativa a ser apresentada. Ela se inscreve na busca do autoencontro e se enreda no campo da religiosidade, em meio a procuras, a fugas e a interrupções. A trama se dá em movimento, com a presença da família, da escola, da universidade, da igreja, além da busca pela identidade profissional, enquanto espaço de ressignificação de si. Das memórias selecionadas, emergem as representações sociais da profissão docente, os professores marcantes, as dificuldades econômicas. Da gratidão, as políticas públicas e a força da Geografia para manutenção da vida são potencializadas.

A história de vida que encerra a apresentação das narrativas é a do professor Everson. Trata-se de um enredo marcado por memórias filtradas. Os episódios se situam no campo da educação, com episódios que figuram compensações e ausências nas relações sociais numa busca constante de si. A narrativa reverbera a territorialidade como resistência e permanência de lugar, em entrelace à força do ensino superior para a formação do profissional-pessoa.

Os professores narraram as suas histórias numa perspectiva de marcas do presente, das pessoas que são hoje, a partir daquilo que vivenciaram, das lembranças reacendidas, das memórias ressentidas e das recordações referências. Isso se deu porque, à medida que narramos, fazemos escolhas, elegemos o que tomamos de melhor de nós para dizer ao outro e a si mesmo.

Afinal, as nossas memórias e histórias não são isentas de afetos. O capítulo se encerra com a Geografias das histórias narradas, tecidas em relação às narrativas de profissão.

4.1 Uma história de resistência cotidiana: Ellyjeanne Barbosa Gomes da Costa

Eu não tive vida fácil, apesar de me sentir privilegiada porque tem gente que tem uma vida muito mais difícil que a que eu tive, com certeza. A gente passou por dificuldades, sim, na minha infância. Minha mãe era casada, mas quem arcava com as despesas de casa era só ela. Sempre foi só ela. Meu pai era alcoólatra, e o dinheiro todinho dele era para beber e farrear. Era sempre assim. O dinheiro da minha mãe era muito contado, porque era apenas um salário mínimo para dar conta de casa e de dois filhos. Mas, não faltava nada porque, graças a Deus, quando faltava, a gente ia para casa da minha avó (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

A professora Ellyjeane é uma jovem branca, vaidosa, com um olhar marcante e um sorriso introspectivo. Ela tem um irmão, o Natan. Os seus pais não convivem mais juntos, e a sua educação familiar se deu mais na casa da avó materna, porque a mãe sempre trabalhou fora. Ela contou que nunca teve uma mãe muito presente, rememorando que, na infância, quando via a maior parte dos coleguinhas ser acompanhada pelas mães nas atividades escolares ficava mexida emocionalmente por não vivenciar aquilo: “eu ia toda orgulhosa para mostrar o meu boletim para ela, e ela sequer dizia: ‘está bom, muito bem, parabéns’. Ela sequer falava isso” (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Ao se remeter à infância, recordou das dificuldades financeiras e do papel de relevância da mãe na organização e na manutenção da família, apontando algumas relações conflituosas existentes no seio familiar, oriundas da figura do seu pai, por ser um sujeito alcoólatra. Em tom de risos, contou que, se fosse para falar de memórias da infância vivenciadas na cidade de Gurinhém, muitas coisas ruins seriam lembradas. Diante disso, rememorou o papel de destaque da avó em sua vida, como apoio familiar, numa época difícil:

A minha avó sempre foi uma base. Teve uma época muito difícil na vida da gente, que foi quando minha trabalhava aqui, no hospital que faliu, e tiveram que fazer um acordo e pagar menos de 300 reais mensais – 300 reais ela recebia na época, 300 reais. Minha mãe nunca chora – eu estava me recordando, ontem, porque tinha falecido a avó de uma amiga minha, e a mãe dela não chorava, aí, ela disse ‘é, minha mãe não chora’ –, aí pensei: meu Deus, eu nunca vi a minha mãe chorando, e, então, me recordei da única vez que a vi chorando, que foi quando o hospital faliu e ela passou a ganhar apenas 300 reais. Acho que ela se viu desesperada, com filhos adolescentes para criar (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

A infância da professora foi vivida entre diversão, tarefas escolares e atividades para ajudar a mãe. Juntamente ao irmão, vendiam dindim (picolé de suco de frutas servido num saquinho plástico) pelas ruas de Gurinhém, tanto pelo dinheiro quanto pela forma de diversão que aquilo representava. Na adolescência, com 12-13 anos, vendia peças íntimas na feira livre, numa mesinha de plástico, ao lado do banco de madeira da mãe, com roupas expostas à venda. Sobre esse tempo de trabalho, evidenciou que: “a fase de mainha ganhar 300 reais foi muito difícil. Só que, desde pequena, trabalhei, ajudando na feira livre, feira de sulanca; ao lado dela, eu vendia calcinha, numa parte que era destinada a roupas. Eu ganhava dois reais todo sábado” (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Suas relações de trabalho, antes de ser professora de Geografia, sempre se deram com os familiares: primeiro, com a mãe, na feira livre; depois, com o tio, como vendedora numa loja de material de construção. Quando saiu do trabalho na loja do tio, ficou desempregada por um tempo. Ela salientou que, na época, quase entrou em depressão e lembrou que até poderia ter aproveitado o tempo para estudar, mas não fez isso porque o que gostava mesmo, e ainda gosta, é de trabalhar. Sobre o seu último trabalho em família, sinalizou, inclusive, que as humilhações e as influências repercutiram em seu processo formativo como pessoa:

Lá em tio Antônio, passei cinco anos trabalhando. Ele é muito rígido. Talvez, isso tenha contribuído muito para minha formação como pessoa. Dizem que a gente absorve 50% da personalidade dos nossos pais. [...]. Eu vejo que herdei muito da mulher de tio Antônio, e dele, pela convivência que passei no período da adolescência. Os gostos, as coisas, até as formas que ele era rígido comigo. Comecei a olhar o mundo de outra forma. Assim, as humilhações que me fizeram crescer como ser humano e como pessoa. Passei muito tempo lá, e, por causa de uma confusão, saí. Chorei muito no dia porque era o único dinheiro que eu tinha na época, mas, Deus sempre abre portas (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Ao rememorar algumas cenas da infância, expressou emoção ao se recordar de episódios marcantes na vida familiar, cujas marcas estão diretamente ligadas ao trato do seu pai para com a sua mãe, destacando humilhações, maus-tratos e ciúme, pelo fato de ela (a sua mãe) ter estudado numa outra cidade, Guarabira, onde fez um curso técnico em enfermagem, e ainda por trabalhar como técnica no antigo hospital de Gurinhém, exercendo funções fora de casa. Um desses episódios de violência foi fortemente narrado por ela:

Eu lembro o dia da formatura dela, que foi lá também, nesse curso; a gente veio na topique, com Dino dirigindo. Mainha veio sendo agredida o caminho inteiro. Isso era por ciúmes, por causa de colegas que estudavam com ela, de professores que estavam lá na formatura. Ciúmes de tudo. E ele [o pai] tinha bebido; ele veio beliscando ela o tempo todo. Quando chegamos em casa, meu

irmão e eu éramos bem pequenos, mainha disse: ‘vão dormir’. Eu dormia no mesmo quarto que o meu irmão, num beliche, eu embaixo e ele em cima. Aí, eu só ouvia as discussões, escutava ela dizer: ‘não saiam, não saiam do quarto’. A gente era bem pequeno, e ela não queria que a gente presenciasse aquilo. Eu só lembro que escutei um barulho de um monte de coisa quebrando. Foi o meu pai que havia pegado uma cadeira e jogado em minha mãe. Quando a gente saiu do quarto para olhar, era o sangue caindo assim [gesticulando com a mão], da testa dela; ele tinha cortado a cabeça dela, e ela estava com o braço enrolado. Eu e o meu ficamos desesperados. Eu lembro que peguei uma panela e o Natan pegou uma vassoura e a gente saiu botando ele para fora de casa – ele estava muito bêbado. Eu acho que ele também ficou chocado com o sangue, chocado não, que um ser humano desses não se choca com nada. Então, essa foi uma das agressões, mas foram muitas outras, tanto física quanto emocionais e financeiras, tudo ele fazia. E olhe que a minha mãe sempre foi uma mulher muito honesta, quem a conhece sabe, além de ser muito trabalhadora. [...] Na verdade, ela trabalhava era para tentar dar o melhor para mim e para Natan.

Eu reclamava muito da minha mãe por ela não ser presente e por saber que meus primos tinham uma vida muito privilegiada, e que a gente não tinha. É que a gente sempre olha o nosso entorno e deseja ter outras coisas. Também por meu pai ser alcoólatra e muito ciumento, a gente não saía. Minha mãe nunca saía com a gente. A parte da diversão, de criança e de adolescente, foi sempre com a nossa Tia Cristina, e também com o tio Antônio. Minha mãe nunca saía. Se saísse, era briga dentro de casa, era pau, era coisa quebrando (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

As memórias evocadas por Ellyjeane, no decurso da narrativa da sua história, em muito exprimem a figura comportamental do seu pai e imprimem marcas profundas em sua vida. No entanto, ela afirmou que, hoje, não tem mágoas dele, ao passo que se alegra por sua mãe não conviver mais com ele, atribuindo isso a uma questão de fé: “e, graças a Deus, meu pai foi embora; Deus tirou ele dela – mainha não conseguiu se separar porque tinha medo, ela era muito ameaçada, como muitas mulheres hoje em dia” (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019). Outro episódio narrado, envolvendo a figura do pai, diz respeito ao momento em que ele foi preso. O odor da cadeia e a vergonha que a família passou na comunidade imprimiram marcas profundas na memória da professora, que, de forma tensa, narrou:

Meu pai foi preso por ser, assim, muito impulsivo, geralmente por baderna, som alto, deixa-me pensar no que mais... Eu sentia muita vergonha. Lembro que uma vez, na cadeia, aqui, eu e mainha fomos visitá-lo – ela passava por isso tudo, por humilhações, e, na hora da necessidade, era ela que tinha que ir –, e eu lembro porque uma coisa que muito me marcou foi o cheiro, o fedor que tem dentro da cadeia, é um cheiro (se tu tiveres a oportunidade de ir, tu num vais esquecer nunca), é um cheiro de mofo, não sei, não sei, não sei explicar. Mas é um cheiro que fica na memória e não sai. E eu lembro muito bem disso. Eu ia visitar ele na cadeia. Ele ainda responde por alguns processos aí, criminal, e ato libidinoso também, por ato libidinoso [...], e, também, por uma lesão corporal que cometeu, mas não lembro o que foi porque eu era

muito pequena. Mas, esses foram fatos muito marcantes. Muito marcantes (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

A professora encerrou as narrativas envolvendo a figura do pai contando que só tem recordações negativas, principalmente por conta dos episódios de violência envolvendo a sua mãe. Destacou que não tem, sequer, uma recordação boa como referência do pai. Em todo caso, ressaltou que herdou parte da personalidade impulsiva dele, como o fato de falar muito, e que, hoje em dia, por viver maritalmente com um policial, seu pai ficou inibido, inclusive por medo. Assegurou, ainda, que o fato de viver com um policial contribuiu para o sentimento de segurança, por parte da sua mãe em relação ao seu pai, pois, diante da impulsividade do então companheiro militar, seu pai acabou por se manter afastado da família.

Ao evocar as memórias escolares, Ellyjeane lembrou-se de algumas professoras que a marcaram, como a tia Nena e a tia Maura, da educação infantil e do fundamental I, tomando-as como figuras significantes para seu processo formativo como profissional e como pessoa. De forma nostálgica, recordou algumas cenas escolares: “lembro das musiquinhas: recordei-me, agora, das musiquinhas que a gente sempre cantava para o lanchinho. Essas coisas assim” (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Um professor marcante do ensino fundamental II foi o Sandro, de Geografia, que morava numa cidade circunvizinha. Ela atribuiu a ele parte do interesse pela escolha do curso de Geografia, pela atenção à Geografia no dia a dia, à política e ao olhar crítico de mundo, e rememorou as orientações para as provas avaliativas futuras que ele sempre dava:

Acho que essa vontade de fazer Geografia surgiu a partir dele. Ele também tinha uma visão muito crítica de mundo. Dentro da sala de aula, ele sempre questionava muito os fatos que estavam acontecendo no dia a dia. E eu lembro muito de uma frase que ele repetia muito na sala de aula que é que quando for fazer vestibular, quando for fazer alguma dissertação relacionada a governo, nunca defenda, porque governo é isso, governo é aquilo. Então, isso eu levei para a minha vida. Até hoje, para mim, governo nunca tem razão, mas, em parte, não é sempre assim não, generalizando. Mas isso é uma memória muito forte que tenho em relação a esse meu professor (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Ao colocar em cena as lembranças escolares, ela recordou de outros docentes que hoje são seus colegas de trabalho. Citou professores como Cida, Anchieta, Paula e Alcieli, afirmando que teve a chance de estudar com excelentes profissionais. Lembrou, ainda, que a turma a qual pertencia era vista na escola como a queridinha, por comportar muitos filhos de professores, atribuindo a essa, e a outras questões, o sucesso profissional dos colegas de turma que

prosseguiram em cursos técnicos e superiores. Ao cruzar essas duas situações, fez associação com os seus alunos e com o modo que lida com eles em sala de aula:

Com relação aos professores, a gente teve a chance de estudar com os melhores professores. Eles tinham aquele cuidado. E, hoje, como professora, me vejo na situação deles. Têm aquelas turmas que a gente sabe que as coisas funcionam, e a gente tende a dar o nosso melhor; e têm aquelas turmas que a gente chega e se desmotiva totalmente, que nada daquilo que a gente planeja dá certo; a gente pode passar noites e noites tentando fazer uma coisa, mas se chegar numa turma e ela não quiser nada, não vai dar certo, não vai funcionar. Então, vendo por esse lado, e hoje como professora, vejo que naquela época funcionava bem na turma da gente, por isso, porque apesar de ser uma turma bagunceira, barulhenta, tínhamos certo compromisso com os estudos. Então, isso refletiu e reflete na minha formação, né?! Esses professores (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

As memórias de escola da professora são entrecruzadas com as situações que a fizeram optar pela escolha de um curso universitário. Ela lembrou que na época em que passou no vestibular as coisas já estavam melhorando para quem queria ingressar no ensino superior, pois já existia o Financiamento do Ensino Superior (FIES), mas que não existia o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Recordou que as vagas eram restritas, reiterando, mais uma vez, que teve excelentes professores na escola pública, o que oportunizou a sua entrada na universidade. Ela narrou a seguinte situação sobre as suas escolhas profissionais:

Quando eu estudava, por ser filha de enfermeira, sempre quando algum coleguinha caía na sala, dizia: ‘olha, lá vem a enfermeira, lá vem a enfermeira’, é que sempre gostei muito de ajudar. E isso foi instigando em mim uma vontade de fazer Enfermagem, no futuro. Só que quando fui prestar vestibular, as minhas escolhas foram sempre para a área de Humanas. Veja que escolhi Geografia e Direito [ela está concluindo o curso de Direito], nada a ver com o que realmente passei a vida toda, desde o ensino do fundamental I, fundamental II, dizendo. É que a gente tem a tendência a seguir a carreira dos pais. Aí, pronto, eu via tanto em casa a minha mãe trabalhando, trabalhando; eu a via de branco, saindo para o hospital, e pensava: vou fazer Enfermagem. Mas quando prestei vestibular, a minha primeira opção foi por Geografia, e passei, aí, pensei assim: vou cursar! Só que tinha muito preconceito por parte da minha família (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

A opção pelo curso de Geografia repercutiu de forma negativa em sua família. Na época em que passou no vestibular e começou a estudar na universidade, o seu tio (para o qual ela era funcionária) tecia muitas críticas negativas frente à sua escolha. Ela recordou que ele dizia: “‘e por que tu estás fazendo Geografia, rapaz? Isso não é curso! Tu vais passar fome!’ Ele pegava pesado, nesse sentido. Então, hoje, ele é muito satisfeito porque comecei a fazer Direito” (Profa.

Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019). As falas geravam incômodos, mesmo assim, ela contou que não deixou de comemorar a aprovação no vestibular e o fato de estar ingressando no ensino superior, apesar de sonhar com outro curso:

Eu queria muito fazer Direito, mas olha como as coisas evoluíram: no tempo que eu passei para Geografia, lá na UEPB, foi na lista de espera (fiquei na terceira posição da lista), e eu nem sabia. Aí, do nada, fui à casa da minha tia, e, mexendo no computador dela, acessei o site da UEPB e olhei o resultado das chamadas dos cursos. Quando vi, falei: oxe, como assim, fiquei na posição 62? Aí, na primeira chamada da espera, entrei. Foi um fato que me marcou muito. Eu lembro que a minha pontuação foi muito baixa, mas, mesmo assim, consegui entrar para Geografia. Com o passar do tempo, percebi que a Geografia me ajudou muito, demais – a faculdade em si me ajudou muito –, na forma de ver o mundo, até a melhorar as minhas redações do Enem (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Sem o apoio familiar, por ter ingressado numa licenciatura, Ellyjeane afirmou que continuou almejando ser aprovada em Direito. Para isso acontecer, começou a fazer a prova do Enem. Quando estava no terceiro período de Geografia, conseguiu uma bolsa integral para o almejado curso, numa universidade particular de João Pessoa. Pensou em trancar a graduação em Geografia, mas ficou sem saber como prosseguir nas escolhas, conforme narrado a seguir:

No terceiro período, passei para Direito com uma bolsa integral e pensei seriamente em deixar a carreira da Geografia, de professor. A minha mãe me deu dinheiro para fazer matrícula na faculdade de Direito. Eu liguei para contar às minhas amigas que havia sido aprovada, e elas me aconselharam a não desistir de Geografia, aconselhando-me: ‘Não, você está perto de terminar, por que você vai fazer isso?!’ Já a minha mãe dizia que eu tinha que aproveitar a oportunidade. Era certo preconceito com a carreira de professor, sempre tem (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Ellyjeane não efetuou a matrícula no curso de Direito e permaneceu na licenciatura, dando continuidade aos deslocamentos diários para o Campus III. No decorrer da narrativa, reconheceu que teve a sorte de sempre haver transporte público, cedido pela prefeitura, para os estudantes, e fez questão de afirmar que, na narrativa da sua história de vida, os momentos de emoção e de alegria em ter passado no vestibular para Geografia, de entrar numa universidade pública e de vislumbrar novas possibilidades formativas para a vida profissional, são fatores marcantes, que a deixaram muito contente. Num tom de risos e de satisfação, revelou o seguinte: “eu fui pegando gosto pela Geografia, pois ela dá um leque de possibilidades; a gente analisa todo o nosso entorno, é muito bom; poder criticar as coisas que acontecem em nosso dia a dia” (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

A permanência na graduação de Geografia se deu com algumas dificuldades. Sempre teve que conciliar o trabalho com os estudos, e isso fez com que a sua dedicação ao curso não fosse completa. Algumas dessas experiências foram assim relatadas por ela:

Conciliar a faculdade e o trabalho foi muito difícil nos primeiros dias porque é uma experiência nova, e a gente quer dar o melhor na universidade. Logicamente, existe aquela questão de ‘empurrar o curso com a barriga’, porque eu trabalhava muito, chegava cansada e não tinha tempo de revisar os assuntos, de se esforçar como todo estudante deve fazer. Mas, a maioria faz isso que eu fiz, pois são poucas as pessoas que se dedicam realmente. Teve uma época em que eu estava trabalhando no IBGE e ensinando à noite, no Brasil Alfabetizado. Eu trabalhava de manhã e saía correndo, muitas vezes, para pegar o carro que ia para a universidade. Eu tinha que escolher se tomava banho ou se almoçava. Quando escolhia fazer os dois, ligava para o motorista e pedia que me esperasse. Eu tentava agradá-lo com sorrisinho para cá e para lá, dizia: tu me esperas aí, uns minutinhos, para ver se dá tempo eu almoçar. Ele esperava. O povo do carro, às vezes, ficava com raiva, às vezes entendia, mas sempre entendia. Quando eu voltava da faculdade, já eram seis horas da noite, e só dava tempo engolir a comida e ir dar aula. Quando saía da aula, eu estava muito cansada, muitas vezes não dava tempo nem de estudar o conteúdo da universidade [...]. ‘Empurrei o curso muitas vezes com a barriga’. Foram períodos bem conturbados, como no tempo que trabalhei no IBGE (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Durante a escrita do seu trabalho final de curso, ela trabalhava como cabeleireira para se sustentar, principalmente nos fins de semana. Uma das situações rememoradas, referentes ao TCC, foi na casa dos meus pais, onde eu morava, na época: “tu lembra que eu estava fazendo o cabelo da tua mãe e falei para você que iria escrever a monografia? O que a gente mais quer é se livrar; esqueci até do mundo. Afinal, foram quatro anos numa rotina desgastante” (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Em tom humorístico, contou que hoje em dia questiona à sua mãe o seguinte: “Mas, mainha, já que a senhora não tinha muito, por que a senhora não pagou um curso de inglês para mim? Foi pagar logo um curso de cabeleireira? Ela responde: ‘minha filha, mas pelo menos você tem uma profissão’” (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019). Ellyjeane falou que a sua mãe tinha razão, pois foi a profissão de cabeleireira que a tirou do sufoco financeiro quando estudava na UEPB e não tinha outro emprego, e assim inferiu:

Final de semana eu ia fazer cabelo e, pronto, era com o que eu conseguia pagar o meu lanche na universidade. Lembro que lá na UEPB o lanche era 1,50 (um real e cinquenta centavos), um salgado e um suco, mas tiveram dias que eu não tinha esses 1,50 para pagar. Para você ver como eram as coisas! Minha vida melhorou muito nos últimos tempos. Mas foram situações difíceis (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

No decurso das suas experiências formativas na universidade, destacou que o momento da escrita do TCC foi bem conturbado, pois o seu orientador não lhe deu muitas orientações. Enfatizou, inclusive, que foi ajudada por outra orientanda do seu orientador, uma monitora dele, e por outra colega que tinha concluído o curso. De forma sorridente, relatou:

As minhas colegas quem me orientaram. Mas eu já tinha um pré-projeto, fiz meu projeto com base no meu estágio. E fui elaborando o restante do meu TCC, dos meus questionários. Apliquei, inclusive, numa turma que também foi sua. Foi um estudo sobre as categorias de análises da Geografia, numa turma muito boa, por sinal. Eu fui muito elogiada na minha monografia. Tive a sorte de tirar a nota máxima, eu não imaginava, pelo fato de ter tido só três semanas para fazer o meu TCC, três semanas. Era de dia à noite. Eu tinha um pré-projeto, a demora era só aplicar o questionário e esquematizar os dados. Os gráficos eu já sabia manusear. E foi bem rápido mesmo. Fui muito elogiada, inclusive pelo meu orientador, que acho que ele nem estava por dentro do que tinha na minha monografia. Na verdade, minha orientadora foi a monitora dele, não foi ele. Aí, os ajustes finais ele mandou fazer, quase nada (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

A professora evidenciou que fez estágio em minhas turmas de Geografia do ensino médio, quando eu era docente no estado da Paraíba, despertando a interlocução sobre questões cognitivas da turma, principalmente em relação às situações dos conteúdos geográficos escolares. Ela revelou que começou a pensar em ser professora concursada, mesmo que a remuneração não seja a que espera e que a sala de aula apresente certas dificuldades.

Durante a narrativa da sua história, fez questão de evidenciar que está na reta final do curso de Direito numa universidade particular em João Pessoa – entrou pelo Enem, com uma bolsa integral –, ressaltando que a Geografia está em confluência em relação à compreensão de algumas questões relacionadas ao novo curso: “estou cursando uma disciplina de Direito internacional que encaixa muito bem com a Geografia, assim como outras disciplinas, como Economia,” (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019), e que os saberes geográficos estão sempre presentes nessa nova jornada. Encerrou com a reflexão de que está sempre atarefada cotidianamente, mas que isso não a desestimula, pois já é parte da sua história de vida.

4.2 Uma história (re)inventada de mobilidades espaciais: Renata Costa de Barros

Vamos lá! Vamos fazer esta viagem no tempo. Se bem que não é tanto tempo, mas, querendo ou não, é. Eu tenho 23 anos, vou fazer 24 no final deste ano. Voltando à infância, só para fazer um apanhado, até aonde a minha memória retrata, morei na área rural até mais ou menos a minha adolescência, no sítio Mascate, no município de Sertãozinho, que é a cidade onde resido atualmente. Sou filha de agricultores. Meus pais emigraram e trabalharam por muito tempo

no Rio de Janeiro, mas depois voltaram às raízes da agricultura, na Paraíba, o meu pai principalmente, e permaneceram no campo; a minha mãe sempre foi mais dona de casa do que de trabalho na roça, como se pode dizer (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Renata é uma jovem alegre, sensível e emotiva. Tem pele parda, cabelos escuros e um sorriso marcante. Como filha de agricultores, detém a perseverança de sujeitos que se reinventam cotidianamente para a manutenção da vida, cujas tramas geográficas se enredam em lugares ordinários. Ela é uma pessoa que protagoniza uma história tecida por fortes ligações familiares, com reminiscências de contextos rurais. A sua Geografia de vida se dá entre movimentos sociais e espaciais e se aporta na esperança de que as histórias individuais podem ser reescritas por meio da educação.

Com uma história marcada pelas experiências vividas no espaço rural, ela narrou sobre algumas circunstâncias que repercutiram nos deslocamentos espaciais da família, ocasionando o movimento campo-cidade, como as poucas safras anuais e a complexidade concernente ao processo de criação de gado de pequeno porte – fato que fez com que o seu pai deixasse a produção de abacaxi e ficasse na policultura, sem fins de comercialização, e permanecesse com a criação bovina. Diante disso, contou que a situação financeira familiar começou a ficar cada vez mais complicada e o processo de êxodo rural entrou em cena:

A gente morava num sítio, pequeno povoado, assim, que só tinha a nossa casa. A área rural não era nossa, os terrenos não eram nossos, mas meu pai tinha outra área onde produzia, onde criava gado, essas coisas. Mas o que aconteceu? Começou a ter muitos prejuízos com a criação. Ele criava gado e comercializava a carne; também trabalhava na agricultura, cultivando feijão, e na policultura, produzindo abacaxi, em pequena escala. Geralmente, os pequenos agricultores têm acessos aos créditos e o meu pai conseguiu esse acesso para cultivar a produção do abacaxi, e começou a ter muito prejuízo com a produção, pois não rendia o que gastou.

O meu pai tinha comprado uma casa na cidade e a gente tinha muita vontade de ir para lá, nós, não ele. Quando digo nós, são eu, minha mãe e as meninas. Eu e a minha irmã mais velha queríamos por comodidade para estudar, porque no sítio não tinha transporte, dependíamos de carona, muitas vezes, e já era difícil para sair do sítio para estudar em Sertãozinho, imagine quando fosse para a faculdade, como era que eu ia para faculdade morando no sítio? Como ir para uma faculdade localizada em outra cidade? Eu sempre pensava muito nisso, tinha essa visão, eu e a minha irmã, mesmo eu sendo muito nova (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

A resistência do pai em ir morar na área urbana se deu pelo fato de que na cidade sempre faltava água, enquanto no sítio a família possuía duas cisternas. Além disso, ainda precisavam terminar a construção da casa, sem contar que as experiências de trabalho do seu pai eram basicamente no campo, com agricultura e pecuária, vendendo parte da produção quando

precisava fazer alguma compra. Quando o seu pai tinha que vender algum animal, por exemplo, era necessário começar tudo novamente: “começava aos pouquinhos, vaquinha por vaquinha, de novo. E, assim, construiu a casa da gente, aí, quando começou a ter água, a gente foi, e esse foi um dos motivos” (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Ao narrar sobre a sua trajetória de vida, a professora destaca alguns pontos muito importantes, com momentos incidentes em sua trajetória pessoal, perpassada de grandes emoções, sobressaltando dois momentos: o primeiro, referente ao momento em que a sua mãe concluiu o ensino fundamental; e o segundo, quando os seus dois sobrinhos nasceram.

Sobre o momento da sua mãe, com alegria e entusiasmo, contou que a conclusão do ensino fundamental foi forma de resistência, tanto pelas dificuldades experienciadas cotidianamente quanto pela visão conservadora e pelo modo que o seu pai entendia a educação:

Quando a minha mãe concluiu o nono ano foi muito interessante, foi muito importante, visto a vida de trabalho de dona de casa, subordinada à doméstica, no Rio de Janeiro, numa vida bem difícil, e ter vindo para cá, voltado para terra, ser dona de casa e estudar. Meu pai, um homem machista, conservador, e a mulher dele estudando, já depois de velha, como ele mesmo diz. É tanto que ele não estuda mais, e é muito inteligente, sempre trabalhou com compra e venda de gado, essas coisas, enquanto agricultor. Então, ele diz: ‘eu sabendo ler e fazer as minhas contas está bom demais para mim; não tenho inveja de ninguém no mundo que é doutor!’. A coisa é bem bruta mesmo! E ele tinha muito essa questão com a minha mãe. E ela conseguiu trabalhar por um período numa escola, pertinho da nossa casa – você saía na mesma calçada e já era a escola, em Sertãozinho mesmo; ela trabalhou durante quatro anos. Como era à noite, na EJA, ela chegava mais cedo, trabalhava, fazia tudo e ia para a sala de aula estudar; depois, saía um mais cedo das aulas, servia o lanche e ia limpar as coisas da escola, e foi assim que ela conseguiu fazer do quinto ao nono, dessa forma.

Meu Deus, minha mãe conseguiu terminar o ensino fundamental. Que maravilha! E eu influenciei muito para ela ir para o ensino médio, que era em outra escola perto de casa, mas por coisas do meu pai, ela deixou de estudar, mesmo assim, sempre diz que é muito feliz porque a gente é professora, tanto eu quanto a minha irmã, porque a minha irmã mais velha é professora de Matemática e eu sou professora de Geografia, e ela sempre tem muito orgulho disso, porque ela diz que o sonho da vida dela era ser professora (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Em relação ao nascimento dos sobrinhos, ao rememorar algumas cenas da primeira gravidez da irmã, do nascimento e dos primeiros anos de vida do Renan, Renata ficou bastante emocionada e contou que pensou em não falar sobre isso porque é muito forte. Ao final da entrevista, quando perguntei se havia outras histórias que queria me contar, ela parou, refletiu, sorriu timidamente e, após alguns momentos de choro intenso, narrou o seguinte:

Os dois foram prematuros. Foi bem difícil. O primeiro tem oito anos, hoje em dia. Ele nasceu quase de sete meses, e minha irmã passou muito tempo no hospital, e foi bem difícil mesmo. Ele quase morre. [...]. Foi uma época muito difícil, no caso, há oito anos, foi em 2011 que Luís Renan nasceu.

Eu acompanhei muito, sou muito apegada. Ele é sobrinho, mas é como se fosse filho, digamos assim. Tem um método para bebês prematuros, que eu não sei se tu conheces, é o método canguru, que é quando a mãe fica despida e coloca o filho aqui e amarra [fazendo gesto com o corpo], a criança tem que pegar o calor da mãe, ou do pai, ou de alguém da família, para crescer, para ter mais força de crescer, a energia, a questão da passagem da energia. E até isso eu fiz nele. Então, é muito forte a ligação que a gente tem. E aí, o tempo foi passando, ele foi crescendo saudável, graças a Deus, mas sempre com alguns probleminhas aqui outro ali, mas, digamos, que é saudável. Já tem oito anos (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Com relação ao outro sobrinho, o Antony, lembrou que quando sua irmã falou que estava grávida novamente, a família já se desesperou, diante das dificuldades enfrentadas na primeira gravidez. Ela frisou que após algumas complicações na gestação, antes da época prevista, a criança teve que ser retirada prematuramente do útero da mãe: “o bebezinho nasceu com 900 gramas, muito prematuro, e foi direto para a Unidade de Terapia Intensiva (UTI). Foi bem complicado, tinha dias que a gente não sabia se a criança estava viva ou não. Sofria todo mundo” (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019). Diante disso, refletiu que:

Essas coisas servem muito para aproximar, porque, embora a minha irmã seja um exemplo para mim, na questão da educação, da profissão, a gente nunca foi próxima, enquanto laço de irmã. E essas coisas vêm para aproximar. Então, percebo uma aproximação muito mais forte nossa, depois desses problemas que, na verdade, agora não são mais problemas, graças a Deus (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Renata ressaltou que o ato de narrar sobre as situações envolvendo os familiares é um pouco complicado pelo fato de que os vínculos em sua casa são bem fortes, tanto que toda vez em que ela vai sair de casa para morar em outro lugar chora: às vezes de felicidade, às vezes de tristeza. Em todo caso, afirmou que não sofre mais em relação a estar fora e distante do espaço familiar, pois ainda permanecem alguns problemas, como o fato de o seu pai ingerir bebida alcoólica: “ele é daquele que bebe, fica chato, fica ignorante, mas nunca passou algo mais forte ou agressivo, mas, às vezes, a bebida é algo muito complicado, tanto para gente, tanto para minha mãe, claro” (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Em relação às memórias escolares, rememorou que iniciou os seus estudos, todo o fundamental I, na área rural, numa classe multisseriada, e que por conta de algumas dificuldades em matemática teve que mudar de escola – pontuou que era uma aluna aplicada e que a professora da nova escola era rígida. Renata recordou que quando estudou parte do ensino

fundamental II, na cidade, ainda morava na área rural, acarretando choques contextuais, diante do processo de atravessamentos de espaços (campo-cidade), assim como perante a nova organização curricular: vários professores. Sobre tais episódios, assim narrou:

Eu comecei a estudar com quatro anos de idade, numa escolinha próxima de casa. Lembro que eu tinha muita dificuldade com matemática, era um problema fazer contas de dividir, eu não sabia de jeito nenhum. Eu mudei de uma escola para outra, e eu chorava nas aulas, e a professora da nova escola era muito rígida, mas foi com ela que aprendi, mesmo sendo rígida. Com a professora anterior, que era mais tranquila, e que inclusive eu me identificava mais, também aprendi muitas coisas, mas não aprendi a fazer contas, digamos assim, aquele velho padrão de matemática. Aí, passando de ano em ano, vem aquela transição: o ensino fundamental foi bem pacato, bem simples, na área rural, naquela sala multisseriada – mas sempre fui muito focada naquilo que se apresentava, muitas vezes como destaque de uma das melhores alunas, tem muito isso –, aí, quando foi para ir para a cidade, que eu era da área rural, e no sítio não têm o ensino fundamental II e ensino médio, foi uma complicação porque eu não tinha muito entendimento da cidade, mesmo sendo uma cidade pequena, mas fui. Eu ia e voltava de ônibus, e me deparei com aquela realidade de várias disciplinas, vários professores num dia só, numa tarde só (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Ao estudar no espaço urbano, Renata se distanciou dos seus amigos do campo, pois eles foram estudar numa escola municipal, e ela foi para a escola estadual da cidade. A família a colocou na escola do estado porque tinha receio do contexto da escola municipal e do seu respectivo público, pois seus pais diziam que “todo mundo estudava ali, filho de todo mundo, tinha todo tipo de gente e aquela visão bem fechada de pais conservadores, todo mundo vai para aquela, então você vai para outra” (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019). Assim, ela teve que fazer uma nova adaptação, pontuando que, para o novo contexto, não levou nada daquilo que trazia consigo, a não ser a própria essência.

Seus pais sempre buscaram saber do seu desempenho na escola, pois alguns dos professores eram amigos da família. Tal presença ultrapassou os cuidados específicos, ao ponto do seu pai ir buscá-la no fim das aulas para não ficar de conversas paralelas com os amigos. Renata estudou sempre à tarde. Só no ensino médio é que estudou um ano à noite, o primeiro ano, por motivos de trabalho. Na verdade, um trabalho mais no sentido de ajuda familiar: dava assistência à filha de uma prima, não era trabalho fixo, pois só tinha 14 anos.

A professora atribui à irmã mais velha a influência em seguir o magistério: “sigo muito o exemplo da minha irmã mais velha. Tenho essa imagem, essa figura” (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019). Por isso, no final do ensino fundamental II, já sonhava em cursar o magistério em nível médio, em Guarabira, para ser professora, seguindo os passos da

irmã. No entanto, contou que os seus pais não autorizaram a sua ida para Guarabira, em decorrência das dificuldades de deslocamentos espaciais, dentre outras questões pessoais:

[...] eu tinha muita vontade de fazer o magistério em Guarabira, então, eu ia sair da oitava série, que é o nono ano, para o magistério. Eu fazia três anos e saía com o ensino médio e com o magistério, que foi o que a minha irmã tinha feito. Então, eu tinha muito esta ideia de ‘vou fazer igual ela’. Ela já era casada, cursava o ensino superior, mas tinha feito o magistério com todas as dificuldades de sair da área rural até Guarabira, e era distante, mas fez. Aí, meus pais não me deixaram fazer o mesmo! Eles diziam: ‘Você não vai para Guarabira sozinha, de noite, esperar ônibus para voltar e tudo mais, não vai! Vai terminar aqui!’ (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Em 2012, ao concluir o ensino médio, ela prestou Processo Seletivo Seriado (PSS) na UFPB, pensando em cursar Psicologia, mas acabou optando por Geografia, tanto pela identificação com a disciplina escolar quanto pela negação de outras disciplinas. Fez, também, o vestibular da UEPB, campus de Guarabira, pois na época ainda era vestibular – só tinha Direito, Letras - Português, Letras - Inglês, História e Geografia. Escolheu Geografia, já que não se identificava com os outros cursos ofertados, justificando o seguinte pensamento:

Tenho que colocar algo que eu me identifique, embora a Geografia no ensino médio e no ensino fundamental não tenha sido boa para mim, porque os professores de Geografia eram muito tradicionais, aquela coisa: copia e responde; e professor do ensino médio até trazia algumas abordagens interessantes, mas ele era de História, então, levava tudo mais para o lado de História, já que era formado em História, não dava muito certo – até dava, mas não como deveria ser a Geografia. Enfim, coloquei Geografia no PSS e não fui aprovada. Fiz o vestibular da UEPB para Geografia e passei. Foi aquela felicidade de ir para a graduação, mas, ao mesmo tempo, aquele receio porque eu iria passar pela mesma coisa que passei quando saí do campo para a cidade. O engraçado é que o sítio que eu morava era pertinho da cidade, e a minha cidade é pertinho da cidade onde eu ia estudar, mas, mesmo assim, sempre me batia aquele receio do novo, porque o novo sempre assusta um pouco (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Renata enfatizou que mesmo se tivesse escolhido outro curso, numa outra instituição e tivesse sido aprovada, provavelmente não cursaria, pois os seus pais não deixariam, tendo em vista a pouca idade na época e as condições financeiras da família. Como o seu pai sempre trabalhou em regime de agricultura familiar, sendo esse tipo de trabalho, em sua realidade local, muito carente em termos de avanços socioeconômicos, não seria possível a manutenção cotidiana da filha na cidade e em relação aos gastos financeiros na universidade.

Ao ingressar no ensino superior, ela narrou alguns episódios concernentes à sua jornada de formação acadêmica, no âmbito da Geografia, ao passo que evidenciou algumas situações

desencadeadas para preencher determinadas lacunas formativas atribuídas ao ensino fundamental e ao ensino médio:

De início, cursei as disciplinas mais físicas, acho que no início de semestre foi Climatologia, Geologia e Geomorfologia. Eu ficava muito apreensiva porque eu não sabia de muita coisa. Meu Deus, ninguém vê isso no ensino médio e no ensino fundamental. E o que era que acontecia? Até nas discussões mais de Humanas, como teoria da Geografia, eu também ficava ‘voando’ nas aulas, e tinha alunos na turma que estudaram em escolas particulares, com condições bem favorecidas e, às vezes, interagiam: ‘ah, lembro disso no ensino médio!’. Eu não lembrava era de nada. Meu Deus, eu não sei o que é isso! Acho até em estatística aplicada à Geografia eles sabiam de tudo: moda, mediana, os negócios lá, tudo. Eu não sabia de nada.

O que era que eu fazia para tentar preencher um pouco esta lacuna? Quando passava o conteúdo em sala, eu estudava todinho em casa, porque se todo mundo estava interagindo, eu também queria interagir, e como eu não sabia, eu tinha que procurar alguma forma de saber, falar sobre aquilo, ou pelo menos entender o que o professor estava falando. Como eu não tinha internet de qualidade em casa, eu ia para o provedor da UEPB, baixava os arquivos e botava no pen drive e estudava em casa. Fiz muito isso, tanto para aprender conteúdo quanto para escrever artigo e resumo expandido para eventos (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019).

Renata contou que a sua turma de Geografia sofreu profícuos impactos com algumas greves da UEPB: “no decorrer do curso, nós tivemos três greves. A cada uma delas, saía uma levada de alunos: uns foram trabalhar e outros mudaram de curso, ou mudaram de turma” (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019). Ela frisou que deu continuidade ao curso, pois cada vez mais foi se identificando com a Ciência Geográfica, ressaltando que a sua identificação com a Geografia agrária foi potencialmente decisiva para a sua permanência, até por ser egressa do campo, por ter uma família com fortes raízes ruralistas, além de compreender as lutas e as resistências dos sujeitos que vivem as dificuldades cotidianas em tal espaço para a manutenção da vida. Com um sorriso no rosto, narrou sobre o seu desempenho na área da Geografia humana e na parte pedagógica, mas deu ênfase à Geografia agrária:

No terceiro período, pronto, Geografia agrária, me identifiquei demais, porque como eu disse, no primeiro e no segundo foram mais aquela coisa física, que eu gostava, mas eu via que não era aquele caminho que eu queria seguir, é tanto que do início ao final do curso o meu CRE foi aumentando. Nas disciplinas de ensino, pedagógicas, e de humanas, sempre me identificava e me destacava, mas quando chegou Geografia agrária fui tendo uma visão mais crítica sobre os movimentos sociais – acho que a gente quando vive no sítio já tem essa resistência dentro da gente, porque a gente vai estudar a pé, no calor, na quentura, enchendo o sapato de barro, de areia, o chinelo, levando topada nas pedras, pelos caminhos cheios de mato, carrapicho (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019).

Essa identificação com o rural, potencializada nas discussões que permeiam a Geografia agrária, despertou o interesse de Renata em pesquisar sobre o campo. Por isso, entrou num projeto sobre a temática dos assentamentos e optou por pesquisar e escrever a sua monografia nessa área. Com alegria e entusiasmo, relatou a entrada no projeto de agrária, a alegria em receber uma bolsa e justificou a escolha do seu objeto de estudos no trabalho final do curso de Geografia, além de rememorar o papel de referência de alguns professores e do seu orientador no processo de profissionalização e de crescimento pessoal:

Então, minha gente, a resistência já está na gente que mora ou morou no sítio: percorri caminhos fininhos, de barro, para ir para a escola, subindo umas ladeiras. Então, a Geografia agrária estava em meu cotidiano. Os meus pais são agricultores. Eu achei a Geografia agrária muito interessante, quando comecei a adentrar mesmo no conteúdo sobre os movimentos sociais, e ver a dificuldade desse povo em conseguir um pedaço de chão para produzir, a dificuldade de não ter onde viver, de não ter onde morar. Eu fui me identificando cada vez mais e entrei no grupo de pesquisa do professor de agrária. Ah, mas antes de entrar, eu fiz a seleção de monitoria para agrária e passei. Nossa! Muito ansiosa para receber a minha primeira bolsa: queria conseguir a vaga para monitora, mas também queria como bolsa, porque a realidade era difícil, visto que eu não trabalhava e os meus pais tinham uma condição financeira que só dava mesmo para se sustentarem.

Pesquisei um assentamento no município de Pilões, que fez parte de um projeto com o professor Belarmino – quem me orientou na ausência de Lima. Trabalhei a questão de territorialização da luta pela terra nesse assentamento. O pessoal dizia: ‘por que Renata não trabalha na cidade dela?’ ‘Vai sair de Sertãozinho para trabalhar um negócio lá em Pilões?’ Sim, era o que eu queria trabalhar e não tinha o meu objeto de pesquisa na minha cidade. Se eu participei desse projeto e me identifiquei, fui pesquisar lá mesmo. Foi uma dificuldade? Foi, mas a Renata gosta de seguir pelos caminhos mais difíceis, parece. Até os meus pais dizem isso. Eu convidei o Lima para participar da minha banca porque eu comecei a aprender com ele e Belarmino. Querendo ou não, você tem um exemplo a seguir. O orientador Belarmino foi ótimo, tanto na pesquisa, como professor, quanto como amigo. Enfim, defendi e fui aprovada. Terminei o curso (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019).

As experiências formativo-acadêmicas da professora se deram também no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atuando numa escola estadual de Guarabira. Ela pontuou que “o PIBID é um espaço mais amplo para você desenvolver sua prática pedagógica e desenvolver a Geografia em sala de aula” (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019). Durante a sua estadia no programa, houve um período em que estava sem bolsa, por isso começou a trabalhar no comércio de Guarabira, numa loja de eletrodomésticos, como auxiliar administrativa, deixando a família em Sertãozinho e indo morar em Guarabira. Ela contou que essa nova realidade representou um divisor de águas em sua vida:

Esta fase da minha vida foi, assim, um divisor de águas mesmo, porque aprendi a ser eu, a ser Renata, não a filha de Severino, como todo mundo conhece, a filha de Severino e Rosa, mas a ser Renata. Renata que é professora de Geografia, do PIBID, ou Renata que trabalhou no Atacadão dos Eletros; Renata da UEPB, orientanda de fulana de tal, e deixei de ser a filha de Severino e Rosa. Então, foi difícil? Foi! Mas, foi muito bom, e nos primeiros meses sempre é difícil. Mas, depois deu tudo certo. Eu trabalhei um ano nessa loja, e o que aconteceu neste período? Eu confirmei o que eu imaginava: eu não queria fazer aquilo; eu trabalhava à tarde na loja e, no início, é aquela coisa legal, uma coisa nova, eu vou aprender esse sistema aqui, a trabalhar com esse sistema, mas depois, assim, eu não gostava de fazer aquilo; estava só pelo dinheiro, só porque precisava; e eu trabalhava e era bolsista, e consegui me manter em Guarabira. Aí, pronto, confirmei a minha tese de que não era o que eu queria fazer: estar num comércio ou trabalhar numa loja, ou ser técnica administrativa, ser auxiliar administrativa. Não gostei! Não gostei deste padrão de empresa, e eu aprendi aquela questão da exploração, tudo isso que eu via da subordinação, eu sabia disso tudo e estava vivendo aquilo. E essa visão veio da universidade, e era algo que eu não tinha. Acho que, se antes da universidade, eu tivesse escolhido ir trabalhar, eu não teria construído a visão de mundo que construí com a Geografia. Então, foi boa a experiência de estar ali, de saber que não é aquilo que queria, e de saber o quanto as pessoas são exploradas, seja direta ou indiretamente nesses espaços (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019).

Ela sinalizou que essas memórias se revelam como modos de resistência. Contou que, nesse seu processo de formação acadêmica em Geografia, sentiu dificuldades, mas que nunca pensou em desistir. Muito pelo contrário. Cada vez mais foi se identificando com a Geografia, tanto que afirmou nunca ter havido um momento de dizer que não queria tal curso, que até passou em outros, mas nunca pensou em abandonar a Geografia:

Chegou um momento que eu disse: eu quero ser professora universitária, mesmo sabendo que vou ter que passar pelo fundamental, até cair os cabelos, porque a gente sabe que não é fácil, e todo mundo tem esse preconceito: ‘ah, tu queres ser professora?’ ‘Tu estudas o quê?’ Às vezes, as pessoas veem a sua dificuldade, tudo que você passou para chegar ali, e ainda dizem: ‘ah, tu passou por isso tudo para estudar Geografia, para ser professora?’ Isso é desestimulante, mas quando você sabe o que você quer, que não é o que está na mente daquelas pessoas, você vai além. E aí, se for para ser professora do ensino básico, irei ser, mas o que almejo, o que quero para mim, é ser professora do ensino superior (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019).

Renata fez a seleção para o Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB, em nível de mestrado, no segundo semestre de 2018, mas não foi aprovada. Fez a seleção em 2019 e atualmente é aluna regular de tal programa, pesquisando na linha de Geografia agrária.

4.3 Uma história grafada na (in)certeza educacional: Lidiane Silva de Oliveira

Meus pais sempre se esforçaram bastante para me manter numa escola boa. Eles passaram por muitas dificuldades. Mas, quando cresci, meu pai sempre me dizia que estudo não levava ninguém a lugar nenhum, então, isso me desestimulava bastante, e, ao mesmo tempo, estimulava, porque eu dizia que quando eu terminasse o curso superior iria esfregar na cara dele. [...] Ele sempre dizia isso, inclusive, por questões de pessoas que vivem no mundo das drogas, que se perdem na escola – é que meu pai é do tempo das cavernas: para ele, o cabo da enxada, o trabalho braçal, é o que dignifica, o que traz o sustento, é o que traz o dinheiro. [...] Hoje, ele já não diz mais tanto isso, não diz tanto porque tenho o meu emprego, o meu dinheiro, não fico pedindo, não fico dependendo dele (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

De cabelos pretos, pele branca e voz suave, Lidiane é uma jovem sorridente, acolhedora e estudiosa. Ela se define como uma pessoa amiga, que se preocupa com o próximo, além de se autointitular esquecida, que sequer lembra com detalhes da própria história de vida. Mesmo assim, rememorou que, quando criança, tinha dificuldades na escola – a sua mãe teve que pagar reforço escolar –, mas que nunca reprovou de ano, destacando, inclusive, a boa qualificação dos professores da escolinha particular, na época da educação infantil e do ensino fundamental I, e da escola pública, no período do fundamental II.

Conforme a narrativa inicial, o posicionamento familiar em relação ao trato das questões educacionais foi grafando incertezas na história de Lidiane. A sua mãe – auxiliar de ensino, concursada em Sertãozinho, que está atuando como inspetora de uma escola, além de vender roupas para complementar a renda – sempre lutou para que a filha tivesse uma boa educação; já o seu pai – agricultor, que não concluiu o ensino básico – tem uma leitura negativa dos estudos: “[...] para ele, é como se a pessoa se perdesse na escola, porque hoje em dia algumas pessoas, por influência de amigos, vivem no mundo das drogas e não respeitam pai e mãe. É o que ele sempre dizia” (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Esse modo de o seu pai encarar o papel da escola e da educação a desestimulava, ao mesmo tempo em que lhe dava forças para continuar e mostrar que ele poderia não estar correto. Lidiane falou que acredita que as colocações do pai, em relação aos estudos, poderiam ser fruto de alguns motivos específicos, de natureza pessoal, constituídos em decorrência da vida cotidiana: “[...] porque é como se fosse da própria infância dele, ou porque ele não gostava de estudar. Ele tem dificuldades, também, na questão de estudos” (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019). Mesmo diante de tais posicionamentos e das dificuldades financeiras, seus pais se esforçavam para que ela permanecesse na escola.

Ao falar sobre o olhar do pai frente à educação escolarizada, a professora falou que isso ainda é um tema recorrente em sua casa, mas que, de certa forma, ele já reconhece que ela hoje tem um trabalho por conta dos estudos. No entanto, é a sua mãe que é dada a atribuição de todo o incentivo à sua jornada formativa escolar, e que as colocações do pai são tomadas como um ponto de partida de superação, de incentivo e de exemplo a não ser seguido, sempre compartilhado com os alunos. Em todo caso, ela apresentou algumas justificativas para não ficar no campo do julgamento e melhor compreender os posicionamentos do pai:

Meu pai não tem estudos, mas é muito inteligente, ao ponto de entender as coisas, rapidamente, só observando. Teve uma época que eu montei uma escolinha, assim, não montei, era só ele e meu tio que eu dava aula à noite. Então, eu dava aulas para eles, para ensinar a ler. Ele desenvolveu, mas ainda tem dificuldades. Ele é agricultor e faz portões. Estas coisas de que estudos não levam ninguém a nada, ele sempre dizia. Até esta semana eu estava dizendo que ele tinha falado isso, e ele disse: ‘eu disse mesmo, pode dizer que eu disse’. Porque eu disse a ele que falei sobre isso na sala de aula, porque têm pais que realmente não incentivam os seus filhos a seguirem por algo bom que é a educação. Eu sempre digo isso, em todas as minhas salas, digo que o meu pai nunca me incentivou. Quem me incentivou mesmo foi a minha mãe. Minha mãe tirou do suor mesmo a questão de pagar a escola que ele nunca pagou; coisas de lanche, ele nunca me deu, quem me deu foi a minha mãe (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Apesar de dizer que não se lembrava de muita coisa da sua história de vida, por avaliar-se de pouca memória, Lidiane evocou alguns episódios protagonizados durante a infância e correlacionou ao seu percurso de vida às possíveis repercussões que isso teve na escolha profissional, remetendo o fato de ser professora às brincadeiras da infância:

Meu Deus, infância! Da infância não me recordo de muita coisa. Mas, lembro que tive muitas dificuldades nos estudos, inclusive a minha mãe pagou um reforço escolar para que eu estudasse, porque eu não conseguia entender, interpretar os conteúdos escolares. Eu tinha muitas dificuldades na hora de responder aos exercícios, na hora de interpretar. Mas tive professores bons. Nunca fui para uma final, nem nunca reprovei. Sempre passei, mesmo com dificuldades, me arrastando, mas passava. Então, na minha infância, estudei numa escola particular, depois fui para uma escola pública, do sexto ao nono. Eu não lembro muita coisa não, mas recordo, foi algo bom.

A questão de ser professora não é algo que eu queria, mas é algo que eu já praticava quando criança, porque sempre gostei de estudar – eu me sentia uma professora das minhas bonecas: eu pegava livros, tinha um quadrozinho, anotava, fingia que dava aula mesmo. Então, acho que começou dali a vontade de ser professora, mas quando fui me desenvolvendo, crescendo, passando de série, eu vi que não era aquilo que eu queria (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Das narrativas concernentes às memórias de escola, emergiram alguns professores que a marcaram, tanto no ensino fundamental I quanto no ensino fundamental II, assim como algumas dificuldades no processo de escolarização, em decorrência de motivos de saúde:

Quando criança, eu tive professoras que ainda hoje chamo de tia. Tia num sei o quê, tia num sei o quê. Mas chamo de tia porque foram bem importantes na minha vida. Na época de estudos do ensino fundamental, eu tinha dificuldades porque eu era muito doente. Então, era uma dificuldade o processo de eu ir para a escola. Teve uma época em que a minha perna encheu de bolhas, eu não podia me deslocar para ir estudar, eu só vivia nos hospitais porque eu tinha problemas de alergia. Foi uma época muito difícil. A minha mãe dizia: ‘menina, parece que tu nasceste uma caixa da doença’. Porque era demais, toda semana eu estava no hospital, toda semana, toda semana. Mas, assim, a gente consegue. Dá muito orgulho saber que você passou por tudo isso e hoje está aí fazendo outra graduação e terminando uma especialização. É difícil? É! Mas, deu tudo certo, está dando tudo certo.

Eu tive muitos professores que hoje me espelho, inclusive um trabalha comigo – foi meu professor de Ciências, do fundamental II, numa escola pública. É um professor que eu gostava muito da aula dele, porque ele sempre buscava metodologias e outras coisas diferentes, ele era um excelente professor. Eu também gostava muito de um professor de Matemática, Ricardo, um excelente professo, também: fui monitora dele, na época; fiz uma prova e a única que passou fui eu, e isso ficou marcante, realmente, porque o restante tirou notas baixas (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Sobre o professor de matemática do ensino fundamental, ela lembrou de alguns episódios marcantes, os rememorou e narrou:

Lembro que ele saía deixando os alunos em casa, no próprio carro, com a própria gasolina. Isso realmente me marcou bastante porque era um professor que estava compromissado com os alunos. Já ouvi falar que ele continua a mesma coisa, um professor muito comprometido, muito bom. E isso foi muito importante para mim. Eu tinha muitas dificuldades em matemática e às vezes que eu avistava a prova pensava: ‘meu deus, eu não sei de nada, vou tirar zero’. Chorava porque eu tinha dificuldades de aprender. Ainda tenho, mas tento sempre buscar aprender, tentar tirar esse pensamento que não aprendo, e penso: eu consigo, eu vou conseguir. Tive dificuldades, não nego, mas foram muito importantes esses professores, na época, me ajudaram bastante (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Lidiane estudou o ensino médio numa escola particular, justamente porque tinha vindo de uma escola pública, e a sua mãe tinha a esperança de que a filha tivesse uma base escolar mais consolidada e, portanto, maior possibilidade de escolha profissional. No entanto, ela contou que isso não diminuiu as suas dificuldades de aprendizagem: “[...] eu sempre tinha dificuldade na questão do aprendizado – não sei se era um probleminha, o que o pessoal chama

de déficit de atenção. Às vezes, eu achava que tinha porque eu assistia às aulas, mas depois é como se não lembrasse muito” (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Apesar das incertezas frente às questões educacionais, tanto pelos posicionamentos do pai quanto pelas dificuldades de aprendizagens, o sonho de Lidiane era ter uma formação profissional em nível superior na área da saúde. Ela não queria ser professora por interpretar que existe desvalorização docente, percebida a partir da sua vivência escolar como aluna e de falas negativas de colegas em torno da profissão docente. Porém, algumas questões financeiras e de localização geográfica a levaram à licenciatura em Geografia, mesmo sem tanta identificação com o curso – das cidades que tinham universidades ofertando cursos, cujas médias para o ingresso no ensino superior gratuito não fossem tão elevadas, restava Guarabira, com a UEPB ofertando as licenciaturas. Sobre isso, narrou o seguinte:

Eu via como ser professor era difícil; via alunos não respeitando os professores em sala de aula. O meu sonho sempre foi alguma coisa na área da saúde. No vestibular, elegi como opções: Nutrição e Fonoaudiologia. Eu nunca pensei em colocar Geografia. Então, não passei! Então, fiquei parada sem estudos universitários por um ano, por isso, fiz cursinho para tentar vestibular novamente. Na época de me inscrever novamente no vestibular, a minha amiga, ao fazer a minha inscrição, disse: ‘Ah, mulher, coloca para a UEPB; coloca Geografia’. Eu disse: oh, mulher, Geografia? Tinha História, mas nunca me vi dar aulas de História. Português eu não gosto, mesmo sendo necessário. Então, optei por Geografia mesmo, justamente por ser a UEPB numa cidade mais perto de onde moro, e também porque, na época, os meus pais não tinham condições financeiras de me manterem em outra cidade, como em João Pessoa, para fazer um curso na área de saúde.

Isso tudo foi no último vestibular da UEPB, que fiz para Geografia. Mas, eu havia feito um cursinho pré-vestibular: a prova do vestibular parecia que era a professora do cursinho falando ao meu ouvido, tudinho. Então, passei, acho que foi em oitavo lugar para Geografia. Comecei a cursar, mas eu não gostava. Mas, a minha mãe sempre deu graças a Deus, porque ela dizia assim: ‘Ah, se for para a minha filha estar fora de casa, e se perder no mundo, é melhor que fique próximo’. Comecei estudar o curso de Geografia em 2013 (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Lidiane enfatizou que a identificação com a Ciência Geográfica, até mesmo como escolha para a graduação, em detrimento dos demais cursos oferecidos pela UEPB, acabou tendo a influência das aulas do professor do cursinho pré-vestibular: “[...] ele dava aula com amor de verdade, então, a gente via que era interessante, que era uma ciência muito legal. Então, comecei a gostar um pouquinho de Geografia, mas não me via ainda como professora” (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019). Mesmo almejando outra formação superior, ela iniciou o curso de Geografia e ponderou algumas questões, narrando o seguinte:

No início, achei que o curso tinha uma característica muito grande da agrária, por conta da influência do professor Lima, já que ele tinha projetos, mas tudo depende de como você vai seguir, de como você vê a Geografia. Tem gente que pode pensar: ‘ah, lá tem um viés mais para a Geografia agrária, por conta de Lima; ou lá tem um viés mais ambiental, por conta de Luciene’. Acho que não tem algo que realmente especifique. Inclusive tem várias áreas, como a Geografia física, que é muito boa, a agrária e a ambiental. O curso visa mais essas três vertentes.

De início, ‘empurrei com a barriga’, pois não era algo que eu gostava. Eu fazia as atividades, mas não era algo que eu me empenhava de verdade, assim, de corpo e alma para fazer. O que gostei do curso foram justamente as aulas de campo que fizeram me aproximar de várias pessoas, inclusive do meu namorado, que conheci numa dessas aulas. Então, foi algo que também me motivou a ficar na Geografia. Depois, comecei a ver a Geografia com um olhar totalmente diferente. Hoje, vejo que a Geografia é muito necessária para que todo mundo possa ter um olhar geográfico diferente, e foi por isso que comecei a gostar da Geografia, mas não é algo que eu tenha me apaixonado: é algo que eu gosto, que gosto de ensinar, porque é algo que a gente vê na atualidade, na realidade.

O curso de Geografia, em Guarabira, é muito bom, porém, digamos que precisa de alguns ajustes, mas é um curso que eu poderia indicar às pessoas. Indico porque para ser um professor de Geografia, ter Geografia na vida, é muito importante o conhecimento geográfico, pois você começa a ver o mundo totalmente diferente, mesmo que você tenha outra profissão [...] (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, 2019).

A professora contou que o seu percurso geográfico até a universidade foi feito de ônibus, pois a prefeitura de Itapororoca – lugar onde residia e ainda reside – oferecia transporte universitário nos três expedientes, mas que, às vezes, ia de ônibus de linha, quando o tempo das aulas da universidade não batia sempre com o tempo das aulas de outros estudantes que compartilhavam o trajeto. Além disso, ao rememorar a sua jornada de formação superior, narrou sobre a influência de professores marcantes para a sua formação profissional:

Os professores da universidade foram bem marcantes. Espelho-me em alguns, principalmente o meu orientador Ivanildo – semana passada, ou retrasada, eu estava dando aula no fundamental II sobre vulcanismo, e aqui em Itapororoca nós temos um vulcão, e acabei pedindo mais informações sobre isso a ele. [...] O meu orientador sabia porque já foi publicado num livro, acho que do século XVII, alguma coisa assim, bem antigo, sobre isso. Eu ainda tenho o contato dele e recorro a ele quando preciso. [...] Têm outros professores que me marcaram bastante: Sharlene, Arimatéia, dentre outros. Foram professores que realmente marcaram a minha vida. Eu me espelho como pessoa, mas também como profissional (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, 2019).

Durante seu percurso formativo-acadêmico, um pouco antes de terminar a licenciatura, ela fez seleção para ser professora estagiária remunerada no Serviço Social do Comércio de Guarabira (SESC Guarabira). Sobre essa experiência formativa, assim narrou:

Eu fiz a prova. Eram dez questões de Geografia e acertei oito. Analisaram o meu CRE [Controle de Rendimento Escolar], depois foi feita uma entrevista. Passei e fui professora estagiária por 10 meses no SESC em Guarabira e foi uma experiência única, porque lá você vai para sala de aula e tem contato com os alunos.

Só que lá, antes de você ir para sala de aula, tem que fazer um projeto. O meu foi visando Geografia da Paraíba porque é uma abordagem escassa, hoje, no ensino. Eu dava aula numa turma de EJA. Foi difícil? Foi! Porque era um público, assim, quase da minha idade – na época, eu tinha acho que 18 anos, por aí, 19, algo assim, enfim, eram pessoas da minha idade, bem novas; pessoas que vinham de uma realidade totalmente diferente da minha. Eram pessoas que viviam no mundo das drogas, eram mães novas. Às vezes, eu entrava na sala e as pessoas estavam drogadas. Então, isso era bem difícil, mesmo eu só dando uma aula por semana, de 30 minutos, porque a carga é reduzida, tinha que passar o conteúdo em 30 minutos, e ainda ter que chamar a atenção dos alunos. Eu sempre buscava trazer alguma coisa diferente.

Foi uma época muito difícil. Eu fui ameaçada de morte duas vezes por uma aluna. E teve também um aluno que se apaixonou por mim e foi mais difícil ainda porque ele vivia no mundo das drogas e eu soube que ele queria me matar. Eu acho que aconteceu alguma coisa com ele lá nas bocas de fumo e ele precisou ir embora, precisou viajar para não ser morto – alguma coisa assim –, só sei que foi um alívio (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, 2019).

Após a sua saída do SESC, ficou prestes a concluir a licenciatura. Nesse meio tempo, foi convidada a ser professora de Geografia em sua cidade, só que os horários das aulas na educação básica coincidiam com os das disciplinas que ainda estavam sendo cursadas na universidade. Nisso, ela já estava convicta de que não abandonaria a Geografia. Por isso, pediu e teve a compreensão dos professores da UEPB, os quais se tornaram referências de humildade, quando compara com os docentes do atual curso que está fazendo, que é Ciências Contábeis, na UFPB, conforme descritos nos próximos relatos:

Eu só não fiquei no SESC porque lá você tem que estar o ano todo estudando e no meio do ano eu terminava, terminava no ano seguinte. Saí do SESC e continuei estudando, cursando umas três disciplinas, contando com o TCC. Nesta época, ofereceram-me um emprego no período da tarde, que foi justamente o meu primo que era presidente da câmara daqui da cidade. Eu disse: mas não vou deixar meu curso que eu estou no final para ensinar.

Então, falei com os professores e eles aceitaram que eu ficasse dando aula no período da tarde e à noite eu fosse à universidade. Eles até passaram trabalhos para ajudar. Hoje, percebo que os professores da universidade, da UEPB, são amigos e têm carinho por você – eu faço outro curso, Contabilidade, na UFPB, e é totalmente diferente, a relação dos professores para com os alunos (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, 2019).

Mesmo com o apoio dos docentes da UEPB, ela não conseguiu defender o seu TCC dentro do calendário do curso de Geografia, mas apresentou no ano seguinte. Ao lembrar essa situação, salientou que não se identificava muito com o curso de Geografia, e isso fez com

tivesse dificuldades na escolha do tema e na escrita do TCC: “foi uma dificuldade fazer o TCC porque eu não gostava tanto do curso; tive dificuldade de escolher o tema: pensei em fazer voltado à religião, porque, quando eu era criança, recebi um milagre de Frei Damião, e até paguei a promessa – meus pais são católicos” (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, 2019). Como forma de se aproximar com alguma temática do seu interesse, contou que pensou em se enveredar por um tema de caráter religioso, no âmbito da Geografia cultural, tendo em vista que se tratava de uma questão que fazia parte da sua vida pessoal, não obtendo êxito:

Cursei uma disciplina de Geografia cultural, mas não consegui escrever sequer um trabalho falando sobre religião. Se não consegui escrever um trabalho que era para fazer uma lauda, e eu passei vários dias tentando esta escrita, imagine para escrever um TCC voltado a esta temática?!

Então, fui à busca de uma área que eu me identificasse para começar a escrita do TCC, foi quando conheci o professor Ivanildo na universidade. Eu não sabia que ele era daqui de Itapororoca. Então, em conversa, abri os olhos para a Geografia física, e é algo que eu realmente gosto. A Geografia física é algo que você consegue ver mais na prática, muito mais do que a Geografia humana. Na Geografia humana é muita leitura, muita interpretação, apesar de que na Geografia física também tem. Quando eu for tentar um mestrado, futuramente, vai ser algo na Geografia física, uma área mais prática. É algo que eu acho mais interessante (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, 2019).

Apesar das incertezas quanto às aprendizagens, quanto à escolha profissional e quanto à dúvida colocada pelo pai diante das questões educativas, Lidiane sempre teve a certeza que o caminho de transformação de si era a partir da educação escolar. Diante da falta de identificação com o curso de Geografia, encontrou significado para a investigação científica com o seu orientador: “e a gente fez o TCC sobre a minha cidade mesmo. Foi algo que gostei de fazer, apesar de que tive dificuldade, também, de escrita. Mas Ivanildo foi uma pessoa que me ajudou bastante. Terminei o curso” (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, 2019). A proximidade com o objeto de estudos a fez tomar gosto pela pesquisa, tanto que está cogitando dar continuidade aos estudos na área da Geografia física num mestrado.

4.4 Uma história movida por (auto)encontro: Romário Farias Pedrosa dos Santos

Eu passei um período da minha vida querendo entrar no seminário para ser padre. Graças a Deus, não fui. Mas é porque eu estava perdido, não sabia o que fazer. Eu precisava para me sentir seguro. Eu queria ser padre, mas não era nem tanto para ser padre, era para dizer assim: vou ter o que fazer, ter uma comunidade para gerenciar; vou andar, ter lugares novos para visitar, estar trabalhando. Até certo ponto, eu gostava da religião. Ainda sou católico, mas não atuante. Graças a Deus, entrei na universidade e mudei os meus pensamentos. Não que a universidade tenha influenciado para mudar o

pensamento quanto à religião, mas mostrou vários lados, porém não mudei algumas coisas que eu pensava em relação a ela, só não frequento mais, prefiro não frequentar (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Romário é um jovem branco, de cabelos cacheados. É muito falante e extrovertido. Está sempre usando uma bandana na cabeça. A sua história de vida é marcada pela presença da igreja e da religiosidade – foi coroinha, quando criança; na adolescência, buscou o autoencontro, cogitando ir ao seminário estudar para ser padre: “sempre gostei de ir para igreja. Saí por um período da adolescência, quando fiquei mais em casa, num momento mais introspectivo, mais de casa para escola. Quando me senti perdido, voltei para a igreja, assim que entrei para a universidade” (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019). Ele costuma dizer que tem uma tendência a se envolver e a fazer várias coisas ao mesmo tempo.

Com uma infância caseira, rememorou que só saía para a escola, por isso as suas recordações estão correlacionadas às memórias escolares. Ele se recordou e sinalizou uma prática educativa escolar, no âmbito da Geografia, que o marcou – foi um seminário, no ensino fundamental I, no 4º ano, estudando o sistema solar: “eu recordo que gostei muito porque falei sobre os planetas, sobre a organização do universo. Foi a primeira vez que entrei em contato com essas teorias de criação do mundo, fora a bíblia” (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019). Ainda sobre infância e escola, narrou algumas recordações:

Quando eu era criança, eu era muito preso em casa, eu não saía, era de casa para a escola – só me lembro de que desde a primeira e segunda série, a minha mãe sempre queria que eu estudasse. Ela dizia que estudar era o melhor caminho. É tanto que o que mais lembro é da minha mãe me ajudando a decorar as questões das atividades da escola. Nossa! Como era horrível! Enfim, eu me lembro decorando as atividades que vinham da escola: 50 questões para fazer uma prova de 10, eu decorava todas. Ai de mim se não decorasse. Eu tinha que decorar tudo, a minha mãe fazia as perguntas. [...] A minha perspectiva no ensino fundamental era só de estudar porque era o futuro que iria ter, mas eu não me planejava em relação a futuro, só estava estudando mesmo, decorando coisas que nem um condenado e passando de ano (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Ainda falando do cotidiano caseiro, narrou sobre situações em que protagonizou como forma de sair de dentro de casa, sobre uma infância duradoura e sobre autonomia do pensamento:

Só a partir do terceiro ano do ensino médio foi que eu comecei a sair mais de casa, andar mais: eu passava o dia na biblioteca, conversando com o pessoal, às vezes, lendo algum livro de literatura que eu gostava, era uma maneira de sair de casa, não porque eu não gostava, na verdade, eu até gostava de estar em casa o dia todo, mas porque eu passava muito tempo em casa. Eu também

brincava com o povo da rua, dava umas saídas, por opção minha mesmo, mas o que eu gostava mesmo era de ficar em casa brincando com as minhas coisas. Nossa! Brinquei de carrinho até os meus 15 anos, hoje em dia meus alunos com 15 anos estão brincando de outras coisas. Enfim, foi assim que comecei a sair mais, comecei a pensar, ter certa independência de pensar, começar a questionar o que queria fazer, tentar me encontrar, entender os meus conflitos (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Com o apoio da mãe para dar ênfase aos estudos, em tom humorado, contou que os incentivos eram dados à base de palavras e de chineladas. O padrasto, tomado como pai, não se envolveu muito em seu processo formativo escolar. Em todo caso, Romário destacou que teve incentivo de todos da sua casa e que, a cada conquista na escola, a sua mãe ficava muito feliz, ressaltando que: “[...] ela não tem a quarta série completa, mas tem essa ciência da importância da educação, porque diz que não conseguiu chegar a determinados lugares, mas que os filhos podem” (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019). Em relação aos incentivos, destacou que depois do ensino fundamental já não foram mais tão necessários:

A partir do finalzinho do ensino fundamental II, eu já era uma pessoa que tinha a consciência que era preciso estudar – acho que de tanto a minha mãe falar, porque se eu não tivesse estudado da maneira como a minha mãe tinha me orientado, como insistia, eu ainda estaria até hoje nas minhas instalações de energia elétrica ou de antena parabólica, junto com o meu pai, mas não que isso se configure como um emprego menor ou alguma coisa do tipo, só que eu iria ter continuado se não tivesse passado na universidade, mas passei, graças a Deus (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Ao ingressar no ensino fundamental II, Romário lembrou que teve um choque de realidade perante a nova dinâmica de estudos: vários professores e várias disciplinas escolares. Uma memória que ele evocou está relacionada ao modo de fazer de uma professora da época da escolarização: “eu me recordo de uma professora de Geografia bem tradicionalista – vejo como tradicional pelo tipo de prática dela, com provas que eram daquele jeito: qual o nome do rio que passa em Mulungu? Qual é a capital de tal lugar? E eu me lembro dessas provas” (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Ao rememorar esse modo de fazer docente, interpretado como tradicionalista, o professor destacou que a lembrança positiva da metodologia de apresentação de seminários, experienciada no ensino fundamental I, acabou sendo minada pelas práticas seguintes, mesmo reconhecendo que existiam alguns problemas de natureza comportamental, por parte dos colegas de sala de aula, e de gestão de classe, por parte dos professores do ensino fundamental II: “no fundamental era muita gente na turma, muita bagunça, o professor mal conseguia dar aula, toda aquela problemática” (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

As experiências pedagógicas, positivas ou negativas, decorrentes das práticas dos professores da época de escolarização, repercutiram no processo de escolha profissional de Romário. O professor William (falecido), do ensino médio, foi uma dessas referências quanto à escolha do curso de graduação, conforme se pode reconhecer na descrição narrativa:

O professor William me apresentou outro lado da Geografia, que eu chamo de Geografia do pensar. Ele jogava as questões para a gente e nós fazíamos a reflexão em relação ao que estava acontecendo no mundo. Ele gostava muito de geopolítica e dessa questão da dinâmica dos países. Era muito interessante a forma que ele levava os slides para a sala de aula: passava a aula todinha falando, com um detalhe, seja uma foto, seja uma charge. Eu ficava olhando fixamente. Eu não costumava escrever, anotar muitas coisas, mas quando eu ia fazer alguma avaliação, alguma prova, era muito fácil colocar no papel o que aprendia da aula dele, porque não tinha que decorar nada, era o que a gente aprendia. Ou um texto que ele passava para gente ler e debater na sala de aula, coisa pequena, uma página, mas que a gente passava a noite toda conversando, uma conversa muito agradável. Ele ia trazendo várias coisas da Geografia. Então, o que tenho de Geografia de boas lembranças foi essa parte do ensino médio. E ele é a pessoa que disse: ‘faça Geografia que você não se arrepende! Você gosta de viajar? Pronto, é isso!’ E eu adorei. Enfim, me serviu para prestar vestibular para Geografia. Graças a Deus, fiz e passei para Geografia (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Quando estava concluindo o ensino médio, em 2012, Romário contou que teve dificuldades com a escolha profissional, sentindo-se perdido mais uma vez. Ao decidir ingressar no ensino superior para um curso de licenciatura, em História ou Geografia, os seus pais não aprovaram a escolha: “eles queriam que eu fizesse Medicina ou Arquitetura. E eu estava naquela fase perdida da vida: o que eu vou fazer, de fato? Depois de ler, buscar alguns professores e conversar, decidi escolher fazer universidade para ser professor” (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019). Em todo caso, mesmo diante dos desencontros de opinião, ele contou que o ENEM representou um direcionamento de perspectiva futura:

Quando eu não sabia o que iria fazer da vida, que decidi fazer o ENEM, me inscrevi, e a minha prima que me deu o material para eu estudar, porque eu não sabia nem o que iria fazer, o que ler, e ela já tinha feito a prova. Então, comecei a estudar e fiquei indo para a biblioteca para ter espaço para estudar. De todas as maneiras, eu estudava, lia, respondia questões e passei no vestibular (ENEM). Eu tive que ter foco e planejamento, é isso que digo para os meus alunos. E outra, eu queria muito fazer aquilo porque queria fugir da realidade que eu estava, eu não queria aquela realidade para mim, queria outra realidade, outras coisas, como ter minha estabilidade futuramente (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

É pertinente salientar que, antes de ingressar na universidade, o professor relatou que voltou a se questionar sobre a sua entrada para o seminário para ser padre. Com o apoio da mãe, vislumbrou novas possibilidades para a vida e, de forma alegre e sorridente, narrou:

Foi assim: um ano antes de entrar na universidade, voltei para igreja e comecei a frequentar as reuniões. Decidi não entrar no seminário, e foram vários pontos: a minha mãe com o conselho de que não era o momento certo, que o que eu deveria mesmo era abrir a mente – ela não falou com esses termos, mas disse: ‘faça um curso, conheça mais o mundo, viaje e depois você decida o que você quer fazer da vida, se você realmente quer isso’. E, de fato, ela estava certa, eu precisava conhecer outras possibilidades, porque aquela era a única possibilidade que estava ali aparente. Então, veio a questão de entrar na universidade, e, nisso, já vi outras possibilidades, vi um mundo de possibilidades. Eu já tinha desistido de ir para o seminário, mas quando entrei na universidade, isso se confirmou: não era o que eu queria fazer da vida, graças a Deus, porque eu acho que seria um péssimo padre em relação a outras coisas (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Da opção pelo ensino superior e da época da aprovação no curso de licenciatura em Geografia, ele evocou algumas memórias marcantes, como o momento em que ficou sabendo da classificação na universidade, destacando o entusiasmo de ter a possibilidade de mudar de vida; o cotidiano familiar e a relação de suporte que os pais poderiam oferecer durante os estudos; a autoria na manutenção do cotidiano; e o papel das políticas públicas em sua vida:

Eu já estava achando que iria virar eletricista, igual ao meu pai, até que: eu estava em cima de uma casa, no dia do incêndio da boate Kiss, quando recebi a mensagem que eu havia passado no vestibular: quase caí lá de cima. Foi uma alegria tremenda, porque eu não queria, para mim, aquele tipo de trabalho que estava exercendo no momento, queria fazer outra coisa.

Em 2013, entrei na universidade. Neste mesmo ano comecei a trabalhar no programa Mais Educação [criado em 2007, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola]. O carro que levava a gente para a UEPB, à tarde, custava 300 reais por estudante e a bolsa do programa era 300 reais. Então, ia tudo para pagar o carro porque o salário lá em casa era de 700 reais. No início, foi bem complicado: os 300 reais já foram para custear a universidade. Eu custeei a minha educação. O que minha e minha mãe fizeram foi dar todo suporte em casa, com comida e tudo mais, e isso não posso negar, porque têm muitas pessoas que não têm nem isso, e eu tive esse suporte, nunca faltou comida, mesmo sendo algo regrado, mas nunca faltou. Agora, eu não sei o que teria acontecido se eu não tivesse conseguido trabalhar quando entrei na universidade. As coisas iriam se apertar e eles não conseguiriam me manter. Então, entra aí a história das políticas públicas em minha vida. Eu digo que as políticas públicas me ajudaram muito a chegar ao lugar que estou. Tem gente que é muito adepta à meritocracia. Eu costumo dizer o seguinte: não, eu sou a construção de várias pessoas, várias coisas, várias políticas públicas, porque precisei de ônibus na universidade (conseguimos ônibus público), é uma política pública; vieram as bolsas para universidade, para custear mais coisas,

fruto de políticas públicas; o programa Mais Educação era uma política pública que comecei a trabalhar; depois, veio a Escola Integral, que também é uma política pública. Enfim, desde quando comecei a trabalhar, a política pública esteve em alguma coisinha na minha vida, a própria universidade foi uma política pública para mim: entrei via cotas de estudante pobre. Então, toda essa história de políticas públicas – estou aguardando o momento de uma fala minha na especialização, quando tiver essa oportunidade irei falar sobre isso, já que a especialização é em educação e políticas públicas – vou fazer um link com a educação e as políticas públicas em minha vida (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

O envolvimento com as atividades na universidade abriu caminhos para o fortalecimento da sua profissionalização. Concebendo-se como uma pessoa mais curiosa que estudiosa, narrou sobre o próprio entendimento da universidade como espaço de formação para a vida, como ambiente que oportuniza deambular por narrativas outras, como conhecer novos lugares, novas pessoas e novas culturas, cujas experiências repercutiram em olhares formativo-geográficos atravessados por vieses multiescalares:

As minhas primeiras ações na universidade estão ligadas a querer me envolver no máximo de coisas possíveis, pois sempre fui uma pessoa curiosa e tudo que é de novo quero ver. Acho que sou mais curioso que estudioso. Enfim, só sei que comecei a participar de grupos de pesquisas na universidade, em eventos, monitoria, PIBID, e outras coisas além da Geografia. Participei de coisas que não têm nada a ver, como monitor de uma especialização em educação étnico-racial no ensino infantil – fui monitor pela bolsa e, também, porque gostava do tema, com a professora Ivonildes. Só sei que fui descobrindo um pouquinho de outras coisas, o que me ajudaram, também, na parte da Geografia cultural, pois consegui fazer links.

Em meu tempo de universidade, consegui tirar bastante proveito: viajei para eventos, escrevi artigos – o meu primeiro artigo ainda está na rede (acho uma vergonha, é horrível), do Congresso Brasileiro de Geógrafos (CBG). Eu acho que de todas as viagens, essa foi a mais importante porque foi a primeira que saí da Paraíba. Fui para Vitória, no Espírito Santo. Eu tinha acabado de completar 18 anos. Fui com colegas geógrafos e, lá, eles foram para praia, eu quis conhecer a cidade, descobri-la. Até hoje, nas viagens, gosto de andar pelas cidades, inclusive sozinho, a pé, para ir conhecendo a cultura local, a comida, o pessoal (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

A universidade se apresentou para Romário como um espaço de interlocução entre saberes docentes e saberes geográficos, à medida que essa relação era vista por ele como distante, o que denominou de limbo. A formação acadêmica em Geografia se configurou, ainda, como um potencial mecanismo de transformação social, assim como uma nova abertura para escrita de mundo, que oportunizou formas mais críticas de leituras e de interpretação de contextos espaciais, o que, para ele, repercutiu em seus fazeres docentes:

A minha relação com a Geografia e com a educação começou quando eu entrei na universidade e fui, de fato, conhecendo o mundo da educação e da Geografia, que as duas coisas estão juntas e, ao mesmo tempo, separadas; para mim, foi assim, nesse limbo, que fui compreendendo o fazer educação e o ser professor. Hoje em dia, a gente costuma ouvir muito das pessoas que ser professor é um sacerdócio, que a pessoa tem que querer. [...] A primeira coisa importante da Geografia e da educação para mim é bem pessoal: é a mudança que tive na minha forma de observar o mundo. Costumo dizer que vejo Geografia em todo lugar; vejo uma maneira de levar para a sala de aula um conteúdo novo (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Durante o seu percurso de estudante universitário, Romário arrumou um contrato no Programa Mais Educação, na secretaria da educação de Mulungu. Por conceber-se como uma pessoa que gosta de se envolver nas situações que permeiam o seu espaço de trabalho, ele contou que começou a querer investigar um pouco sobre a cidade, envolvendo-se num projeto para pesquisar sobre a história e a Geografia de Mulungu, balizando questões de natureza ambiental – a árvore mulungu: “criei o movimento ‘eu amo Mulungu’. Começamos a difundir, levando os resultados aos professores de História e de Geografia da cidade. Aí, a partir de então, comecei a ficar conhecido” (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019). O reconhecimento social se estendeu às ruas, colocando-o como um jovem de referência, perante a repercussão política que o projeto tomou, conforme relatos a seguir:

Criei um monte de camisa, com o meu nome, o pessoal que fez questão de colocar. Nisso, o meu nome foi se difundindo. E também sempre estive participando de eventos municipais que tinham muitos professores. Eles começaram a me usar como referência – eu achava um tédio, porque é como se tivessem me colocado num pedestal, como alguém que só conseguiu chegar ali porque passou para a universidade. Eles diziam: ‘Estão vendo Romário, tão jovem, já está fazendo isso e aquilo’. Não sou padrão para ninguém! Em 2017, consegui um contrato como professor de Ciências no município e dei continuidade ao projeto. Do nada, surgiu um estalo, uma loucura: por que não tentar criar uma lei ambiental? Se irei propor a criação de uma lei, as pessoas precisam saber o porquê vou fazer isso. Então, peguei os alunos e fomos às ruas. Chegávamos às casas perguntando: ‘você conhece sobre a árvore do mulungu?’ A gente distribuiu folhetim sobre a árvore do mulungu. Eu fui lendo sobre projetos de leis ambientais e criei um. Sempre levei tudo para sala de aula, pois eu sabia que os alunos não iriam conseguir criar um projeto de lei, mas poderiam me ajudar com alguma vivência, alguma ideia que poderiam trazer, porque eles estão lá pensando, mesmo que não tenham toda a capacidade de buscar coisas mais complicadas. Eu fui ler leis, fui ler a lei ambiental nacional e peguei a legislação ambiental em relação à preservação. E olhe que nem gosto da parte da Geografia ambiental. Se uma cidade pode preservar alguma coisa, tudo que quiser preservar ela preserva, mas também tem que arcar com os custos. Eu criei o projeto de lei e precisava de 5% de assinaturas de pessoas da cidade. Mulungu tem 10 mil habitantes, então, eu precisava de 500 assinaturas. E o que fiz? Fomos às ruas novamente, passamos um dia andando, rodando a cidade, e o pessoal já nos conhecia. Deu certo (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Como o projeto visava à preservação das árvores que deram nome à cidade, o professor conseguiu 5% de aprovação da população, a partir de assinaturas, e encaminhou para a câmara municipal. Os vereadores aprovaram por unanimidade, mas o prefeito não sancionou a lei. Romário falou que “com um mês depois, a lei se autossancionou, porque foi um projeto vindo do povo. O prefeito não sancionou, mas a lei se sancionou automaticamente. Aprovou-se” (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Romário contou que quando estava finalizando o projeto, deu ênfase à escrita do seu TCC, discorrendo sobre as tecnologias no ensino de Geografia, com envergadura à prática do professor da escola regular e da escola integral, buscando identificar semelhanças e diferenças de abordagens, em decorrência do modelo pedagógico adotado. Em todo caso, contou que o seu processo de orientação foi complexo, em decorrência da mudança de orientador: “comecei a escrita do TCC sob a orientação do professor Otávio, mas ele faleceu, então, fui orientado pelo meu coorientador Luiz Artur” (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019). Sobre as memórias concernentes aos orientadores, as narrativas carregam gratidão:

Com Otávio, eu tinha toda uma organização do pensamento, do que iria fazer. Ele era aquela pessoa que deixava a gente bem livre. Eu levava um monte de coisa e ele dizia que estava tudo maravilhoso, gostava. E eu gostava disso, da liberdade que ele me dava, mas, confesso que me faltava um pouquinho de regra. O Luís Artur entrou com isso, com as regras, ele dizia: ‘Romário, isso é muito legal, mas se você for por aqui... Vá por esta linha, ou é isso que você quer fazer?’ Ele me botava para questionar. Então, infelizmente, Otávio faleceu, Luís Arthur pegou a orientação e eu consegui pegar o ritmo dele. Luís Artur conseguiu pegar tudo que eu estava pensando e sistematizar. Eu não queria fazer o ‘mais do mesmo’, porque a temática voltada a tecnologias era ‘a coisa da parada’, a coisa da vez. Eu queria tentar trazer alguma coisa diferenciada, trabalhar com um conceito novo, como fake news, a partir da formação do pensamento por meio da mídia, dos discursos da mídia, o que a mídia diz (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

A busca pelo reconhecimento identitário no campo pessoal-profissional se estendeu ao longo da vida de Romário. Por firmar-se e afirmar-se como uma pessoa que gosta de falar muito, divulgar-se muito, ele contou que atualmente está recorrendo às mídias digitais:

O *Instagram* serve para isso, para ter esse contato com os alunos, e é tanto que hoje eu não só assumo a identidade de professor quando estou em sala de aula, mas quando estou fora também, porque sou reconhecido como professor Mário. Aonde chego, é professor Mário. Essa é a minha identidade. Não sou mais o Romário, neto de Seu Biba, filho de Márcio electricista, sou o Romário professor. Isso era uma coisa que eu queria também. Ah! Lembrei: uma coisa que eu queria muito era ter a minha identidade própria, porque lá na cidade de Mulungu a identificação é assim: Rejane, que é minha mãe, é a filha de Seu

Biba; eu, o Romário, neto de Seu Biba. Não, não queria isso para mim. Em minha trajetória na cidade, participei da secretaria de educação e depois dei aula, então, consegui fazer várias movimentações por lá mesmo, aí, o pessoal começou a me reconhecer como professor Romário. É muito bom você ter sua identidade própria (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

No momento da entrevista, Romário estava cursando a especialização em educação e políticas públicas, pela UEPB, pesquisando sobre o modelo da escola que estava atuando (escola cidadã integral). Ele contou que está pesquisando sobre essa temática por querer levar para a teoria os resultados das suas práticas. Ele atribuiu à relação teoria-prática como uma ressonância pouco compreendida e percebida durante a sua formação em Geografia. Por fim, revelou que pretende cursar um mestrado na área de Geografia – até já cursou uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da UFPB, na linha de Educação Geográfica –, mas só fará depois que se efetivar como professor numa rede pública.

4.5 Uma história de busca (de si) e compensações sociais: Everson da Costa Nunes

Aqui na comunidade tem enraizada a ideia de que o Sudeste possibilita melhores condições de vida. Por isso, a maioria dos meus amigos não completava nem 18 anos e ia para o Rio de Janeiro, inclusive os meus primos foram embora, que eram as pessoas que eu mais tinha contato. Ou seja: o meu círculo de amizade mudou no meu lugar de vivência e foi para o meu lugar de estudos, a escola. [...] É que a nossa realidade aqui na comunidade sempre foi de muita gente trabalhando no campo, no roçado, no sítio, quando o pai tem um. O meu pai nunca me deixava ir para o sítio dele, ele dizia: vá estudar, porque eu quero que você seja um profissional, quero que cresça, não quero a realidade que eu tive. Tanto ele quanto a minha mãe dizia isso, apresentando as histórias deles, de que tinham de caminhar léguas para estudarem. Meu pai dizia: ‘não quero que você caminhe as léguas que eu caminhei para estudar e, no final, não conseguir nada, então, você vai estudar e conseguir alguma coisa’.

Quando você veio aqui me procurar, falou o meu nome e ninguém sabia quem eu era. Tem dias que saio na rua e o pessoal questiona se ainda moro aqui: ‘ah, pensei que tu tinhas ido para o Rio’. Essa é a ideia que quebrei na minha cabeça e que quero quebrar enquanto profissional: quero mostrar para as pessoas daqui que a gente pode se desenvolver e não ter essa ‘obrigação’ de migrar para o Rio de Janeiro – porque eu até poderia ter ido para trabalhar e receber dois mil reais, mas iria morar numa favela, ter uma vida de escravo e poder vir aqui ver minha família apenas uma vez a cada três anos (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Everson Nunes é alto e branco, introspectivo, filho caçula de um militar e de uma professora. Não é uma pessoa que fala muito de si, sobre seus sentimentos, angústias e frustrações. Mesmo assim, destacou que na infância teve pouco contato com a mãe – pelo fato de ela viajar e trabalhar–, por isso, as relações afetivas com os vizinhos se acentuaram: “os

meus pais trabalhavam e eu tinha pouco contato com eles, mas, aí, eu tinha uma realidade familiar além da minha, com uma família que até hoje me consideram como dela, mesmo sem eu ter laço de sangue” (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019). Após esse destaque, ressaltou que não podia deixar de frisar que o avô e a avó sempre foram presentes.

Desde criança, seus pais o incentivaram a estudar e a mudar a própria realidade social, de modo a firmar-se e a ressignificar-se na comunidade, perante um contexto grafado de mobilidades sociais comum entre os pares – os jovens migravam para o Sudeste, antes mesmo de completar a maioridade, em busca de melhores condições sociais. Por vislumbrar na educação escolar uma alternativa de resistência à migração e à mudança geográfica do cotidiano, Everson tornou-se uma pessoa estudiosa, tanto que recorreu às memórias escolares para enredar a narrativa da história da própria vida:

A minha história pessoal é construída em consonância com a trajetória educacional e profissional. Sempre morei aqui, em Canafístula, mas não nesta casa, foi numa anterior, onde era a escolinha da minha mãe. Sempre estudei em escola particular. Eu sempre fui muito introspectivo, não sou de muitos amigos – meus amigos se resumiam em, no máximo, 10 pessoas, que eram sempre com quem eu tinha contato. Mesmo eu sendo daqui, nunca estudei na comunidade: estudei na cidade de Alagoa Grande. Na infância, o meu cotidiano era de casa para a escola. Quando eu chegava em casa, fazia as atividades da escola. Quando terminava as atividades, o máximo que eu fazia era ir a um campo. Na verdade, não ia nem brincar, ia só observar, porque eu não jogava bola – perna de pau –, e fui crescendo nesse intuito, nessa visão de só estudar, eu só fazia estudar (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Com uma história inscrita num contexto geográfico de interior, Everson ressaltou que sofreu bullying na escola, por conta do seu lugar de vivência, ocasionando situações de ausência de amigos, inclusive em relação aos colegas de turma. Ele ressaltou que não teve muito contato com os colegas do ensino fundamental II, com exceção da amizade de uma menina. Rememorou que no ensino médio essas ausências permaneceram, despertaram nele o desejo de pertencer a grupos e se adaptar à realidade do contexto da sua juventude:

Na escola, eu sentia diferenças pelo fato de estudar na cidade, no centro da cidade, e morar num distrito rural, numa realidade afastada. Assim como eu, todas as crianças que já passaram por essa rotina já tiveram uma discriminação, entre aspas, como: ‘ah, fulano mora no sítio, não vou fazer trabalho com fulano porque fulano mora longe’. Aí, sempre tinha essa questão, e isso ficava na minha cabeça: por que ninguém quer fazer nada comigo? Porque só quem morava no sítio era eu. Então, sempre tinha aquele preconceito. Mas, fui caminhando, e eu era muito dedicado com relação a notas, morria de medo de tirar um oito, não era nem sete, era oito. Até o final do ensino fundamental, eu odiava os meus colegas de turma. Eu tinha ranço. Eu não gostava deles, porque me chamavam de matuto do sítio e

não queriam fazer nada comigo. Como eu iria gostar de quem me tratava assim? Não! Eu odiava meus colegas de turma. Só vim ter amizade com a minha turma no ensino médio. Acho que eu não tinha amizade no fundamental pelo fato, também, de eu só focar nos estudos, e os outros bagunçavam. Lembro que eu ficava pensando: eu já não gosto deles, eles já não gostam de mim, e eles só tiram nota baixa porque bagunçam, então, se eu me juntar com eles, vou começar a bagunçar, e vou começar a tirar nota baixa, que foi o que aconteceu no ensino médio (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Apesar de se autoafirmar como uma pessoa que sempre foi estudiosa, até pelos incentivos dos pais, ele relatou que se afastou um pouco dos estudos no ensino médio, justificando que queria “curtir a vida, em sua juventude”, buscando se inserir em grupos. Mas isso interferiu em seu rendimento escolar, o que fez com que os seus pais interviessem para que o foco não fosse mudado. Em relação a essas memórias escolares, assim rememorou:

Lembro que eu nunca tinha tirado um sete de média, no ensino fundamental II, mas quando foi no meu primeiro ano do ensino médio, eu fiquei em déficit no primeiro bimestre. Aí, foi aonde os meus pais pesaram e diziam: ‘se cuida, porque eu estou pagando para tu estudar, não é para tu reprovar’. Mas, ao mesmo tempo, comecei a conciliar o estudo com os amigos. Eu saía, não ia para festa – a primeira festa que fui estava com 17 anos, foi no último ano, sempre na ideia de que tinha que aproveitar uma festa com os meus amigos de turma, e comecei a criar laços, outros laços de amizade. Só sei que o meu círculo de amizade começou a aumentar na escola, mas fora dela começou a diminuir (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

O professor abriu uma ressalva para enfatizar que quando estava no ensino médio sentiu que começou a constituir uma visão mais crítica de mundo e que a própria Geografia contribuiu muito para isso. Em seus dizeres, no ensino médio, “a Geografia já requer uma visão mais crítica do aluno com relação ao conteúdo, até porque ele já viu tudo no ensino fundamental, só se está só reforçando e montando aquela visão crítica” (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019). Ele contou que atribuiu esse direcionamento de olhar a um dos seus professores, e que tal entendimento o levou a se aproximar das Ciências Humanas e escolher o curso de Geografia para a sua profissionalização:

O meu professor de Geografia passava muito bem isso para mim: a Geografia constrói uma visão crítica de mundo. O fato de dizer assim: eu escolhi Geografia, veio do ensino médio, mais a afinidade que eu tinha com as Ciências Humanas e o espelhamento em um dos professores que falava tão bem da Geografia, além de levar informações bem articuladas para a aula. Só sei que eu disse: quero ser igual a ele; se for para eu ser professor, quero ser professor assim. [...]. Foi quando decidi fazer a prova do PSS e do vestibular da UEPB. Fiz o PSS na UFPB para Psicologia, e Geografia na UEPB. O curso de Geografia não era a minha primeira opção. Eu queria o CFO, na UFPB, que era o Curso de Formação de Oficial, porque o meu pai é militar e

eu tinha na minha cabeça que ele tinha dinheiro, então, eu queria ser militar para também ter. Sem contar que eu via a rotina de trabalho dele, que não vou dizer pesada, mas ele trabalhava 24 por 48, trabalhava um dia e folgava dois, então, quem não quer trabalhar um dia e folgar dois? Por mais que você trabalhe feriado, essas coisas, mas eu queria ter essa rotina e não ser esgotado fisicamente. Mas, o que aconteceu? Pela falta de informação, me inscrevi no curso e não fiz a inscrição no quartel, no batalhão. Então, tive que mudar às pressas, optando por Psicologia. Mas o que priorizei foi o vestibular da UEPB, pelo fato de ser perto de casa e pela questão de afinidade.

Eu estava no Rio de Janeiro, tinha ido relaxar por ter estudado tanto para tentar realizar o sonho de entrar num curso superior, quando soube da minha aprovação – na época saía em jornal e uma colega escutou e falou: ‘Everson, estou ligando para te dar os parabéns’. Eu questionei: Parabéns? Meu aniversário é daqui a um mês! Ela falou: ‘Tu passou no vestibular!’. Foi uma festa, voltei ‘correndo’ para a Paraíba para fazer a matrícula, pelo fato de ser muito leigo na questão de documentação – na realidade, nós somos preguiçosos para estudar e conhecer o que a gente tem de direito, a gente só vai saber o que vai refletir na nossa falta de conhecimento quando está precisando. Sei que foi como um bicho de sete cabeças: eu não sabia o que precisava, foi aquela correria porque tem todo um prazo. [...] Eu também passei para Psicologia, em uma de suas sete chamadas na UFPB, em 2008, mas só vim saber depois que tinha passado o período de matrícula, dois anos depois (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Sobre as percepções frente à Geografia e às questões concernentes à escolha profissional, narrou:

Os meus pais nunca interferiram em minha escolha, até a parte do CFO, porque meu pai queria, ele achava bom, mesmo sem dizer: ‘você vai ser! Eu quero que você seja’. Ele só disse que se eu fizesse, para ele, era bom, iria gostar. Quando passei em Geografia, ele disse: ‘e tu vai fazer o quê? Tu vai [sic] estudar isso aí para quê?’ Eu disse: pai, eu irei ser professor. Ele disse: ‘tu quer [sic] ser professor?’ Eu disse: até agora, não. Só sei que eles nunca foram de dizer ‘não faça!’ Eles diziam: ‘Não faça se você não gostar, se você vê que não é para você, faz vestibular de novo, que tem todo ano, é igual carnaval, tem todo ano’ (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Everson contou que, ao ingressar no ensino superior, a realidade encontrada foi chocante, pelo fato de estar acostumado com as metodologias utilizadas pelos professores na educação básica: “[...] a gente chega lá na universidade e o professor já quer um artigo no primeiro semestre, quer que faça um fichamento de um capítulo de livro, de um texto. Eu nunca tinha visto a palavra fichamento. Mas a gente vai aprendendo fazendo” (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019). Ele pontuou que, atualmente, por conta dos avanços da comunicação, da tecnologia e do próprio acesso ao ensino superior, o nível de informação do aluno é maior, já se conhece a sistemática da universidade, minimizando os impactos. Em todo caso, rememorou que os choques se deram, também, com o contato com as disciplinas:

No primeiro semestre foi puxado, com disciplinas voltadas para a questão epistemológica, de filosofia, para você pensar o porquê da Geografia. Se você não for uma pessoa que, sei lá, ‘quero ter curso superior’, desiste nesse primeiro semestre. Acho que essas disciplinas já vêm no início que é para você dizer: ‘não, é isso que quero’, e foi o que aconteceu comigo. Lembro de um professor que era muito doido, me ensinou filosofia da educação e, assim, ele era muito bom para ele mesmo, o conhecimento dele para ele era ótimo, mas para passar para a gente, o negócio já complicava. Tiveram também as disciplinas com conteúdos que me atraíam, pelo fato de eu gostar do meio ambiente, da parte física. Só não queria trabalhar na área da agricultura: eu sou atraído pela agricultura, não pelo trabalho no campo; mas não tenho aversão, apenas um afastamento de lá, porque o sítio da minha família me traz muito essas lembranças de que eu era muito feliz com meus primos, que foram embora, então só o local não supre essa minha necessidade.

Eu fui descobrindo, aprendendo na prática do cotidiano universitário, a estudar no ensino superior, e percebi que construiria a minha vida em cima da Geografia. Aí, começaram as disciplinas mais práticas, mais voltadas para a Geografia: biogeografia; climatologia – sou muito apaixonado pela parte física da Geografia, é tanto que lembro como hoje, professor Paulo, ‘Paulo José, meu Deus?’, esqueci o nome dele, lembro que era Paulo, ele passou o filme Twister, que trata da questão de tornado, como estudar a formação dos tornados. Sei que aquilo me chamou atenção: ‘velho, a gente pode estudar esses fenômenos? Isso é muito bom’. Veio o segundo semestre, com a questão de estudar os biomas, partindo do Brasil. Isso me aproximava cada vez mais da Geografia. Eu pensava: é isso que quero. Não sei se era ser professor, mas era a Geografia que eu queria. Só sei que fui desenvolvendo o gosto pela Geografia (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

O cotidiano universitário reativou reminiscências no que tange às ausências de amizade. Com isso, outras narrativas de socialização foram sendo tecidas no cotidiano social do professor. Em seus dizeres: “lá, na universidade, as pessoas que estão do seu lado são concorrentes, que é outra ideia que não devia ser criada, porque o vínculo de amizade na universidade é importantíssimo para um futuro mercado de trabalho” (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019). Além disso, salientou que o ensino superior foi se configurando como um processo formativo constituinte de um repertório cultural contínuo.

A identificação com o curso de Geografia foi cada vez mais se fortalecendo, diante das múltiplas possibilidades de estudos de tal ciência. O professor ressaltou que: “dentro da própria Geografia, eu podia estudar o homem, o meio ambiente, os fatos; podia estudar história, só que no meu olhar geográfico” (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019). Outra questão pontuada pelo professor foi o olhar que o ensino superior foi despertando em relação à leitura de mundo, a própria percepção da Geografia na comunidade, exemplificando a partir da compreensão da fauna local, narrando nos seguintes termos:

Fui para a área de Geografia por conta do espaço físico, porque tinha muito de você descrever, observar e analisar. Lembro que eu achava magnífico olhar

a caatinga – que hoje é a vegetação característica da gente – verde porque choveu, mas daqui a três semanas, se for de sol, ficar tudo cinza. Mas, aí, chove de novo e ela fica verde de um dia para o outro. Então, isso me deixava maravilhado, me enchia os olhos, e eu ficava criando várias perguntas na minha cabeça: mas por que acontece isso com essa mata? Eu nem chamava de floresta, para mim era mata. Quem faz isso acontecer, que, do nada, tudo muda, fica verde, tudo bonito, trazendo felicidade para as pessoas? A relação que as pessoas têm com essa realidade de ambiente, de vegetação, vai refletir nas suas atividades econômicas, porque aqui, na comunidade, o pessoal trabalha muito com a prática da agricultura, e isso foi o que criou na minha cabeça a ideia de estudar a Geografia, porque eu vi que era a Geografia que estudava isso de uma forma diferente das outras ciências (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Quando estava no último período do curso, faltando só a escrita e a defesa do TCC, Everson entrou numa especialização. Nessa mesma época, por volta de 2013, passou por uma cirurgia e não teve como dar continuidade às pesquisas de TCC, ausentando-se por um tempo da universidade. Depois, conseguiu um contrato de trabalho na prefeitura de Alagoa Grande, na própria comunidade, no cargo de professor de Geografia, mas quando chegou à escola, a diretora, que era a sua amiga, perguntou se ele queria ficar como diretor adjunto, porque ela gostaria de alguém do lugar para ser o principal apoio. Ele aceitou, mas salientou que queria ser professor porque já tinha a prática de ensino, já que ensinava reforço de várias disciplinas.

Durante o processo de escrita do TCC, algumas questões foram sendo redirecionadas. Ele iniciou pesquisando sobre Geografia agrária, mas não deu continuidade por três motivos: o primeiro foi a saída do seu orientador, o professor Lima, da instituição, que foi assumir um concurso no Maranhão, além de não estar se identificando com o foco dado à temática; o segundo foi que a nova orientadora, a professora Alecsandra, que redirecionou o foco da pesquisa, era substituta e estava no fim do contrato, por isso não pôde assumir a orientação; e, por fim, Everson estava querendo sair da área de agrária por ter uma visão negativa frente aos movimentos sociais do campo. Sobre essa última questão e balizando à época do TCC, narrou:

Eu tinha uma visão meio que deturpada sobre o Movimento Sem Terra, por conta de uma experiência de contato com a marcha, quando vi o que eles fizeram, por onde passaram. Aquilo tudo me chocou. Eles vieram em marcha, não sei se do sertão para a capital, mas sei que passou por aqui, em Canafístula, e eles se ‘alojaram’ na escola que havia passado por uma reforma. Para mim, foi um movimento que trabalhava com o vandalismo. Por mais que tivesse um ideal, eu não achava que aquilo era certo: eles queriam tomar a terra dos outros; aonde chegavam, destruíam o patrimônio público, ou seja, essa era a minha ideia de movimento social, de um movimento agressivo.

Em relação à nova temática do TCC, como gestor adjunto, encontrei uma problemática muito grave de evasão escolar. Então, a gente foi entender o que acontecia, porque aquilo estava daquela forma. Diante dos problemas encontrados e enfrentados na escola, começamos a buscar alternativas para

mudar aquela realidade, como o desenvolvimento de um projeto sobre meio ambiente. Eu vi nesta problemática um caminho de proposta de TCC. Conversei com a minha nova orientadora e ela disse que eu poderia fazer um estudo de caso, relatando o que fizemos para mudar aquela realidade. Comecei a escrever em 2013, mas apresentei somente em 2015. Foi tempo que também escrevi o artigo da especialização (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Ao concluir o curso, Everson rememorou que deu uma pausa na ideia de ser professor por conta de uma aprovação no concurso público de Alagoa Grande, em 2014, para o cargo de vigilante. Assumiu em 2015 e exerceu a função até 2017. Em todo caso, salientou que a licenciatura em Geografia foi potencialmente formativa em sua vida: “o curso foi bom? Foi ótimo, foi transformador, por dar toda a base para sair como um ótimo professor de Geografia. Você domina muitos conteúdos” (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019). Além disso, fez questão de narrar sobre as suas percepções frente à licenciatura:

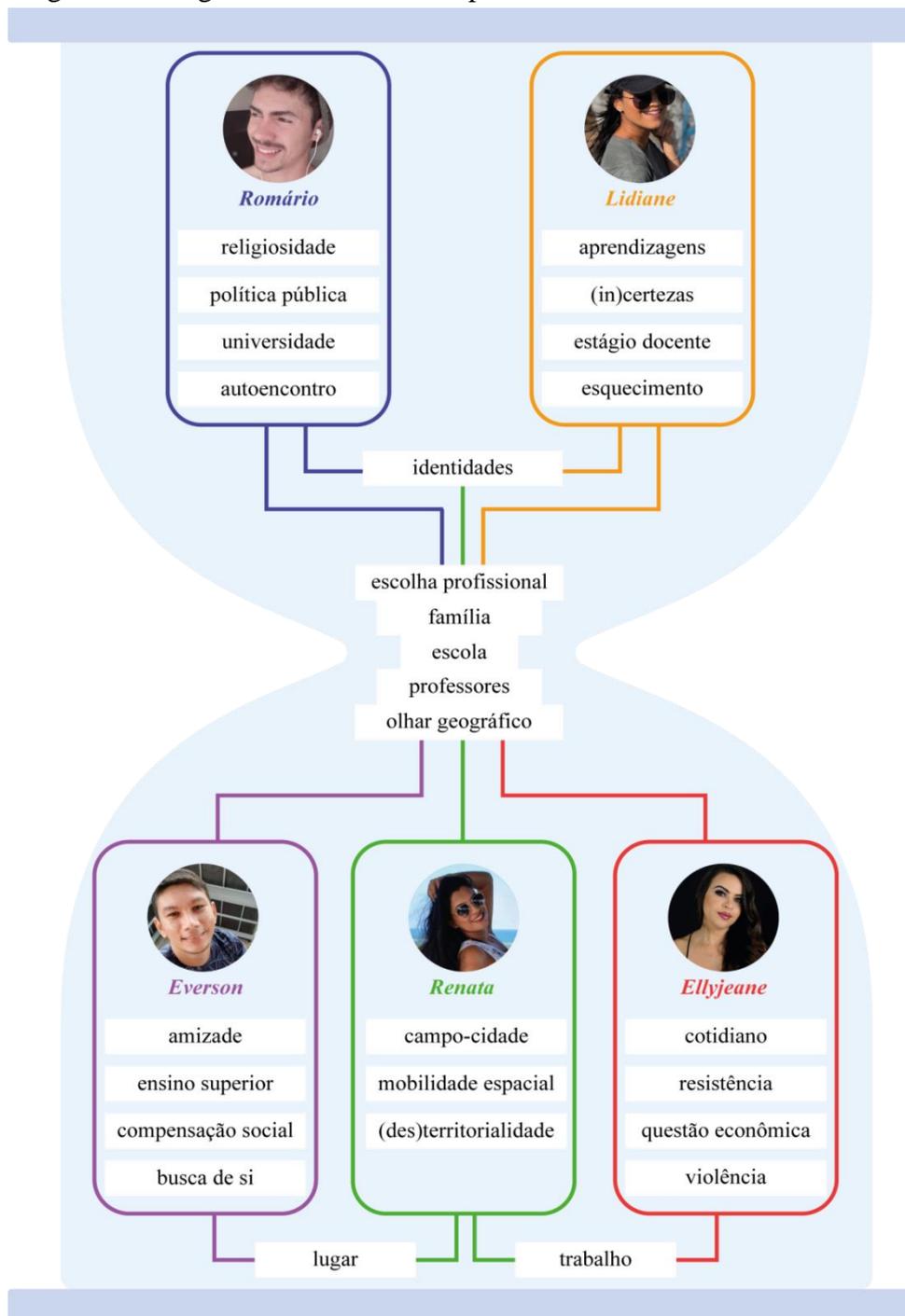
Na parte da Geografia, a gente sai dominante da disciplina, da ciência. Os professores de lá são muito bons, muito capacitados – não sei agora como é que está, mas na época, era o curso com mais doutores no campus, então, isso já traz um olhar diferenciado, pois se você é doutor em uma área, vai ter muita coisa para trabalhar com os alunos, vai ter muita experiência, muita teoria, muita prática, e vai deixar esse aluno preparado, foi como me senti. Porém, a universidade só deixou a desejar nas questões referentes à formação pedagógica. Eu sei que não dá para se construir isso no começo da licenciatura, mas acho que a partir do segundo semestre, na prática II, já deve ser construída essa questão de ser professor, porque a gente chega à escola, por exemplo, e tem um aluno que está dormindo na cadeira, já se julga como preguiçoso, só por aquela atitude na hora da aula, nunca se é formado para olhar a realidade, de onde vem. Mas, me senti preparado para o mercado de trabalho, enquanto professor. Porque eu saí com esta ideia, com esse sentimento? Porque eu já praticava a docência, de modo informal, dando aulas de reforço de Geografia (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Como experiência formativa significativa do ensino superior em Geografia, Everson sinalizou uma aula de campo do professor Hélio, percorrendo o Sertão da Paraíba, afirmando que os estudantes puderam observar na prática as bases teóricas discutidas em sala de aula. Por isso, tenta imitar esse tipo de metodologia em seus fazeres docentes na escola. Ele firmou-se como professor de Geografia em 2018, pois, no final de 2017, fez o concurso público da prefeitura municipal de Remígio e foi aprovado, tomando posse no ano seguinte.

4.6 Geografias de histórias de professores e narrativas de profissão

Para sintetizar o processo de interpretação-compreensão das histórias de vida dos colaboradores, em consonância com a formação universitária, elaborei uma representação com as grafias das palavras-chave emergidas de cada uma das histórias narradas (figura 5):

Figura 5 - Geografias de histórias de professores



Fonte: Elaboração do croqui: o pesquisador. Diagramação: Edvan Lima.

A individualização de cada uma das narrativas está representada pelos contornos das linhas coloridas: a cor azul para Romário, a laranja para Lidiane, a lilás para Everson, a verde para Renata e a vermelha para Ellyjeane. A escolha das cores foi aleatória. É possível observar, inclusive, que algumas palavras-chave se entrecruzam, ficando entre as linhas de cores diferentes. Isso significa que alguns pontos das narrativas são comuns. As grafias que estão abaixo de cada uma das fotos imprimem singularidade, e as que estão entre as linhas de cores distintas são para cruzar as semelhanças e as proximidades dos enredos.

Como cada história é escrita e inscrita em lugares de vivência-formação, como cidade, campo, escola e universidade, grafo a palavra “Geografias” no plural, para perspectivar a dimensão espaço-tempo das experiências sociais, culturais, históricas e geográficas dos lugares, e as representações de sentidos dado às palavras que emergiram das experiências de vida-formação em diferentes contextos. Já a ampulheta como imagem de fundo é para contornar a textualização da palavra escrita – em confluência com a foto dos rostos dos professores –, enquanto referência à dimensão espaçotemporal das histórias. As linhas demarcam as ligações e os atravessamentos das histórias que fazem a Geografia da vida dos professores, ou, conforme Delory-Momberger (2014, p. 29), a “*biografização*, concebida como interface entre o indivíduo e o social”, tomando o biográfico

[...] como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. [...] A percepção e o entendimento do seu vivido passam por representações que pressupõem uma figuração do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou um acontecimento social. Essa atividade de *biografização* aparece assim como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e de significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo atribui-se uma figura no tempo, ou seja, uma história que ele reporta a um si mesmo. Esses espaços-tempos biográficos não são, entretanto, criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca da sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem (Ibid., p. 26-27, grifos da autora).

É nessa perspectiva que as histórias dos professores entrecruzam-se em suas composições biográficas, ao experimentarem espaços-tempos geográficos comuns: emergem de pequenas cidades do interior, com culturas e modos de organização socioespacial semelhantes; apresentam famílias de condições socioeconômicas simples; com exceção de Everson, as escolarizações foram em escolas públicas; os professores são egressos da mesma

instituição de ensino superior, cuja localização repercutiu em suas escolhas acadêmicas, tendo em vista as travessias cotidianas, de casa à universidade, via transporte público.

No que concerne às particularidades das histórias de vida, a resistência é um adjetivo que potencialmente representa a história de Ellyjeane. Resistência a um modo de vida cotidiano marcado pela conciliação entre estudos e trabalho, diante de condições econômicas difíceis da família, cuja figura da mãe emerge como símbolo de força da mulher batalhadora, que sofreu com a violência do companheiro – até mesmo na frente dos filhos –, mas que não desistiu dos seus sonhos; resistência às representações sociais negativas da família (sentimentos de vergonha e de humilhação) perante a comunidade, por conta das prisões do pai; e resistência a prosseguir com os estudos, mesmo sendo criticada em sua escolha profissional.

O trabalho também se apresenta como elemento marcante da história de Renata, seja na composição socioespacial da família (os pais chegaram a migrar para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições financeiras), seja na própria situação pessoal, ao sair do aconchego familiar para morar em outros lugares e dar continuidade aos estudos. Por conta disso, a mobilidade espacial se torna uma marca que grafa significativamente a vida da professora. Começou com a saída do campo à cidade, durante o processo de escolarização, e se estendeu à mudança para Guarabira, para trabalhar no comércio e se manter na universidade. Entendo esses abandonos geográficos de lugar (decorrentes de circunstâncias) como desterritorialidade. A territorialidade reverbera-se como identidades influenciadoras do campo da sua investigação acadêmica: o espaço rural. É uma forma de reinvenção de si.

Na história de Everson, o lugar é uma categoria que ganha relevância por exprimir os enredos socioespaciais que contribuíram na constituição do profissional-pessoa que ele quis se tornar. É nesse sentido que a compensação social entra em cena: protagonizar um modo de vida destoante dos demais jovens da comunidade, estudando e profissionalizando-se (ingresso no ensino superior) para mudar a narrativa social de deslocamento geográfico, centralizada na tônica do lugar. Por conta disso, as ausências de amigos se tornaram uma constante em sua vida, fazendo com que ele sempre buscasse e valorizasse as interações sociais nos espaços em que ocupa, ao passo que procurava agradar ao outro (família, amigos) em suas escolhas pessoais e profissionais e encontrar-se consigo mesmo. É o que denomino de busca de si.

Com uma história movida pelo autoencontro, Romário projetou na religiosidade (entrar no seminário) um caminho para significar a sua existência. A vontade de ser ouvido o levou a uma busca constante de uma constituição identitária, socialmente reconhecida, como ser padre e ter uma comunidade para gerenciar. Mas foi por meio da universidade que a sua voz foi elucidada, formando-se professor e tendo a oportunidade de ser ouvido pelos outros. É nesse

movimento que ele reconhece a papel das políticas públicas para a transformação social da vida e potencializa a força da educação escolar para o encontro de si mesmo.

A perspectiva educacional é um componente que intercala toda a história de Lidiane. Por um lado, as certezas que a mãe colocou na educação como caminho para emancipação social; por outro, as incertezas que o pai lançou ao processo de escolarização, à medida que não se escolarizou, mas conseguiu se firmar socialmente numa atividade profissional. Ela seguiu a proposição da mãe e ingressou na universidade, mesmo identificando-se com o curso de Geografia só ao longo do tempo – e ainda teve a oportunidade de experienciar outros modelos formativos, como a atuação num estágio docente que lhe rendeu fortes reflexões profissionais e pessoais. O esquecimento que ela tanto evidenciou em sua história foi grafado para contrapor as recordações das dificuldades de aprendizagens durante o processo de escolarização, pois isso a fez se tornar uma professora mais sensível à aprendizagem do outro.

Em termos de coletivização, tomo o papel das famílias na composição biográfica dos colaboradores, assim como as representações sociais em torno da docência, perante a escolha do curso de Geografia: Ellyjeane teve a desaprovação da família, materializada na pessoa do tio, que dizia que ela poderia passar fome, tanto que ela hoje cursa Direito; Romário e Everson sentiram alguns impactos por suas famílias almejavam outras profissões não ligadas à docência; Lidiane almejava outro curso, inclusive está cursando Economia; apenas Renata que reconhecia o valor social e pessoal da docência, a partir da figura da irmã professora.

A escola e os professores, sejam da educação básica, seja do ensino superior, também se constituíram elementos marcantes das histórias de vida dos colaboradores. Ela aparece nas narrativas como espaço de interação social, de possibilidade de mudanças de vida, a partir da confluência com o elemento estudos. Da história de Ellyjeane, aparecem as memórias do cotidiano escolar de brincadeiras e de bagunças e a imagem da mãe em relação às tarefas escolares. Das histórias do Romário, da Lidiane e do Everson, evidenciam-se as projeções que as mães colocaram nos estudos dos filhos, como possibilidade de mudança de vida. Da história de Renata, a escola entra em cena a partir do processo de escolarização da mãe e dos embates culturais decorrentes das mudanças socioespaciais – o que também ocorreu com Everson. Além disso, as imagens-referências dos professores tomaram destaque em todas as narrativas. Ellyjeane os considerou “os melhores”, Renata os remeteu a referências de vida-formação.

As particularidades das histórias de vida e a confluência com o cotidiano reverberam o modo pelo qual os colaboradores conceberam a docência em Geografia e se percebem como professores. Conforme inferências a seguir, a maneira que cada um se apresenta como docente tem a ver com os mecanismos referenciais que incorporaram ao longo da vida:

Eu acho que para chegar ao ponto em que estou, enquanto professor de Geografia, tenho que repensar lá para os primários mesmo, desde quando eu entendia o que era estudar. Eu era muito curioso com relação à própria realidade do ambiente natural, pelo fato de ter aproximação com o sítio, o espaço rural. Sempre tive alguns questionamentos em relação às diferenças geográficas dos lugares, como: ‘por que lá é assim e aqui não é, onde eu moro?’ (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Existem várias maneiras de ser professor, de se reconhecer professor, mas existem professores que estão ali, na escola, ofertando um trabalho, e depois que a aula termina, já foi. Não consigo ser assim. Eu acho que o sentido de ser professor vai para onde a gente for: se estou num lugar, observando uma coisa nova, já estou pensando como vou aplicar aquilo para os meus alunos. Viajei recentemente para o Equador, meu Deus do céu, fiquei louco para entrar na sala de aula. Fiz vídeos, fotos, subi no alto do vulcão, filmei um processo de desagregação de partículas de rochas do vulcão, por meio das geleiras e outros processos físicos ali na rocha. Já estou louco para chegar à sala de aula para dar uma aula sobre solos. Então, é indissociável, acho que é essa a palavra, o professor que hoje eu sou com a minha pessoa (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Como professora, às vezes, me acho muito querida pelos alunos. No dia do professor, por exemplo, eu recebo cartinhas, bombom. Acho que o meu papel é muito importante. Olhando lá para trás, vejo o quanto os professores tiveram influências em minha vida. Eu queria ser uma daquelas professoras que meus alunos olhassem para mim futuramente e dissessem: ‘esta minha professora me marcou por isso e aquilo’, pelo lado bom, porque de ruim a gente não quer ser lembrado. Lógico que existem falhas. A gente também falha quando está com a cabeça conturbada, cheia de problemas, aí acaba não dando o nosso melhor: passa um questionário, questões do livro, e tenta amenizar para dar um tempo de respirar. É que a sala de aula consome (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, 2019).

Como professora da educação básica, tanto na EJA como na escola regular, tentei construir uma nova visão de mundo para os meus alunos. À noite, na EJA, por exemplo, tentei transformar a visão de mundo que eles tinham, no saber geográfico, de fazer essa relação, essa ponte, e eu aprendia muito com isso, porque não é impor o que vejo e penso, mas de colher deles também, para minha formação, para mim, enquanto pessoa e profissional. Se tem uma coisa que eu fiz foi aprender durante o período que eu fiquei na EJA. Foi muito bom mesmo! Mas, infelizmente, terminou, o meu contrato acabou e eu tive que sair. Hoje, os alunos continuam lá, dando continuidade, mas eu não fui mais contratada (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019).

Ano passado, quando saí da escola, pedi para os alunos continuarem estudando, e que tivessem ciência de que o que eu ensinei eles levassem para vida. No final do ano, eles fizeram várias homenagens, me deram presentes, agradeceram, escreveram cartas. Foi emocionante. A profissão de professora é gratificante, principalmente quando você vê o que está ensinando, está surtindo efeito, os alunos estão aprendendo. Mas, é desestimulante quando não querem nada com nada. É como se o professor não estivesse ali, fosse uma estátua (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Os dizeres que os professores lançaram frente à docência ecoam potentes sinais da proposição educacional apreendida durante diferentes experiências formativas. A ideia de educação aparece como caminho de transformação social, ao mesmo tempo em que reconhecem a sala de aula como espaço de contradições, de realidades conflitantes. Nesse sentido, as concepções de conhecimentos reverberados nos fazeres docente derivam de acordo com os caminhos formativos pelos quais os professores percorreram e percorrem. No entanto, é na universidade que “[...] se produz a profissão professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público” (NÓVOA, 2017, p. 1.125).

As nuances que (re)constroem as formas de ensinar, de aprender e de tornar-se professor influenciaram na geograficidade que os colaboradores passaram a enxergar no contexto da vida-profissão – uma Geografia compreendida como lentes capazes de ler e de interpretar o mundo por um prisma mais crítico. Não é à toa que os professores deram potencialidades às mudanças de leituras socioespaciais, legitimadas pela formação acadêmica, inclusive de compreensão de si, do mundo cotidiano social e do entorno (lugares) apreendido em suas memórias. À medida que lançaram olhares sobre a profissão professor, dois colaboradores revelaram as identificações referenciais geográficas que estavam adormecidas:

A minha avó foi imprescindível para que eu entendesse a dinâmica populacional, a vontade de entender essa questão que entra muito na Geografia, que é você entender as práticas econômicas. Ela me levava muito para a feira livre, então, comecei a entender muitas coisas a partir do que eu vivenciava. Para você ver que tudo na minha vida a Geografia está, desde sempre, porque eu tinha uma dinâmica populacional, social com a minha avó, que me levava para a feira, que me levava para viajar, porque ela sempre foi muito religiosa, vinculada ao catolicismo, e ela sempre me levava para essas cidades que tinham estátuas, tem uma expressão religiosa marcante na região. Então, através dela, eu tinha outro contato com outras realidades. Já com meu avô, ele me levava muito para o sítio, então, eu tinha uma realidade de campo com ele, de agrária, e tudo foi se encaixando na minha vida para me deixar na Geografia (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Eu tinha um professor que tirava pontos das atividades caso eu esquecesse de citar uma das categorias de análise da Geografia, às vezes, era a questão toda anulada. Outra coisa: o professor tradicional não está aberto às inovações, como o uso do celular em sala de aula. Se tem internet, por que não pega o aluno que está conectado e aproveita para tirar uma dúvida da turma na hora? Exemplo: estou trazendo a projeção de 2016 da quantidade de pessoas que têm no Brasil, digo: fulaninho, tu que estás no *WhatsApp*, que está com internet, pesquisa aí para a turma quantos habitantes têm hoje no Brasil? Eu envolvo. Trago eles para isso. Faço perguntas e vou esmiuçando, vou vendo o que eles já sabem, vou mostrando o que acho que é interessante, trazendo as realidades (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

As lembranças das vivências espaciais com a avó e o avô, durante a infância, despertaram em Everson o reconhecimento da Geografia como materialização de fenômenos do cotidiano. Já o que se vigora nas memórias escolares do Romário é a necessidade de mobilizar uma prática docente com um modo de fazer geográfico distante de algumas experiências formativas, como no caso de decorar as categorias de análise da Geografia.

Em relação às perspectivas frente à profissão docente, as professoras Ellyjeane, Renata e Lidiane rememoraram episódios de angústias e de dúvidas ao concluírem o curso de Geografia, assim como narraram sobre algumas dificuldades encontradas no espaço escolar:

Quando acabei a graduação, também terminou o meu contrato no PIBID. Como eu não ia mais para universidade, voltei para casa. Enviei currículo para todas as escolas, acho que no final de dezembro de 2018, para pegar o início do ano seguinte. Foi uma fase péssima. Antes, eu pensava: quando acabar tudo isso, vou descansar, ficando em casa, mas foi muito ruim não estar estudando, nem trabalhando, estar só em casa. Aí, percebi que o medo que eu tinha era de voltar para o comércio, mesmo que tenha sido uma experiência só de um ano, mas vi que não queria. Eu tinha medo de não conseguir nada na minha área e de ter que ir para ali, como acontece com muitas pessoas. Eu sabia que não era aquilo que eu queria – se me esforcei tanto, não foi para ficar ali. Foi tenso. Passei o final de dezembro de 2018, janeiro e fevereiro de 2019 sem trabalhar, foi quando saiu um edital para professor com contrato temporário em minha cidade, na Educação de Jovens e Adultos, eu fiz a seleção e passei em 1º lugar para a vaga de Geografia. Fiquei realizada. Era só um salário mínimo, mas eu estava trabalhando, fazendo aquilo que me preparei. Eu estava aprendendo a ser professora (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Quando comecei a trabalhar como professora, uma coisa que comecei a visualizar foi que eu cumpria a carga horária de 18 horas/aulas por semana, podendo fechar em dois dias. O salário não era tão bom, mas vem melhorando. Se for comparar com uma pessoa que vive para trabalhar no comércio, 44 horas por semana – eu trabalhava muito mais que isso para o meu tio, eu era ‘escravizada’–, e você pegar um emprego público tendo que trabalhar 18 horas e ainda ganhar mais do que eu ganhava no comércio, que é o salário mínimo, não tem nem como questionar. Apesar das dificuldades encontradas em sala de aula, e em relação à própria remuneração e à realização profissional, é muito melhor o magistério. Eu sonho em ser concursada e ter uma estabilidade financeira (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, 2019).

Passei dois anos na escola de Lagoa de Fora. No primeiro ano, levei recursos diferentes, inclusive datashow, músicas, alguma coisa para chamar atenção dos alunos. No ano seguinte, já não foi tanto assim porque a escola não tinha mais como ofertar datashow porque foi roubado. Precisei usar o quadro e usar o livro didático para dar aula. Comecei a preparar minhas aulas sempre assim: pegava o livro, lia, marcava as coisas que eu achava interessante para abordar na aula. Às vezes, quando eu consigo dominar o conteúdo bem direitinho, não estudo em casa, mas quando não domino, vou estudar em casa, justamente pelo meu déficit de atenção – eu tenho uma dificuldadezinha de interpretar, não de interpretar, digo, ler alguma coisa e já estar sabendo. Eu leio e preciso entender direitinho para aprender (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

A singularização das narrativas incorporada a acontecimentos biográficos, geografizados em movimentos que explicitam repertórios de vida-formação-profissão, com ligação direta entre as experiências de formação ao longo da vida, está perpassada de lembranças alegres, emotivas, marcantes, ressentidas, que, por vezes, prefere-se deixar escapar da memória. A dimensão espacial em que as histórias dos professores se enredam abarca uma determinada experiência no tempo: “tempo em que a rotina do dia a dia faz transcorrer os fluxos das atividades humanas ordinárias, habituais, contextualizadas em processos macro e micro sociais, individuais e coletivos, objetivos e da ordem da subjetividade humana” (TEIXEIRA; ALVARENGA, 2009, s/p). Tempo em que as memórias selecionadas afetam a prática docente das várias maneiras de ser professor, na perspectiva de

[...] compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

Essas afirmações consideram o fato de que professores levam para dentro da escola uma multiplicidade de fenômenos que ainda não conseguimos enxergar, recriando uma nova realidade de trabalho e de escola no acontecer do cotidiano da profissão, diante de novas formas de pensar e de agir no espaço-tempo de agora. Assim, a escola é um ambiente de memória individual, entrelaçada por situações coletivas, encarada como espaço de oportunidade, de congregação de pessoas, de socialização, de trocas culturais, de articulações e de várias direções. De acordo com Portugal (2013), a relação experiencial (sujeito-lugar-experiências) se inscreve nos contextos de vida dos professores de Geografia, cujas situações vivenciadas no decurso da vida podem ser vislumbradas por meio das narrativas.

As histórias aqui narradas e grafadas são de cinco colaboradores, mas também poderiam ser minhas e de todos aqueles que tiveram na educação escolar e na profissão docente a alternativa de ser quem são, de ser a si mesmos e um outro, de tornar-se aquele que quis se tornar: professores de Geografia – formadores de pessoas; profissionais que abrem possibilidades de escritas e de reescritas de tantas outras histórias, de tantas outras Geografias. Portanto, o que se vigora no presente são os modos do fazer docente, elaborados e reelaborados no exercício da prática pedagógica, conforme se observa no próximo capítulo, que intenta sobre os fazeres docentes de professores que estão em início de carreira.

5 FAZERES DOCENTES NO INÍCIO DO MAGISTÉRIO: CENÁRIOS DE VIDA-PROFISSÃO E PRÁTICAS (CARTO)GRAFADAS EM GEOGRAFIA

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Paulo Freire (2020, p. 25).

A escolha de um pensamento de Paulo Freire para abrir este capítulo é potencialmente representativa. Primeiro porque compreendo o professor como um profissional a ser sempre formado e que, ao formar, forma-se, reforma e informa. Segundo porque o tornar-se professor de Geografia é um constante processo de formação que abarca lugares, contextos e cotidianos que compõem os cenários da vida e da profissão, dando sentidos a diferentes tramas narrativas. Por último, porque o significado do conteúdo aludido na epígrafe consiste, dentre outras questões, na percepção da docência como um devir-vida em que o professor é um profissional/pessoa que deve refletir sobre seu trabalho e estar aberto a tomar novos rumos, a dialogar com outros parceiros, com outros tempos e com outros espaços, fazendo-se a si mesmo.

Dito isso, chamo atenção para o objetivo deste capítulo que é percorrer os meandros da prática docente do professor de Geografia que está em início de carreira profissional. A intenção é entender como esse docente elabora e mobiliza o fazer docente-geográfico em sala de aula e perceber como a Geografia é (re)produzida em suas práticas, e que referências se reverberam no exercício profissional. Para isso, apresento as descrições de algumas práticas pedagógicas, denominadas, com base em Portugal (2013), de cartografia das práticas, e conjugo com as narrativas grafadas no diário de campo para tecer algumas reflexões.

Não procuro estabelecer regras ou fazer julgamentos sobre os fazeres dos professores, até porque “[...] sabemos que é quase impossível definir o ‘bom professor’, a não ser por meio de “listas intermináveis de ‘competências’, cuja simples enumeração se torna insuportável”. Por isso, busco possibilidades de “esboçar alguns apontamentos simples” (NÓVOA, 2009, p. 28), diante das observações das práticas pedagógicas (carto)grafadas como processo de coleta de dados, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho do docente de Geografia.

Para uma melhor compreensão dos contextos em que o trabalho docente acontece, faço um percurso pela geo-grafia dos professores colaboradores, registrando paisagens, cenários, espaços e tempos diferentes. A separação do termo toma como significado o geo, enquanto

lugares em que a profissão se mobiliza, considerando as peculiaridades geográficas, históricas e contextuais, tanto do ambiente educacional, a escola, quanto da sua localização geográfica, e grafia, como escritas simbólicas do cotidiano, da cultura, da relação sociedade/natureza e das relações socioespaciais que interferem na manutenção da vida, perante os atravessamentos ideológicos que o trabalho docente se situa.

Descrevo as paisagens encontradas pelos caminhos como um convite ao interlocutor para acompanhar-me durante os percursos. Os sentidos, as percepções e a noção de como as interpreto estão aportadas em Santos (1998), na compreensão de que se trata de um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais, formado por frações, seja quanto ao tamanho, ao volume, à cor, à utilidade, seja por qualquer outro critério de análise e de observação; quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial. As paisagens acabam por evidenciar modos de como os sujeitos relacionam-se com o meio, com as aprendizagens, consigo mesmos, e agem culturalmente no espaço.

No tópico das práticas pedagógicas (carto)grafadas, são registradas as observações que “mapeiam” os modos de fazeres geográfico-escolares na educação básica, considerando que “o professor só sabe trabalhar o que ele sabe, o que ele vive, e, portanto, o desenvolvimento da criticidade pode ser um caminho que lhe permita sentir a necessidade de maior preparo” (CALLAI, p. 228, 2015). Aporto na proposição da docência como “[...] uma profissão que precisa ser ‘redimida’, para que cada sujeito se constitua como tal, exercendo a sua cidadania e tendo a autoestima que lhe admita reconhecer o significado do seu trabalho” (Ibid. p. 228). Nesse viés, advogo a ideia de que, no interior da sociedade e da escola, o saber-fazer do professor toma uma posição de ascensão social, de acesso ao trabalho, de perspectiva de inserção no meio social de respeito, mesmo com toda contradição que está imersa a profissão.

Ao colocar foco na prática do professor de Geografia que está em início de carreira profissional no magistério da educação básica estou, com base em Kaercher (2014), na busca do entendimento de como o professor/pessoa se movimenta na docência e na Geografia; de como a cultura escolar está focada em suas práticas e em suas vidas; de como a inserção da Geografia escolar se apresenta no trabalho desse professor. O contato com o docente em sala de aula e na escola abre possibilidades de pensar os diferentes *habitus* que compõem os repertórios de saberes que ele comporta na vida-profissão em diferentes lugares.

O primeiro item deste capítulo contempla os lugares em que a profissão acontece, a escola. Depois, segue para os fazeres geográfico-escolares – cartografia de práticas pedagógicas –, para, então, situar os fazeres geográfico-escolares das práticas (carto)grafadas.

5.1 Percorrendo geo-grafia de vida-profissão de professores

A prática geográfica de pensar e de representar o espaço, conforme nos aponta Lacoste (2016), é fundamental para uma organização de planejamento estratégico, pois “a experiência pessoal, o olhar e a lembrança” não são suficientes para apropriação, apreensão e uso dos espaços. Quando recorro a esse autor para refletir sobre o lugar da Geografia no tracejo desta pesquisa, estou fazendo analogia a uma ciência que abarca um “conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos bem variados, visto em sua relação com o espaço terrestre e nas diferentes práticas do poder” (Ibid., p. 26), para, estrategicamente, apresentar o percurso que foi planejado, traçado e geografizado durante o processo de observação das práticas pedagógicas dos cinco professores de Geografia, sujeitos desta investigação.

Organizado do ponto de vista geográfico, meu percurso seguiu uma escrita delineada entre diferentes contornos, em que os saberes profissionais dos professores de Geografia se mobilizam em escolas plurais⁴, mediante ações de fazer e de experienciar a vida, em sua alienável riqueza no/do agir cotidiano. Essa Geografia corresponde à relação entre práticas e representações espaciais que elucida o nosso destino, os municípios onde se localizam os lugares de trabalho dos docentes colaboradores: a cidade de Gurinhém, a cidade de Solânea, um distrito rural de Remígio, uma área rural de Itapororoca e a cidade de Sertãozinho.

A movimentação espacial do meu percurso teve início no dia 07 de agosto de 2018, às sete horas, quando saí de João Pessoa, via BR 230, cortando toda uma paisagem de planície litorânea composta de ocupações irregulares, expressiva densidade demográfica, predomínio de tabuleiros, com fortes vestígios de Mata Atlântica, indo em direção à Gurinhém, Agreste paraibano, na região geográfica denominada de depressão sublitorânea, a 74 km da capital.

O município está inserido nos domínios da bacia hidrográfica do rio Paraíba, na região do Baixo Paraíba. Sua base econômica possui mais evidência na agricultura familiar e na pecuária e, com menos intensidade, no setor terciário. O perímetro urbano que compõe a cidade apresenta uma Geografia de aspectos físicos conhecida como serras das periferias da Borborema, ou o Piemonte Oriental da Borborema – morfoestrutura de contato entre a encosta da Borborema e os patamares dos Baixos Planaltos Costeiros, ao leste (MARQUES *et al.*, 2019). É nesse cenário que mora a professora Ellyjeane e onde encontramos seu local de trabalho, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Flaviano Ribeiro Coutinho (Figura 6).

⁴ Apresentarei algumas informações sobre as escolas em que os colaboradores exercem a docência, coletadas no início de 2019, por meio de um questionário sobre a caracterização das escolas (apêndice E), respondido/preenchido por algum funcionário da instituição habilitado a prestar tais informações.

Figura 6 - Fachada da EMEF Flaviano Ribeiro Coutinho



Fonte: Acervo da Professora Ellyjeane (2019).

Em 2018, ano de referência da etapa inicial de coleta de dados, a escola em que a professora exercia a docência contava com 440 alunos, 72 funcionários, sendo 24 professores, 3 de Geografia. Funcionava nos três turnos, manhã e tarde com o ensino fundamental II, e à noite com a EJA. A escola era atendida pela coordenação municipal de educação. Em termos de estrutura, possuía 6 salas de aulas e 1 sala de professores. Os recursos disponíveis para uso didático eram 1 aparelho de CD/player, 1 aparelho de TV, 2 lousas digitais/datashow, 1 microcomputador e 2 mapas.

Segundo informações da gestão escolar, presentes no questionário sobre a caracterização da escola, todos os estudantes eram atendidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Etnicamente, a maioria dos alunos era parda e, socialmente, encontrava-se na classe média-baixa. A grande parte da escolaridade dos pais era ensino médio completo. O gestor complementou que, quanto à questão da moradia, a maior parte do/s público/alunos vivia em conjuntos habitacionais compostos de casas de alvenaria (Flaviano Ribeiro, Mangueira, Claudino César Freire e Ribeirão). A faixa etária dos alunos nos turnos da manhã e da tarde estava entre 9 e 16 anos; no turno da noite, que atendia a EJA, estava a partir dos 15 anos.

Ao deparar-me com o lugar do trabalho da professora Ellyjeane, um misto de emoções tomou conta de mim, pois a escola Flaviano Ribeiro, como popularmente é conhecida, é um dos estabelecimentos de ensino onde iniciei a minha carreira de professor de Geografia, em 2010. A todo tempo, minhas memórias eram evocadas inconscientemente: o horário das aulas, a agitação e os rostos dos alunos, as brincadeiras, o espaço físico limitado da escola, o desconforto térmico, as conversas com os colegas, o tempo em que eu ficava na calçada, após as aulas, com alguns companheiros de trabalho, a disposição das salas de aulas, os projetos

escolares, as dificuldades de lidar com as adversidades sociais e estruturais, as alegrias. Fiquei com a impressão de que iria me deparar com os mesmos movimentos. O que não aconteceu.

Ao me aproximar do portão, já percebi algumas mudanças estruturais e de pessoal na escola. Novos funcionários, novos alunos, novos professores, novas salas de aula, nova movimentação. Apresentei-me ao porteiro e entrei na escola. Fui direto para a sala da diretoria. Encontrei a diretora adjunta e as secretárias escolares que prontamente me receberam. Nesse momento, comecei a desnudar-me das emoções e segui o meu ideário de pesquisador. Fui direcionado à sala dos professores para aguardar a professora Ellyjeane que, naquele momento, estaria em sala de aula. Porém, encontrei-a nos corredores da escola e fomos para a sala dos professores, onde conversamos sobre a dinâmica daquele dia na escola.

Quando seguimos e entramos na sala de aula, imediatamente percebi que os alunos estavam agitados. A professora ficou à frente do quadro branco e eu sentei no final da sala, junto aos estudantes. Uma ressalva: o ambiente estava com temperatura elevada e com muita umidade no ar. Enfim, a professora me apresentou à turma e explicou a minha função ali, naquele momento. A partir de então, o meu itinerário com a professora seguiu essa dinâmica.

No período da tarde do mesmo dia, o meu trajeto tomou nova direção, a cidade de Solânea, cujo município está encravado no Brejo paraibano. Meu itinerário seguiu passando pelas cidades de Mulungu, Alagoinha, Cuitegi, Guarabira e Pirpirituba para, então, adentrar as serras da Borborema, em meio às suas curvas sinuosas que, a cada mudança de olhar, o surgimento de um novo conjunto paisagístico, contrastante feito um jogo de antítese na esfera relacional entre sociedade e natureza, até os limites de Bananeiras, próximos do meu destino, o lugar em que se localiza a escola em que o professor Romário exerce a docência.

O que me chamava atenção durante esse percurso era a composição paisagística marcada por formas diferenciadas de (des)organização espacial, com modelos de vidas precários e particulares que exprimiam singularidades nos modos do fazer e de acontecer do espaço. Um trajeto redesenhado por uma cartografia social totalmente marcada por contradições sociais e naturais, desde habitações sustentadas em afloramentos rochosos a plantações agrícolas (destaque para bananeiras) substituindo áreas florestais, até grandes construções que dimensionam relações espaciais marcadas pelo poder econômico.

O primeiro encontro no lugar de trabalho do professor, a Escola Cidadã Integral Alfredo Pessoa de Lima, ECIT (figura 7) foi às 14h20, do dia 07 de agosto. Ao chegar, o porteiro me atendeu. Perguntei pelo professor Romário, que estava numa sala próxima ao portão da escola, o que fez com que me visse e me convidasse para entrar no estabelecimento de ensino. Fui levado à secretaria. De lá, o professor me convidou para conhecer a escola, a estrutura, os

projetos, a organização, já que se tratava de uma escola integral. Caminhando pelos corredores, encontramos o diretor, que me atendeu e me ofereceu ajuda no que precisasse.

Figura 7 - Fachada da ECIT Alfredo Pessoa de Lima



Fonte: <http://sobrinhopicui.blogspot.com/2018/11/escola-cidada-escola-alfredo-pessoa-de.html> (2018).

A ECIT é de modelo integral, entendida pela coordenação pedagógica local como de modalidade híbrida. Em 2018, possuía um total de 27 funcionários, sendo 16 professores, 1 de Geografia, e contava com 228 alunos. Existia equipe de atendimento de coordenação pedagógica dentro da própria escola. Do ponto de vista estrutural, contava com 9 salas de aulas, 1 sala de professores, 1 auditório e 1 laboratório de ciências exatas e naturais. Os recursos didáticos disponíveis eram 1 parêlo de CD/Player, 2 aparelhos de TV, 2 datashows, 3 microcomputadores e 12 mapas temáticos.

Segundo a coordenação administrativa financeira da escola, todos os alunos eram atendidos pelo PNL, sendo que já aconteceram casos em que o livro didático escolhido na proposta não tinha chegado à escola. A mesma coordenação afirmou que o perfil de alunos atendidos era de faixa etária entre 13 a 18 anos de idade, com composição étnica parda predominantemente; em termos socioeconômicos, eram de classe média a muito baixa, sendo que a maioria dos pais possuía escolaridade de nível fundamental. Um destaque feito pela coordenação foi que não se identificavam comportamentos desviantes por parte dos alunos, dentro dos limites aceitáveis pela escola, e que os problemas emocionais eram de ordem aceitáveis, podendo ser isso um reflexo positivo do “novo modelo de pedagogia da presença”.

Após o professor apresentar-me as dependências da escola, seguimos para conhecer as salas de aulas, que eram tematizadas com algumas representações das disciplinas. No caso, fui conhecer a sala de aula de Geografia. Do lado de fora, já percebi modelos de abordagem

geográfica com teor bastante plural, expressos a partir de recortes de revistas que iam compondo um mosaico de discursos políticos em meio a destaques de palavras como “Geografia cultural”, “política”, “território”, etc. Dentro da sala, percebi que a decoração se assentava em bandeiras de vários países e dos estados brasileiros. No teto, um destaque para a bandeira do município de Solânea. Nas paredes, muitos mapas de temas variados. Em seguida, fomos à sala dos professores para aguardar o sinal de início das aulas. Às 15h, Romário me convidou para acompanhá-lo durante as atividades em sala de aula.

No dia 14 de agosto, segui o meu o caminho em direção à cidade de Remígio, município cuja região geográfica é situada nas imediações de Campina Grande. Meu percurso foi o local de trabalho do professor Everson, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidadã Integral Professora Margarida de Almeida (figura 8), que fica às margens da Rodovia BR 104, no distrito rural de Lagoa do Mato. O estabelecimento de ensino apresenta em seu entorno algumas habitações populares e uma significativa dinâmica de tráfego de pessoas e de automóveis.

Figura 8 - Fachada da EMEF Cidadã Integral Prof. Margarida de Almeida



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

A escola era composta por 17 funcionários, sendo 12 professores, 1 de Geografia. Contava com 112 alunos. Funcionava em turno integral, manhã e tarde, com o fundamental II, e era atendida pela coordenação pedagógica do município. Em termos de infraestrutura, as salas de aula eram decoradas por temas, funcionando como laboratórios para os professores e seus respectivos componentes curriculares. Os recursos didáticos disponíveis eram 1 aparelho de CD/player, 1 datashow e 10 mapas temáticos. Segundo a gestora escolar, todos os alunos eram atendidos pelo PNLD; eles estavam na faixa etária entre 10 e 18 anos; a maioria era oriunda da própria comunidade, mas também recebiam alunos de outras localidades. A gestora afirmou que a escola não sofria com a questão da violência, que o público era bastante diversificado,

com características étnicas variadas. No tocante à escolaridade, boa parte dos pais dos alunos tinha ensino fundamental incompleto.

Cheguei à escola em que Everson exerce a docência já no início da tarde. Fui recebido pelo porteiro que, prontamente, encaminhou-me para a sala dos professores para aguardar o professor que tinha saído, mas que voltaria para entrar em sala de aula. Porém, antes de me dirigir para a sala dos docentes, fiquei pelos corredores observando um pouco a dinâmica dos alunos, dos funcionários, da escola como um todo. Até que segui para o local de espera. Lá, encontrei outros professores. Aproveitei o momento e conversei a respeito da escola, dos alunos, da dinâmica de uma escola cidadã integral no ensino fundamental II.

Uns 20 minutos antes de iniciar as aulas, o professor Everson chegou. Encontrou-me na sala dos professores. Conversamos um pouco. Ele perguntou se eu já conhecia a escola, falei que apenas observei. Então, fomos dar umas voltas pelo espaço físico e conhecer brevemente as dependências escolares. Na sequência, o sinal tocou e fui convidado a acompanhá-lo em sala, dando início, assim, às observações das suas práticas pedagógicas.

No dia 14 de outubro, segui para o município de Itapororoca. Meu destino foi o espaço rural Lagoa de Fora, a pouco mais de 6 km de distância da cidade, onde se encontra a escola que a professora Lidiane trabalhava em 2018. Para chegar a tal destino, após sair do perímetro urbano de Itapororoca, peguei uma estrada de terra, em meio a um ambiente socioespacial impresso de vivências e de relações territoriais complexas, cujo modelamento se associa às práticas de experiências cotidianas de sujeitos ordinários. Durante o trajeto, foi possível perceber um cenário cheio de vida e um cotidiano grafado e praticado por sujeitos comuns, típicos de paisagens do interior paraibano: casas afastadas, pessoas sentadas conversando nas caçadas, homens e mulheres na lida do campo, trabalhando nas plantações de abacaxi, com calças compridas e camisas de manga longa para tentar se protegerem dos raios solares.

Por volta das 12h45, cheguei à frente do estabelecimento de ensino, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Soares de Oliveira (figura 9). O ônibus dos estudantes já estava lá, parado. Assim que entrei na escola, encontrei a professora Lidiane. Ela gentilmente me recebeu e me levou para a sala dos professores. Lá, tinham outros docentes. Conversamos um pouco. Até que tocaram o sinal (um sino) e a professora me convidou para a sua sala de aula, dando início, assim, às observações das suas práticas escolares.

Figura 9 - Fachada da EMEF Manoel Soares de Oliveira



Fonte: Acervo da Professora Lidiane (2019).

Em termos de estrutura física, a instituição de ensino contava com 5 salas de aula, estando algumas com paredes esburacadas e portas quebradas, 1 pequena sala de professores, 1 pátio, 2 banheiros e 1 cantina. Por ser localizada numa área rural, isenta de edificações em seu entorno, e rodeada de árvores, configurava-se como um ambiente potencialmente ventilado. No entanto, foi possível visualizar, pelas janelas de algumas salas de aula, que em seus arredores havia um espaço destinado ao acúmulo de resíduos sólidos.

A escola funcionava nos turnos manhã e tarde, ofertando a educação infantil, o fundamental I e o II. Contava com 162 alunos, de faixa etária entre 6 e 16 anos, 42 funcionários, sendo 14 professores, apenas 1 de Geografia (a professora Lidiane). O suporte pedagógico vinha da coordenação pedagógica da secretaria de educação do município. Os recursos didáticos disponíveis eram 1 datashow e 1 aparelho de CD/player. Segundo a gestão escolar, todos os alunos eram atendidos pelo PNLD; eram pertencentes a classes sociais menos favorecidas em termos sociais e econômicos; e a maioria dos pais não era alfabetizada.

A cada encerramento das aulas, ao voltar para casa no final da tarde, eu vislumbrava uma paisagem marcada por uma dimensão natural que dava vivacidade àquele ambiente: um pôr do sol que irradiava as casas e as plantações agrícolas, dando novas cores e vibrações àquele espaço produzido e vivificado, em meio ao fluxo de trabalhadores aparentemente cansados, que deixavam a labuta diária, perante a lida do campo. Era uma paisagem que caracterizava uma Geografia de múltiplas existências e de potenciais singularidades.

No dia 13 de setembro desse mesmo ano, o meu percurso deu uma redimensionada, incluí o horário noturno para acompanhamento das aulas. No final da tarde de tal dia, segui para

a cidade de Sertãozinho, a 123 km da capital, nas imediações da região geográfica de Guarabira. Trata-se de uma cidade pequena, cujo município apresenta, segundo o IBGE (2010), estimativas de uma média de 5 mil pessoas para 2018. Sua base econômica está na agropecuária e na indústria, por conta das interferências microeconômicas de Guarabira.

Foi no perímetro urbano desse espaço que encontrei a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Maurício de Pontes, ambiente em que a professora Renata exerce a docência no turno da noite, na EJA, segundo segmento, fundamental II, no ano de 2018. A escola divide espaço com outra instituição de ensino da rede estadual da Paraíba (Figura 10). O que diferencia uma da outra são as cores. A parte do bloco inicial, de cor verde, faz parte da rede estadual; a outra parte, mais a fundo, que possui a cor azul, faz parte da rede municipal.

Figura 10 - Prédio onde funciona a EMEF Ulisses Maurício de Pontes



Fonte: Acervo da Professora Renata (2018).

Nesse ano de referência, a escola funcionava nos três horários (manhã, tarde e noite), contava com 53 funcionários, sendo 19 professores, 2 de Geografia, e 280 alunos. Nos horários da manhã e da tarde funcionavam o fundamental II e à noite a EJA. A coordenação pedagógica que dava suporte era do município. Todos os alunos eram atendidos pelo PNLD. A estrutura física era composta por 13 salas de aula, 1 sala de professores e 1 diretoria. Os recursos disponíveis para usos didáticos eram 1 aparelho de CD/player, 2 aparelhos de TV, 2 microcomputadores, 2 datashows e 5 mapas. Sobre a caracterização social dos estudantes da escola, em geral:

[...] a maioria dos alunos advém de pais com renda inferior a um salário mínimo, constituídos em sua maioria por agricultores alfabetizados. Atendemos alunos da faixa etária de 10 a 15 anos, de um modo geral

apresentando bons comportamentos (Questionário de caracterização da escola, 25/02/2019).

Os alunos do turno noturno da escola Ulisses Maurício Pontes apresentavam características particulares típicas de sujeitos trabalhadores que protagonizam relações sociais em espaços desiguais. Eram pessoas que viviam na cidade e no espaço rural.

No primeiro dia em que fui ao encontro da professora Renata, cheguei ao estabelecimento escolar às 18h45 do dia 13 de setembro. De imediato, percebi que havia pouca movimentação no entorno da escola. O portão estava entreaberto. Entrei e um funcionário me atendeu, direcionando-me para a sala dos professores após eu explicar-lhe o motivo de estar ali. Ele direcionou-me para onde se encontrava a docente, numa sala conjugada com a diretoria. Renata estava ajustando o material didático para usar naquele dia. Ela convidou-me a sentar ao seu lado, mostrou-me o material e começamos a conversar. Nisso, deu a hora de seguir para a sala de aula e ela convidou-me a acompanhá-la. Seguimos sob os olhos atentos dos alunos que estavam nos corredores, curiosos para saberem quem era o sujeito (eu) que estava acompanhando a professora. E, assim, iniciei as observações das práticas pedagógicas.

5.2 Fazeres geográfico-escolares: cartografia de práticas pedagógicas

Após seguir o meu itinerário de município em município, entre os meses de agosto e de novembro de 2018, acompanhando os professores em sala de aula e também experienciando outros momentos cotidianos dentro das escolas que configuram incursões ao mundo da experiência docente, percebi que os registros apreendidos em meu diário de campo já atendiam aos critérios estabelecidos para a análise e a interpretação da segunda fase desta pesquisa: a observação das práticas pedagógicas no âmbito da Geografia escolar.

As observações dos fazeres didático-pedagógicos em sala de aula se constituem como processo de reflexão sobre as atividades de ensino-aprendizagens situacionais mobilizadas por professores de Geografia no âmbito da escola. O mapeamento das práticas pedagógicas consiste numa ação que visa à interpretação da articulação do cotidiano escolar, das metodologias, da relação professor-aluno, do currículo e dos recursos de ensino enquanto componentes que estão em comunhão com o saber-fazer na Educação Geográfica, entremeados a referências e a interferências para a compreensão da identidade profissional.

Entendo que a projeção da docência como profissão vincula dimensões pessoais, formativo-acadêmicas e profissionais que vão se compondo como repertórios de saberes que se reverberam nos fazeres da sala de aula. Com isso, o processo de tornar-se professor acaba por

repercutir a flexibilidade das nossas intenções e escolhas para as práticas geográficas escolares que, mais tarde, acabam sendo dimensionadas como um *habitus*, tomando por referência as proposições de Bourdieu e Passeron (2014), enquanto um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas e estruturantes, adquirido nas e pelas experiências práticas, servindo de base para ação do agir cotidiano da docência.

Em sintonia com os dizeres de Lopes e Pontuschka (2015), compreendo as práticas e as estratégias desenvolvidas pelos professores como situações concretas de ensino-aprendizagem que configuram saberes e fazeres que formam, informam e orientam o entendimento do trabalho docente e, conforme as proposições de Shulman (2005), apresentam evidências da produção e do desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Sobre o CPC no horizonte da Geografia, Lopes e Pontuschka (2015) avalizam como categoria que se revela concretamente na prática da sala de aula por meio de analogias, de explicações e de demonstrações para uma situação mais profícua de Educação Geográfica, cujo intuito é tornar o conteúdo de ensino mais atraente, acessível e útil ao aluno. Em termos de explicação:

[...] essa categoria de conhecimento profissional vislumbra um cenário em que a prática e a formação docente devem ser constantemente revitalizadas por meio da reflexão sobre o ato de ensinar, na qual se considerem, integradamente e no interior de um projeto educativo maior, a singularidade do contexto em que se ensina, a especificidade da disciplina ministrada – com seus grandes temas e conceitos – e os meios mais adequados para ensiná-la. Tem-se, por isso, um movimento contínuo de ensino e aprendizagem, no qual observamos, claramente, a especificidade do trabalho e do conhecimento profissional do professor (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p. 80).

Em se tratando da Geografia escolar, Lopes e Pontuschka (2015) falam de um “conhecimento pedagógico geográfico” do professor como um dos componentes de constituição de saberes. Elas problematizam que a apropriação desse rol de conhecimentos não é o suficiente para o professor conduzir seguramente suas práticas, pois a atividade docente não é guiada totalmente por saberes formalizados pela ciência geográfica. Nesse viés, acrescento que há o caráter histórico, social, biográfico, midiático e cotidiano na composição do saber do professor que está em início de atuação no magistério na educação básica.

Mediante tais constatações, as práticas que foram grafadas em meu diário de campo durante as observações das aulas sinalizam evidências biográficas, formativo-acadêmicas, prático-experienciais e cotidianas que oferecem subsídios para pensar a tessitura do saber do professor de Geografia em início de carreira profissional frente ao trabalho docente. Sendo assim, é pertinente trazer à reflexão as colocações de Garcia (2008) perante o processo de atuação investigativa do professor pesquisador, levando em consideração que:

O trabalho docente que para nós está nesse momento no centro de interesse, e porque há também de se considerar que estes mesmos interesses são fugazes, é do tipo que pensamos que já conhecemos. Talvez porque fomos, enquanto alunos, resultado direto dele, ou porque já algum tempo formamos profissionais para o realizar, ou ainda porque o estamos perscrutando, estudando, pesquisando, quem sabe há dez, quinze anos, vinte anos (GARCIA, 2008, p. 90-91).

Quando lanço luz a uma propositura tecida como uma cartografia de práticas pedagógicas e situo os conceitos, conteúdos e os temas da Geografia estou, de certa forma, elucidando a “consideração do desdobramento de outras questões que indicam o cerne da geografia escolar” (CALLAI, 2015, p. 123). Em todo caso, para mim, a relevância em apresentar o modo pelo qual os conteúdos e os temas são mobilizados no espaço circundante da Geografia escolar, pelo professor no início de carreira do magistério, é porque, dentre outras questões, possibilitam a visualização dos lugares de fala dos nossos colaboradores.

É pertinente assinalar, seguindo as orientações de Lopes e Pontuschka (2015), que a observação das habilidades e dos encaminhamentos pedagógicos da atividade profissional do professor de Geografia em seu ambiente de trabalho, em início de atuação no magistério, pode compor um “mapa” que indica caminhos para reflexão da formação e do favorecimento de evidências no campo da construção do saber e da profissionalidade. Nesse sentido, os registros das práticas (carto)grafadas tendem a configurar uma espécie de cartografia que direciona, orienta, percorre e entrecruza o campo dos fazeres escolares com as nuances dos saberes e dos dizeres dos professores, em correlação com as teorias pedagógicas e geográficas incorporadas ao exercício do magistério. É mais que um mapeamento descritivo das ações em sala de aula, é a grafia das atitudes didático-pedagógicas dos professores, em confluência com saberes, movimentos, enunciações e situações do cotidiano escolar.

A ideia de pensar uma cartografia das práticas pedagógicas como estratégia de situar o saber e a profissionalidade docente parte do olhar do observador que acompanha, descreve e analisa as relações estabelecidas entre professores colaboradores e conteúdos geográficos em sala de aula. Por isso, a ideia de cartografia me serve como guia para entender o processo de mobilização pedagógica, a partir da composição de um emaranhado de linhas que se projetam à base de rupturas, de criação e de resistências que marcam a Geografia dos professores – no sentido de atravessamentos e de percepções espaciais que circundam as experiências materializadas no lugar de acontecer o entrelace entre vida e profissão docente: a escola.

A cartografia aqui apresentada não se refere a desenhos e/ou a representações de lugares e de territórios geográficos mapeados, mas a composições e a conexões de um traçado que elucidam a atuação pedagógica do docente. Sustentamos essa afirmação em Prado Filho e Teti

(2013), quando em artigo intitulado *A cartografia como método para as ciências humanas e sociais* refletem sobre a ideia de uma cartografia social e lembram da cartografia como estratégia flexível. Esses autores afirmam que “existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem (carto)grafados, o que coloca a necessidade de uma proposição metodológica estratégica em relação a cada situação ou contexto a ser analisado” (Ibid., p. 46).

Como soma das reflexões apresentadas, as práticas (carto)grafadas dos professores colaboradores acenam para sinuosidades que direcionam caminhos e percursos convergentes, com singularidades de saberes incorporados à docência. A ideia é que cada um de nós (inclu-me aqui na condição de docente que trabalha com educação básica) olhemos para as nossas entranhas e façamos a nossa crítica, refletindo sobre a nossa própria prática, para, como nos aponta Kaercher (2014, p. 14), “[...] encontrar parcerias e fortalecer o encontro razão e emoção na busca de uma interação com o aluno que faça diferença. A nossa geografia nos dai hoje”.

Os registros das observações das aulas servem, portanto, como indícios para compreensão das facetas que envolvem os processos de apropriação e de elaboração do papel social do professor, entremeando narrativas e bases teórico-metodológicas. Guiado por Fontana (2010), tenho consciência de que entre o muito que tem sido dito e escrito sobre nós professores e o muito que se tem planejado e proposto a nós se têm revelado muitas facetas da nossa atividade profissional. “Faces nem sempre harmônicas. Faces nem sempre agradáveis de encarar. Faces em que, muitas vezes, não nos reconhecemos...” (Ibid. p. 19). O processo de (carto)grafar os fazeres pedagógicos é uma possibilidade de conhecer como os professores “[...] estruturam didaticamente os conteúdos curriculares da Geografia e realizam as suas práticas para compreender os modos como a Geografia é ensinada” (PORTUGAL, 2013, p. 183).

As análises aqui apresentadas não têm pretensão de desconsiderar os determinantes sociais dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Até porque o saber-fazer do professor iniciante está em constante devir e perpassa os limites da sala de aula. Como nesse momento a ideia é perceber os fios que se entrelaçam na constituição da mobilização da docência, e “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem” (PIMENTA, 2012, p. 95), aporto nos fazeres docentes em sala de aula para refletir sobre as referências e as interferências que tecem tais mobilidades e movimentos.

É profícuo evidenciar que além dos registros das práticas pedagógicas, fiz acompanhamento do cotidiano escolar dos docentes, totalizando uma média de 20 horas, como propositura auxiliar de compreensão dos aspectos observados em sala de aula. Esse acompanhamento se deu no interior da escola, em meio a conversas que foram anotadas em meu diário de campo, após a minha saída dos estabelecimentos de ensino para não gerar

desconfortos. Recorri a esse artifício porque, de acordo com Bolívar (2002, p. 177), em pesquisa de natureza biográfico-narrativa, é possível considerar as conversas “[...] como entrevistas não-estruturadas. Nas conversas, as pessoas falam livremente sobre as questões. Transcritas, podem ser objeto de análise posterior”. Utilizei, ainda, as notas de campo – aquelas “[...] escritas pelo pesquisador, ou pelos próprios professores participantes de estudos de colaboração, em sua observação de campo” (Ibid., p. 177). As notas de campo deste estudo contêm registros exclusivamente escritos por mim, enquanto pesquisador, respeitando de forma fidedigna as informações verbalizadas pelos professores.

Mesmo ciente de que não se pode aprisionar e/ou apreender em sua totalidade o trabalho docente, cessei minhas observações após o acompanhamento de um total de 43 aulas, no segundo semestre de 2018, distribuídas dentre os cinco professores colaboradores. Foram 10 aulas da professora Ellyjeane, nos dias 07, 13 e 28 de agosto; 9 do professor Romário, nos dias 07, 22 e 29 de agosto e 04 de setembro; 8 do professor Everson, nos dias 14 e 21 de agosto e 06 de novembro; 8 da professora Renata, nos dias 13 de setembro e 1 de novembro; e 8 da professora Lidiane, nos dias 19 e 23 de outubro.

Considerando que a quantidade de aulas observadas (43) é potencialmente elevada para serem descritas, sintetizo-as em cinco quadros (tópicos seguintes), um para cada professor, e apresento três registros de práticas, por docente, tecidos com narrativas e conversas apreendidas no diário de campo, para fins de análise e de compreensão. Portanto, são expressas 25 aulas, distribuídas dentre os colaboradores. A maior parte corresponde a duas aulas consecutivas. Os critérios para elegê-las levam em consideração aspectos comuns repetidos e confluídos dos fazeres em sala de aula. Os modos e as formas de estabelecimento das conexões didático-pedagógicas e o trato com o conhecimento geográfico para a formação escolar também estão organizados nos quadros, que são compostos por data, turma/ano, quantidade de aulas, conteúdo geográfico, recursos, técnicas de ensino e metodologias adotadas. É o que tomo como panorama das práticas pedagógicas das aulas de Geografia.

5.2.1 Cartografia das práticas pedagógicas da professora Ellyjeane

O panorama das dez práticas observadas da professora Ellyjeane (quadro 1), nas turmas do ensino fundamental II, no turno vespertino, abarcam conteúdos geográficos consoantes com o livro didático. Suas abordagens contemplam as regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, escala geográfica de abrangência global, com temáticas voltadas ao continente africano, passando por demais conteúdos como agricultura e setores da economia.

Quadro 1 - Práticas (carto)grafadas da professora Ellyjeane

Docente	Data	Turma/ano	Nº de aula	Conteúdo temático	Metodologia/ Recurso didático
<i>Ellyjeane</i>	07/08/2018	7º ano A	1	Nordeste do Brasil	Feedback
		8º ano A	1	Setores da Economia	Aula expositiva
	13/08/2018	6º ano B	2	Agricultura	Exercícios
		8º ano B	2	Setores da Economia	Datashow
	28/08/2018	8º ano A	1	Continente africano	Quadro branco
		7º ano A	1	Sudeste do Brasil	Vídeos
		8º ano B	1	Continente africano	Texto de apoio
		6º ano B	1	Urbanização	Livro didático

Fonte: Diário de campo, 2018. Elaboração: Josias Barros.

Na tentativa de mobilizar uma aula próxima à realidade dos alunos, a professora sempre buscou contextualizar os conteúdos por meio de exemplos locais, seja por meio de fotos, seja por meio de provocações sobre o que os estudantes percebem em seus cotidianos sociais. Em conversa, ela enfatizou que os conteúdos da Geografia nos livros didáticos têm pouca relação com a Geografia estudada na universidade. Isso a faz recorrer a videoaulas, tanto para sanar algumas dúvidas quanto para buscar inspiração didático-pedagógica. Em todo caso, não minimizou a força da sua formação universitária, pelo contrário, salientou que foi a Geografia acadêmica que abriu possibilidades de melhor compreensão crítica da realidade social.

Observei que a técnica de exposição sempre esteve presente nas aulas da professora, associada a questionários e a exercícios de fixação. Em algumas situações, ela recorre às tecnologias digitais, como datashow e exibição de vídeos contendo elementos do conteúdo ensinado, enquanto alternativa didática complementar, assim como textos retirados da internet. No entanto, são poucos os momentos em que os alunos ficam atentos. As conversas paralelas e os barulhos são constantes. Diante das reações inesperadas, Ellyjeane contou que inúmeras vezes a sua empolgação resultou em angústias e decepções, revelando que tem poucas habilidades em lidar com o comportamento dos alunos e com a gestão de classe.

Durante as nossas conversas, a professora evidenciou o fato de, em determinadas circunstâncias, rememorar alguns fazeres de docentes da época de escolarização, principalmente quando há situações de dificuldades no ato de ensinar. Salientou que pesquisa os conteúdos geográficos na internet e relatou a necessidade de estar sensível ao contexto dos estudantes, destacando que a observação da paisagem local pode ser uma possibilidade para

melhor compreender os problemas sociais do lugar, sob a justificativa de que “os alunos se interessam mais pela Geografia com temáticas humanas” (Notas do diário de campo, 2018).

O registro da prática, a seguir, acena para o modo pelo qual Ellyjeane mobiliza seus saberes no âmbito da Geografia. Aportada na técnica de exposição, há sempre tentativas de problematizar o conteúdo, além da necessidade de situar os alunos dentro de uma composição crítica de realidade. Percebi que a sua abordagem geográfica remete a uma Geografia de teor mais reflexivo da realidade, com base em Morais (1996, p. 26), “[...] tendo como paradigma a utopia e como legitimação a incidência nos embates sociais.” Ainda conforme o autor, uma Geografia preocupada com o sujeito no processo de produção do espaço.

Cartografia da prática pedagógica 1:

Turma/Ano: 7º ano A.

Professora: Ellyjeane.

Tempo: Uma aula (45 minutos).

Conteúdo/temática: regionalização brasileira (região Nordeste).

Recurso didático: lousa digital (datashow), livro didático.

Após entrar na sala de aula, a professora pediu silêncio aos alunos e começou a organizar a estrutura física e humana: carteiras enfileiradas, um aluno atrás do outro, e chamando atenção para a necessidade de silêncio para dar início às atividades. A partir de então, deu início a sua exposição sobre a região Nordeste do Brasil. Inicialmente, fez um resgate da aula anterior para situar os alunos sobre a temática a ser abordada. A aula estava organizada em slides com tópicos e imagens sobre o conteúdo. A quase todo instante a professora parava sua exposição para chamar atenção da turma que conversava muito, ria, falava alto e ainda entrava e saía da sala a todo instante. A aula seguiu com uma abordagem que acenava para um olhar crítico e humanista frente às questões climáticas, sociais e ambientais do Nordeste, inclusive com referências a um rio que passa pela cidade. A professora provocava, questionava, tentava um debate, aproximava o conteúdo geográfico com a realidade local, mas os alunos pouco reagiam. Quando reagiam eram em tom de brincadeiras. Até que a professora acabou a exposição e dividiu a turma em grupos de três a cinco alunos para escreverem em seus cadernos alguns pontos positivos e negativos sobre a transposição do Rio São Francisco, com consulta ao livro didático. Na sequência, pediu para as equipes escolherem um ou dois representantes para apresentarem as reflexões. Nesse momento, outra docente chegou à porta da sala de aula e conversou com Ellyjeane. Era para avisar que a escola estava sem merenda, portanto, as aulas iriam acabar mais cedo. No caso, em vez de duas aulas, cada professor daria apenas uma aula por turma. E assim aconteceu (Registro de diário de campo, 2018).

A prática (carto)grafada imprime elementos de recortes espaciais do cotidiano local para significar o conteúdo. Esse tipo de direcionamento converge com as proposições de Cavalcanti (2012), ao conceber a Geografia como um fenômeno social, natural, cultural e espacial que circunda a vida do aluno para pensar e construir o conhecimento geográfico, mas sem deixar de lado os saberes científicos e os conteúdos geográficos sistematizados como referência no

processo de mobilização da docência. O que se percebe é uma constante busca de mediações, de encontros, de confrontos e de interações na tentativa de favorecer a (re)construção do saber geográfico. A essa reflexão, Cavalcanti (2014, p. 122) aponta a ideia de que:

A geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma geografia das coisas e da vida cotidianas. Essa geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano e no do não cotidiano, sendo que cada tipo de conhecimento tem suas características próprias, mas sem corte rigoroso entre elas.

A interiorização de uma ideia de prática contextualizada com a realidade dos alunos para a compreensão do que sabem do contexto e como aprendem torna as aulas de Ellyjeane um momento de aproximação com a comunidade local. Às vezes, o conteúdo torna-se objeto refletido, reconhecido como componente relevante ao exercício cotidiano da vida. Porém, nem sempre o falar sobre Gurinhém despertou a curiosidade dos alunos. Silêncios e reações de desinteresse foram constantes, como se o falar do que se é conhecido não gerasse relevância, o que me faz compreender, a partir de Charlot (2013, p. 126), que “[...] a escola é fundamentalmente um espaço de palavras que possibilitam a objetivação do mundo e o distanciamento para com ele e que abrem janelas para outros espaços e tempos, para o imaginário e o ideal”. O despertar para o querer aprender dos alunos é algo latente nas práticas observadas, mas a vontade de ensinar da professora é um desafio conflitante.

Como forma de complementar a leitura das práticas observadas, destaco uma narrativa da professora, em meio às nossas conversas, sobre a relevância de apresentar um ensino inserido e articulado ao cotidiano do aluno para estabelecer uma relação de dialogicidade, de aproximação, de confluência de saberes, de uma educação escolarizada para a vida: “não tenho barreiras com alunos, tento estar próxima deles e das suas realidades” (Diário de campo, 2018). A docente enfatiza, ainda, que é uma eterna aluna e que não gosta de aulas maçantes, enfadonhas, daí busca traçar um diálogo a partir de um jogo de identificação entre o conteúdo curricular e a realidade social e espacial dos estudantes. A cartografia da prática seguinte apresenta um modo de composição pedagógica mobilizado pela docente:

Cartografia da prática pedagógica 2:

Turma/Ano: 8º ano B.

Professora: Ellyjeane.

Tempo: Uma aula (45 minutos).

Conteúdo/temática: setores da economia.

Recurso didático: quadro branco, livro didático.

A professora iniciou a aula situando os alunos sobre o conteúdo da aula anterior. Em seguida, deu prosseguimento com a exposição no quadro branco

dos principais conceitos dos setores da economia. A ênfase foi dada ao setor primário. Após terminar a exposição do conteúdo, que foi explicado e problematizado diante do contexto da agricultura local, a professora alertou aos alunos que iria escrever no quadro um questionário com oito questões para que eles estudassem para a prova, que seria na aula seguinte. Ela anotou no quadro branco o nome 'exercício'. Uma aluna questionou qual era o motivo de ser um questionário para prova e estar escrito com outro nome no quadro. A professora falou que era um direcionamento, mas que as perguntas da prova não seriam iguais. Que eles (os alunos) deveriam estudar também pelo livro didático. Nesse momento, outro estudante destacou que um professor de outra disciplina sempre passava um questionário de 20 questões para prova e quem não escrevesse teria que se retirar da sala (Registro de diário de campo, 2018).

Durante essa aula registrada, o fazer docente apresentou indícios de um modelo pedagógico baseado na memorização de conteúdo. Porém, ao ser provocada por uma aluna sobre a ideia de questionário, a docente verbalizou que não seria apenas a repetição, mesmo não apresentando maiores detalhes do processo avaliativo. Apesar de recorrer à técnica de questionário, com perguntas e respostas, reproduzindo os dizeres do livro didático, seu foco de explicação se direcionou ao lugar social dos alunos, com perguntas sobre o tipo de cultura agrícola que mais predominava no município, assim como quais atividades da pecuária eles conheciam. Alguns alunos reagem aos questionamentos de modo imediatista, como algo em uma conversa informal do cotidiano, sem implicações de descobertas. Outros tinham reações até mesmo de desdém, como se a professora estivesse perguntando algo que todos já sabiam.

Antes de prosseguir, gostaria de fazer uma ressalva para esse mesmo registro: durante a aula, uma aluna olhou para mim e disse baixinho: “o senhor já foi professor aqui, né?! Falei que sim. Ela completou: “meu tio também já foi professor!”. Foi uma expressão carregada de admiração e de valorização da docência. Até que a interroguei: “você também quer ser professora?”. Ela soltou um riso meio envergonhado e disse: “não! É muito difícil. As turmas são bagunceiras. Tem que ter paciência. Eu não tenho. Quero ser enfermeira!”.

A inferência da aluna e os fazeres pedagógicos de Ellyjeane me fazem remeter às ideias de Tardif (2013), no que diz respeito aos olhares e aos componentes que influenciam a carreira docente e condicionam as relações que entrelaçam o saber-fazer do professor que não são passíveis de definições acabadas, diante das constantes necessidades de desencadear habilidades pessoais e improvisações nas práticas geográficas escolares. Essas improvisações se constituem em *habitus*, enquanto imediatismo, improvisado, que acabam se tecendo como teias que comportam elementos no/do processo didático-pedagógico com o outro, afinal,

O docente nunca atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela

é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes os símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, que possuem, geralmente, um carácter de urgência (TARDIF, 2013, p. 49-50).

Cabe mencionar que Ellyjeane interpreta-se como uma profissional que se preocupa com os alunos, que tem cuidado com o processo de aprendizagem, de compreensão do conteúdo geográfico, e com uma profícua sensibilidade quanto aos lugares de fala dos outros, os estudantes, normalmente oriundos de espaços marginalizados da cidade. Por reconhecer-se com essa sensibilidade, sente-se uma professora querida. Ao refletir sobre as percepções de si, sobre ser professora de Geografia do ensino fundamental II, narrou o seguinte:

Eu estava até outro dia conversando com um rapaz que trabalha com o meu marido e ele disse que a mulher dele é professora e que tinha sido ameaçada por um aluno. Aí, ele perguntou: ‘e tu, não sofre com esse tipo de coisa não?’ Falei que não, que muito pelo contrário, acho que sou muito querida pelos alunos, talvez pelo fato de eu não cobrar tanto. Assim, eu dou o conteúdo, eu acho que dou o conteúdo bem dado, e, na prova, tenho aquela preocupação com a elaboração. Mas elaboro geralmente de forma mais interpretativa. Se os alunos prestarem atenção na aula e lerem bem a questão, eles vão saber responder, porque às vezes as respostas estão na própria prova, não de forma clara, mas nas entrelinhas, pois as perguntas são contextualizadas. Geralmente, é assim que eu trabalho, por isso que dificilmente os alunos se dão mal. Também não sou uma professora muito ‘carrasca’, muito cruel, não me vejo assim, dessa maneira. Eu gosto muito de silêncio na hora da explicação, mas também não ligo se eles conversarem, porque é normal, não tem como a gente dominar (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, 2019).

A narrativa acena para um olhar em que as atitudes didático-pedagógicas são tomadas como influenciadoras das reações de conflitos e/ou de afetividade na relação professor-aluno. A tônica que medeia a abordagem é o conteúdo geográfico e a sua correlação com o cotidiano do aluno, em que a noção de aprendizagem é concebida por meio de notas avaliativas. De acordo com Canário (2006), isso reflete um modo pedagógico enraizado na tendência da escola ensinar respostas, uma concepção de controle, de ensinar soluções, subestimando a capacidade de produção do conhecimento por meio da pesquisa, da investigação.

Em todo caso, destaco que a docente busca vislumbrar a Geografia na vida cotidiana, guiada na ideia de que, dependendo do trato didático-pedagógico, é a partir do conteúdo que se dá a reflexibilidade dos fenômenos espaciais, sejam eles físicos, sejam eles humano-sociais. Na Educação Geográfica, isso se torna relevante porque, segundo Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009, p. 97), “[...] à medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser

meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica de mundo”.

Observei que as reflexões que a docente desencadeia em sala de aula quase sempre são mediatizadas pela composição de imagens que se referem a características de recortes espaciais que remetem às paisagens locais – a professora falou que a maioria dos seus alunos é oriunda de áreas periféricas da cidade. Talvez, nisso se situe sua busca por um ensino contextualizado, com demarcações de uma posição afetivo-humanista, de acolhimento social, conforme podemos observar na prática seguinte:

Cartografia da prática pedagógica 3:

Turma/Ano: 6º ano B.

Professora: Ellyjeane.

Tempo: duas aulas (45 minutos, cada).

Conteúdo/temática: geografia agrária (agricultura)

Recurso didático: lousa digital (datashow), quadro branco.

A aula teve início com a organização da sala, considerando que os alunos estavam um pouco dispersos e barulhentos. Em seguida, a professora fez a chamada nominal dos estudantes. A partir de então, houve uma síntese das aulas anterior para situar os alunos e, assim, com o uso da lousa digital (datashow) a aula sobre agricultura teve início com teor expositivo. Durante a exposição, a professora tentou buscar um diálogo com os alunos, sondando se eles conheciam a temática, se tinha alguém que trabalhava na agricultura, se no lugar que eles vivem a agricultura era de forte ou fraca relevância econômica. Os alunos interagiram. Após a exposição, a professora escreveu uma síntese geral no quadro, com resumos do conteúdo apresentando. Ao terminar de anotar a síntese no quadro, observei que a professora sempre se aproximava de um determinado aluno, explicava como ele deveria copiar no caderno e como olhar para o quadro. Ela chegou a inserir a caneta na mão dele por duas vezes durante a aula. Era um aluno com necessidades específicas. A aula teve fim com uma análise geral e com uns direcionamentos para a aula seguinte (Registro de diário de campo, 2018).

A forma com que a professora Ellyjeane concebe a docência e o modo que amplia os cenários da inclusão escolar em sala de aula não destoam de um teor descritivo quando se refere ao ensino de Geografia. A descrição pormenorizada das paisagens está sempre mesclada à tentativa de uma leitura socioespacial mais elaborada para a compreensão dos alunos, principalmente quando se refere aos elementos espaciais locais. As reações dos estudantes aos questionamentos da professora sinalizaram momentos de dialogicidade, ao nominarem familiares e/ou conhecidos que lidam com os trabalhos do campo. De um modo geral, percebi que, mesmo diante da dificuldade de gestão de sala e da heterogeneidade dos estudantes, há interação entre ensino-aprendizagem, tanto de forma afetiva quanto de modo conflituoso.

A atenção dada a um aluno autista, durante as aulas do 6º ano B, revelou ternura e sensibilidade na atitude da professora, fazendo-me lembrar o que Assmann (1998) denomina

de um educar como avanço da tarefa social, um educar que significa defender vidas, tendo em vista que as atitudes que demonstram o reencantamento da educação escolarizada requerem a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. “Portanto, o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar” (Ibid., p. 34).

Foi perceptível que os modos pelos quais a docente mobilizou os conteúdos, os conceitos e os temas da Geografia escolar trouxeram uma perspectiva crítica, social e humanista para pensar o espaço do cidadão, proposição situada à luz de Santos (1998, p. 121), no sentido da geografização da cidadania a ser aberta a todos os indivíduos, tendo por base “os direitos territoriais e os direitos culturais, entre os quais o direito ao entorno”. Tal proposição se revelou no modo pelo qual ela problematizou os conteúdos geográficos, a partir da escala local, para envolver os diferentes espaços sociais, sob o viés dos sujeitos emudecidos e silenciados socialmente, sujeitos que compõem espaços de margens, ao passo que apresentou elementos que remetiam à ideia de uma Geografia para o exercício da vida social.

Esse tipo de observação reafirma a noção de que a Geografia precisa possibilitar que o estudante “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI, 2010, p. 58), estando o aluno presente no contexto daquilo que se está estudando, não uma Geografia com mero teor enciclopédico, que anula, desloca e neutraliza o estudante da composição espacial geográfica. O como estabelecer a conexão do conhecimento geográfico com o saber do aluno, para pensar-se como sujeito/agente produtor do espaço geográfico, é um desafio para a concessão dos fazeres pedagógicos da professora.

5.2.2 Cartografia das práticas pedagógicas do professor Romário

O quadro 2 exprime o panorama das práticas pedagógicas do professor Romário, mobilizadas entre o mês de agosto e o início de setembro de 2018. Foram nove aulas (carto)grafadas, cujas observações se deram em turmas do ensino fundamental II e no ensino médio. Os conteúdos abordados focalizaram a regionalização socioeconômica do mundo.

Quadro 2 - Práticas (carto)grafadas do professor Romário

Docente	Data	Turma/ano	Nº de aula	Conteúdo temático	Metodologia/ Recurso didático
Romário	07/08/2018	9º ano A	2	Tigres Asiáticos	Feedback
	22/08/2018	8º ano A	2	América Latina	Aula expositiva
	29/08/2018	9º ano A	2	Tigres Asiáticos Países desenvolvidos e subdesenvolvidos	Datashow
		8º ano A	1		TV
04/09/2018	2º ano (EM)	2	IDH	Música Livro didático Celular	

Fonte: Diário de campo, 2018. Elaboração: Josias Barros.

Os fazeres docentes de Romário, em sala de aula, movimentam-se num eixo didático-pedagógico que envolve a descrição, a contextualização e a inter-relação escalar dos conteúdos geográficos abordados, associados a recursos tecnológicos. Há uma busca constante por um tipo de prática coerente com o cotidiano dos alunos. Por isso, está sempre evidenciando a necessidade de um despertar para a consciência social por meio da Geografia. Ele interpreta-se como um profissional-pessoa diretamente conectado às atitudes pedagógicas: “eu tento colocar minha cara nos slides, nas atividades” (Notas do diário de campo, 2018).

Em conversa, Romário reconheceu que a sua maior dificuldade em sala de aula é a gestão de classe, do controle das turmas, da atenção dos estudantes que, segundo ele, só querem estar conectados aos celulares. Durante as aulas, sempre fala alto, chegando a ficar rouco, quase sem voz, para que todos o escutem. Quando não é obedecido, uma das táticas é tentar correlacionar a ação desviante com a prática escolar, como pedir para pesquisarem o conteúdo nos celulares, conforme se pode perceber no registro (carto)grafado a seguir:

Cartografia da prática pedagógica 4:

Professor: Romário.

Turma/Ano: 9º ano A.

Tempo: duas aulas (45 minutos, cada uma).

Conteúdo/temática: tigres asiáticos.

Recurso didático: datashow, aparelho de TV, livro didático.

A aula se iniciou com o professor ajustando os slides para projetar na TV. Antes de começar a exposição, Romário fez um feedback sobre a aula anterior e ainda apresentou a ideia da aula daquele dia: refletir sobre o papel dos tigres asiáticos na economia mundial. Quando o professor deu início à sua fala, a atenção dos alunos foi mínima. A todo instante algum aluno conversava algo com um colega, outros saíam da sala, outros gritavam, outros discutiam entre si. Eram conversas paralelas constantemente. Além disso, os alunos sempre

estavam tirando fotos em seus celulares e acessando a internet. O professor os repreendia, mas as tentativas não tinham muito êxito. Mesmo assim, ele continuava a aula, tentando empostar a voz o mais alto possível para que todos o escutassem durante as explicações. Ele caminhava pela sala, brincava com um e outro e, assim, levava a sua aula. Muitas vezes se agitava, ficava atordoado com a movimentação da turma, barrava sua explicação, silenciava alguns alunos que queriam falar ou expor uma ideia sobre o conteúdo. Estava sempre atento e mais voltado aos alunos que mais falavam conversas paralelas, tentando trazê-los para a discussão. Depois da exposição, sem muito sucesso, o professor dividiu a sala em grupos para que pesquisassem no livro didático (que fica na sala) ou nos próprios aparelhos celulares (artefato de desvio de atenção durante as suas aulas), algo relacionado à temática abordada na prática. Em seguida, fez um sorteio aleatório sobre o que navegar na busca. No caso, cada equipe deveria pesquisar algumas características sobre Taiwan, Cingapura, Hong Kong e Coréia do Norte. Após pesquisarem, um ou dois representantes deveriam ir compartilhar publicamente com o restante da turma. E assim aconteceu (Registro de diário de campo, 2018).

A aula grafada foi centrada na oralidade do expositor. Como forma de atrair os estudantes para o conteúdo abordado, ele dinamizou a estética da apresentação da temática com a inserção de slides com diversas imagens e o uso da tecnologia a partir do celular no âmbito da pesquisa em grupo. A forma encontrada pelo docente para envolver os alunos foi pedir para que cada grupo compartilhasse com a turma os resultados do exercício de pesquisa feito em sala de aula. A maioria não atendeu ao solicitado.

Diante de tais reações, Romário me contou que, em alguns momentos, tenta ser rígido para chamar a atenção dos alunos, para ser mais notado como professor, mas tem muito receio de parecer autoritário, tanto que, após o encerramento de uma das aulas, ele veio a mim e falou que a turma era agitada, eram alunos difíceis, completando com: “eu até esqueci que você estava aqui!” (Notas do diário de campo, 2018). É válido mencionar que mesmo antes de adentrarmos a sala, os estudantes estavam agitados, eufóricos, conversando, pareciam estar com calor, mesmo num lugar de clima ameno de Brejo. Eles estavam esperando um funcionário levar um aparelho de TV, a pedido do próprio professor.

Romário contou que quando verifica que suas aulas estão muito barulhentas, fora do controle, e está com dificuldades de lidar em tais situações, acaba por recordar e reproduzir algumas atitudes dos professores da época de escolarização, como indicar atividades do livro didático e ficar só corrigindo tarefas em sala de aula, passando vistos. Reconheceu, inclusive, que esse tipo de atitude é reflexo de uma prática cultural que ainda é muito presente no cotidiano da escola, atribuindo à influência do contexto escolar em seus fazeres pedagógicos. Ao mesmo tempo, sinalizou que os conteúdos presentes nos livros didáticos pouco foram estudados durante a sua formação universitária, e que é preciso estar sempre recorrendo a textos na internet e a videoaulas para se informar e desenvolver uma aula mais atrativa.

Ao apresentar imagens em slides e tentar envolver os estudantes com pesquisas virtuais, com o uso de celulares, entendo que o docente está na busca de uma apropriação de instrumentos tecnológicos comunicacionais no processo de ensino como possibilidade de envolver os alunos com a Geografia a partir de múltiplas linguagens. Esse tipo de propositura remete aos dizeres de Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009, p. 267), ao afirmarem que:

Se a leitura de mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para a leitura. Assim, a escola constitui lugar de reflexão acerca da realidade, seja ela local, regional, nacional ou mundial, fornecendo instrumental capaz de permitir ao aluno a construção de uma visão organizada e articulada de mundo.

O que também percebi durante as aulas do professor foi um misto de tensão por parte dos alunos, de indisciplina e de desinteresse pela Geografia. No entanto, as tentativas de retorno sobre o conteúdo exposto, em alguns momentos, deram certo. As insistências por parte de Romário para conter os alunos e trazê-los para a aula revelaram o seu entendimento de que, apesar dos incômodos, “sabe-se que essas realidades precisam ser trabalhadas, pois elas são também reais como dificuldades e, mesmo, como obstáculos à aprendizagem” (KIMURA, 2010, p. 112). Em todo caso, vale salientar que tinham alunos atentos e interessados por suas aulas e pela Geografia. Alguns me disseram que liam com antecedência o conteúdo das aulas seguintes, pois os temas ficam expostos no Guia de Aprendizagem⁵ dentro da sala.

Apesar das conversas e da desatenção durante as práticas observadas, deu para notar que muitos estudantes são possuidores de um capital cultural relevante, cujos conhecimentos geográficos perpassam qualquer tipo de teor meramente informativo. Eles conseguiam acompanhar as ideias propostas, tanto na parte da explicação do conteúdo, como foi no caso dos tigres asiáticos, pois alguns haviam pesquisado na internet, quanto na compreensão de curiosidades concernentes à temática, ao deambularem por outras linguagens, por meio da reflexão desencadeada a partir das letras de músicas e de análise de imagens. Talvez, nisso esteja o apontamento para a (re)significação da prática pedagógica de Romário em que, com

⁵ O Guia de Aprendizagem é um instrumento adotado pelas escolas de ensino integral do estado da Paraíba que deve ser elaborado pelo docente a cada bimestre. O objetivo é orientar o estudante sobre o processo de ensino-aprendizagem, dando transparência ao conteúdo bimestral, ao eixo da disciplina/eixo norteador, às metodologias e aos objetivos, além de oferecer dicas e referências de atividades autodidáticas. É um documento orientado pelo Plano de Ação que as escolas elaboram no início do ano letivo, focalizando o desempenho dos estudantes por meio de médias anuais. Tudo deve estar respaldado no currículo escolar do estado, com alinhamento para a necessidade de desenvolvimento das habilidades e das competências que são sugeridas pela BNCC.

base em Canário (2006), transfira-se o ato de informar para a busca do aprender, inclinando-se para a investigação e a valorização do erro como possibilidade de aprendizagem geográfica.

A inserção de elementos tecnológicos e a utilização de múltiplas linguagens para pensar a Geografia é uma constante no trabalho do professor Romário. Ao abordar o tema América Latina, conforme podemos perceber na cartografia a seguir, ele buscou a partir das letras de duas músicas, associadas a um jogo de imagens contidas nos slides, refletir sobre a regionalização do continente americano, fazendo algumas referências à formação territorial do Brasil. No entanto, por conceber uma exposição mais centrada na explanação do conteúdo elegido, outras possibilidades de reflexões acabaram sendo minimizadas, mesmo com provocações dos alunos. As abordagens foram voltadas à descrição e à explicação dos slides.

Cartografia da prática pedagógica 5:

Professor: Romário.

Turma/Ano: 8º ano A.

Tempo: duas aulas (45 minutos, cada uma).

Conteúdo/temática: América Latina.

Recurso didático: datashow, TV, notebook, celular, música.

A aula teve início com uma revisão da aula anterior. Em seguida, com o suporte tecnológico (TV e telefone conectado ao notebook), o professor falou que iria abordar duas músicas interpretadas por Ney Matogrosso, 'Sangue latino' e 'América do Sul'. Ele entregou uma folha contendo as músicas a cada dupla de alunos. Sendo que no final de uma das músicas, 'Sangue latino', havia uma pergunta sobre o que os alunos entendiam sobre a música. No final da outra música, tinham quatro questões sobre localização, rios, clima da América do Sul e uma sobre o que os alunos entendiam da música. No verso da folha, o professor apresentou a 'desconstrução' da música 'Sangue latino', analisando os versos, dentro da conjuntura geo-histórica da América Latina. A partir de então, ele exibiu a música. Na sequência, apresentou uns slides com a 'desconstrução' da letra, munidos de imagens que refletiam os versos em análise. Sempre buscando a interlocução dos alunos sobre o tema abordado e com a contextualização da construção do espaço brasileiro. Ele denominou a prática de geo-música (Registro de diário de campo, 2018).

A prática mobilizada durante essas duas aulas se revelou descritiva e reflexiva, com entrelaçamento a elementos interescares. Embora o professor não tenha problematizado o lugar do indígena e os estereótipos construídos socialmente em seu entorno, pois surgiram algumas provocações por parte dos alunos sobre essa perspectiva, a aula seguiu uma linha explicativa, com o conteúdo situado e planejado para aquilo que se pretendia. Diante das inquietações, o docente informou que isso não caberia naquele momento e que também não eram exatamente problemáticas da Geografia. Tal posicionamento sinalizou um olhar compartimentado de conceber a docência perante um viés disciplinar, sustentado na sistematização de conteúdos planejados, como um roteiro para prosseguir num programa.

A inserção de linguagens alternativas no ensino de Geografia, como o professor Romário costuma fazer, é uma questão que vem sendo discutida com mais intensidade nos últimos anos, diante do avanço tecnológico que acaba por exigir novos modelos metodológicos de aprender e de ensinar Geografia na escola. Cavalcanti (2017) já nos alerta que a vida social atual se metamorfoseou, comportando um teor de complexidade bastante significativo, diante do desenvolvimento técnico-econômico e comunicacional, cabendo ao professor se adaptar a esses movimentos e revisitar seus métodos e técnicas de ensino.

Nesse novo quadro socioespacial onde a vida acontece e as relações espaciais interligam-se, interconectam-se e diluem-se, a Geografia se apresenta como uma disciplina escolar capaz de oferecer elementos potencializadores de uma formação cultural ligada a essa realidade. Para isso, é preciso que sejam dadas “as condições necessárias para a prática do seu ensino com eficiência e que seu encaminhamento metodológico permita contribuir de modo efetivo para o desenvolvimento dos alunos” (CAVALCANTI, 2017, p. 16).

Diante da nova realidade geográfica, que também é tecnológica, configurando novos modos culturais nas juventudes, algumas considerações merecem ser pontuadas perante a tentativa do professor Romário de se aproximar com a cultura e a realidade cotidiana dos alunos. De aparência jovem, sempre tenta falar uma linguagem acessível e compreensiva às juventudes, tanto que, durante suas práticas, a todo instante, buscou um diálogo fecundo. Além de lançar provocações e diversos questionamentos. Alguns alunos o respondiam com tom de piadas, de brincadeira, outros reagem com serenidade e se envolviam nas discussões.

Ao buscar um ensino mais próximo dos alunos, recorrendo às tecnologias digitais, o professor refuta veementemente a pedagogia tradicional em seus dizeres sobre os seus fazeres em sala de aula: “eu tinha medo de construir slides e mandar os alunos copiarem, pois isso seria uma prática tradicional usando recurso tecnológico. Para não ser tradicional, não mando os alunos copiarem, direciono o texto para estudarem” (Notas do diário de campo, 2018). Na tentativa de desviar-se de um viés pedagógico, que interpreta como tradicional, ele acaba imergindo em certas leituras voltadas ao que é tradicional e aporta em determinados fetichismos e miragens referentes ao uso das tecnologias como solução para um processo de ensino-aprendizagem de teor construtivista, conforme sinaliza a narrativa a seguir:

Em 2018, ingressei na escola cidadã integral como professor de Geografia. Então, foi mais um desafio, porque era o primeiro ano que eu ia estar com disciplina de Geografia... Fui começando a montar o meu, como é que eu posso dizer? A minha construção de conhecimentos referentes, não é bem a palavra, mas transpor didaticamente o conteúdo para os estudantes. Então, eu já tinha uma visão da universidade de que eu não poderia repetir o velho

tradicionalismo da Geografia. Eu tinha em mente que não queria seguir por esse caminho. Mas o que que era tradicional para mim? O que era ser tradicional? Eu vinha com essa questão: meu Deus, eu preciso usar o quadro, mas o quadro é uma questão tradicional [...] Aí, quando foi ano passado, fui construindo, essa minha... meus conhecimentos com relação à Geografia. Eu já tinha muita coisa da universidade, mas era bem teórico, então veio aquele desafio: o que eu vou fazer? Como é que vou fazer? Não quero ser uma pessoa tradicional, um professor tradicional'. Então, eu construí meus próprios materiais (Prof. Romário, entrevista narrativa, maio de 2019).

Essa negação do tradicional, segundo Romário, reflete o modelo formativo-acadêmico experienciado, que sempre criticava o tradicionalismo pedagógico. A busca que ele tem por um ensino atrativo é resultante, ainda, da concorrência generalizada por formações escolares que reflitam resultados em números, não na construção do saber. Para Canário (2006), isso acaba por ofuscar, de fato, o que é importante para a formação humana, pois não se trata de recorrer à tecnologia, mas se o modo de usá-la tem impacto na construção do sujeito que se pretende formar. É uma contradição que também é encarnada pelos próprios professores diante de um modelo de escola imerso numa sociedade capitalista: “sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas aos alunos” (CHARLOT, 2013, p. 102).

Romário revelou-me que queria ter mais tempo para pensar em técnicas e em métodos didáticos para aprimorar e melhorar a sua prática, mas que não tem tempo, já que trabalha numa escola integral, sendo obrigado a estar 40 horas dentro da escola, e ainda cursando uma pós-graduação nas sextas-feiras à noite e no sábado o dia todo na cidade de Guarabira. Essa reflexão indica que mesmo com toda uma carga de atividades pedagógicas, munida de dificuldades cotidianas, inclusive de infraestrutura e de espaço de trabalho, ele ainda se sente culpado por não apresentar/contemplar o que entende por práticas inovadoras que poderiam melhorar sua atuação docente. Ou seja, traz para si toda a responsabilidade do processo pedagógico e acredita que a inserção de elementos inovadores nos fazeres em sala de aula pode ser um diferencial na melhoria do seu processo de ensino.

Diante desse posicionamento, em que situa o fazer-pensar do docente como mediador do conhecimento desenvolvido em sala de aula, apresento a seguinte indagação de Kimura (2010, p, 81): “de que maneira o professor de Geografia, ator pedagógico, pode ter em suas mãos a orientação e o traçado de seu trabalho?”. De acordo com a autora, temos que ter noção de que a melhoria do ensino não se limita às práticas metodológicas dos professores, mas cabe a cada um de nós procurarmos os caminhos dentro do próprio ensinar e aprender Geografia para o saber-fazer pedagógico exitoso ligando a vários aspectos, inclusive os afetivos-relacionais.

As narrativas do professor Romário podem significar, dentre outras questões, que, mesmo num espaço precarizado, ele cobra de si mais interferência na ação pedagógica, com

práticas alternativas, como estruturante de uma educação de qualidade, revelando, assim, um compromisso social com a educação escolarizada. Isso pode justificar a constante necessidade que o professor tem de inserir elementos com linguagens alternativas no ensino da Geografia, a exemplo da inserção da charge na prática descrita a seguir:

Cartografia da prática pedagógica 6:

Professor: Romário.

Turma/Ano: 2º ano A.

Tempo: duas aulas (45 minutos, cada uma).

Conteúdo/temática: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Recurso didático: datashow (slides), TV, vídeo, livro didático.

As aulas tiveram início com uma abordagem das migrações. O professor buscou dialogar sobre a temática. Os alunos participaram. Em seguida, a aula tomou um caráter mais de exposição, por meio de slides. O professor explicou alguns conceitos, deu exemplos e a todo tempo buscou dialogar com os alunos. Após a exposição, ele passou uma atividade para os estudantes responderem em sala, com o suporte do livro didático. A atividade contemplava duas charges que estavam presentes nos slides (uma apresentava uma simulação de sala de aula, ao ar livre, de frente a uma escola totalmente degradada, onde a professora apontava para a frase ‘A educação é muito importante’, escrita num quadro negro que estava preso a uma árvore; a outra apresentava uma pessoa deitada num banco de rua, coberta com um jornal cuja manchete de capa era ‘Brasil entra no grupo de leite do IDH’). O professor pediu para os alunos se posicionarem frente à realidade social atual do Brasil, considerando as questões de desenvolvimento humano. Para finalizar, o professor exibiu um vídeo sobre o Museu Nacional do Rio de Janeiro, e fez um link com as questões atuais sobre o incêndio que o destruiu (Registro de diário de campo, 2018).

É válido lembrar que esse registro imprime uma prática materializada no auditório da escola, pois a gestão escolar juntou duas turmas de segundo ano, totalizando uma média de 70 alunos, por conta de uma reforma no prédio. Durante esse registro, foi possível perceber que as aulas tiveram um teor expositivo, analítico, com conteúdo contextualizado. A forma com que o professor articulou a aula sobre IDH se assentou na discussão de conceitos científicos da ciência geográfica. Quando tentou aproximar a discussão em escala nacional, por meio de vídeos, de charges e de atividades do livro didático, reconheço que faltou um pouco de articulação entre conceitos formulados pela ciência de referência, pelos conteúdos representados nos recursos didático-complementares e pelos conteúdos oriundos do cotidiano local. Esse entrelace é, segundo Cavalcanti (2017, p. 17), relevante para “o raciocínio espacial” e objetiva que os alunos “desenvolvam modos de pensar peculiares” a partir das suas realidades geográficas.

Um registro que penso ser profícuo apresentar é que, ao final de uma das aulas observadas, uma aluna veio a mim e começou a conversar. Iniciou a sua fala dizendo que ser professor é muito difícil, principalmente por conta do comportamento das turmas, ao passo que

reconheceu a relevância da docência em Geografia a partir da relação vida-profissão: “mas deve ser tão bom ser professor de Geografia; porque o professor de Geografia conhece tanto o mundo, os lugares. Viaja tanto. Eu fico sempre olhando as fotos das viagens do professor Romário” (Notas do diário de campo, 2018). Outro destaque é que, no final de uma das aulas, outra aluna veio me procurar para dizer que gostava da escola, que ali era o seu espaço de liberdade, que se sentia livre para pensar e para falar. Uma reflexão que ressoou um modo significativo de conceber a escola e de enxergar as potencialidades da Educação Geográfica.

5.2.3 Cartografia das práticas pedagógicas do professor Everson

As observações das práticas pedagógicas mobilizadas pelo professor Everson no ensino fundamental II (quadro 3), entre os meses de agosto e de setembro de 2018, contemplaram práticas balizando conteúdos que versaram sobre América Latina, sistema solar, urbanização brasileira, Nordeste do Brasil, Oriente Médio e questões voltadas às interfaces que envolveram as relações estabelecidas entre cotidiano e redes sociais digitais.

Quadro 3 - Práticas (carto)grafadas do professor Everson

Docente	Data	Turma/ano	Nº de aula	Conteúdo temático	Metodologia/ Recurso didático
Everson	14/08/2018	8º ano	2	América Latina	Feedback
	21/08/2018	6º ano	1	Sistema Solar	Aula expositiva
		9º ano	1	Vida e redes sociais	Mapa
		7º ano	1	Urbanização do Brasil	Livro didático
	06/09/2018	7º ano	2	Nordeste do Brasil	Quadro branco
9º ano		1	Oriente Médio	TV	

Fonte: Diário de campo, 2018. Elaboração: Josias Barros.

As metodologias e os recursos utilizados foram aulas expositivas, ancorados no livro didático, que fica em estantes dentro da própria sala de aula, juntamente a alguns mapas temáticos, que inclusive foram utilizados nas atividades pedagógicas, além do recurso da TV para exibição de vídeos ou apresentação de slides, e também do quadro branco. A cada início de aula, sempre houve um feedback como tentativa de fazer uma conexão dos conteúdos abordados anteriormente para significar a aula do dia, dando continuidade ao processo.

A resolução de questões presentes no livro didático é uma constante nas práticas pedagógicas do professor Everson, assim como a exposição do conteúdo da aula em forma de tópicos no quadro branco para que os estudantes possam fazer registros nos cadernos. Às vezes, projeta os slides na TV para facilitar a visualização dos pontos abordados e pede para os alunos copiarem. No caso, as aulas são mobilizadas numa propositura expositiva do conteúdo, enquanto elemento central metodológico, seja recorrendo ao quadro branco, seja utilizando algum mapa temático, conforme se pode observar no registro a seguir:

Cartografia da prática pedagógica 7:

Professor: Everson.

Turma/Ano: 8º ano.

Tempo: duas aulas (45 minutos, cada uma).

Conteúdo/temática: América Latina.

Recurso didático: quadro branco, livro didático, mapa.

A aula teve início com uma revisão oral sobre a aula anterior. O professor iniciou a discussão sobre a localização da América Latina a partir de três perguntas no quadro branco. As questões eram de caráter descritivo, envolvendo a ideia de localização, de clima e de vegetação do continente americano. Em seguida, o docente colocou o mapa do mundo no chão, no meio da sala de aula, e juntamente aos alunos localizou o continente em estudo. Durante a aula, o professor tentou fazer alguns questionamentos, na tentativa de trazer os alunos para a discussão. Alguns participaram, outros não. Depois disso, o docente fez um resumo de tudo que foi falado e colocou no quadro. Pediu para os alunos copiarem em seus cadernos (Registro de diário de campo, 2018).

Na tentativa de mobilizar um ensino com sentido para os alunos, o professor fez uso do recurso cartográfico para fins de localização da América Latina. Convidou os estudantes a participarem da leitura do mapa, com uma abordagem descritiva e explicativa, voltada à localização espacial. Sabemos que “é verdade que a cartografia tem uma técnica de representar os lugares, e também é verdade que é importante trabalhar todos os conteúdos, como fuso horário, coordenadas geográficas, legenda, escala e projeção cartográfica” (CASTELLAR, 2015, p. 199), todavia, como reitera a autora, “isso não basta, porque os alunos precisam compreender a relevância desses conteúdos no cotidiano” (Ibid. p. 199).

Alguns pontos foram contextualizados a partir da escala local, como composição climática, vegetação e rochas, principalmente no momento em que o professor lançou no quadro algumas questões sobre a interferência da localização espacial nos modos de organização social. O mapa foi colocado no chão, no meio da sala, para que os estudantes pudessem interagir e fazer consulta, caso tivessem interesse. A participação dos alunos foi tímida. Everson contou-me que, em alguns momentos, inspira-se metodologicamente em alguns professores de Geografia e de História da época do ensino médio, como fazer anotações no quadro branco e

tentar estabelecer diálogo com os alunos. O registro a seguir ratifica o modo pelo qual ele concebe suas aulas, com forte influência do livro didático:

Cartografia da prática pedagógica 8:

Professor: Everson.

Turma/Ano: 6º ano.

Tempo: duas aulas (45 minutos, cada uma).

Conteúdo/temática: sistema solar.

Recurso didático: quadro branco, livro didático.

A aula teve início com o professor fazendo uma pequena análise da temática anterior (estrutura interna da Terra). Na sequência, iniciou a exposição sobre o sistema solar, com direcionamentos para a localização e a orientação da Terra. A exposição foi mediada pelo livro didático e com anotações no quadro. A todo instante, ele dialogava e refletia com os alunos, que pareciam empolgados e curiosos com a temática discutida. Em alguns momentos, o professor não sanava algumas questões levantadas durante as aulas, com receio de adentrar a outros assuntos e pedia para responder mais à frente, quando chegasse a um conteúdo que pudesse correlacionar. A todo instante, os alunos questionavam o professor sobre o conteúdo da aula. Isso fazia com que ele referendasse a aula anterior, tentando buscar uma continuidade para a construção do conhecimento geográfico na vida dos alunos (Registro de diário de campo, 2018).

Em conversa, o professor destacou que, durante a licenciatura, as questões concernentes à dinâmica da sala de aula não condiziam com a realidade que está enfrentando. Arelada a isso, enfatizou que busca construir um arcabouço metodológico, direcionado por um viés mais próximo dos alunos, com reflexões em escala local, com a intenção de mobilizar um ensino permeado por diferentes composições geográficas que fazem parte do cotidiano social dos sujeitos escolares. Filizola (2009) já afirma que se faz necessário que cada docente tenha autonomia para identificar aquilo que tem sentido e é significativo para os alunos.

Por trabalhar numa escola municipal de ensino integral, o professor falou que precisa dar conta de outras disciplinas, inclusive algumas eletivas, voltadas a projetos de vida dos alunos, além de ter que seguir os trâmites burocráticos exigidos pela escola. Diante disso, contou que se sente mais seguro com a Geografia, principalmente com as temáticas físico-naturais, por interpretar que é algo mais concreto na vida do aluno. Em suas palavras, “os alunos têm mais atenção durante as aulas” (Notas do diário de campo, 2018). A colocação do docente sinaliza que, quando se identifica o que os alunos gostam de aprender, o ensino pode se tornar mais relevante, tanto para o professor quanto para os alunos. Sobre as situações escolares e os desafios encontrados no espaço da profissão, narrou o seguinte:

Levo tranquilamente a minha disciplina, através dos planos de aula bimestral, dos cronogramas e dos planos de ensino estabelecidos pela escola. São quatro documentos para produzir: plano diário, semanal, bimestral e anual. Além de

Geografia, preciso fazer isso com as demais disciplinas. [...] ‘Você vai ter que administrar’, essa é a ideia que eles passam para gente, quando nos dão outra disciplina. ‘Você se formou como professor, então você vai dar a aula da sua disciplina, mas também você vai pegar esse monte de coisas aqui’. Confesso que hoje eu já entendo um pouquinho mais de projeto de vida. Hoje a proposta da turma que eu trabalho em projeto de vida, no sétimo ano, é dar consciência de comunidade para o aluno, de certa forma foi muito bom para mim, pois eu consigo trabalhar diversos aspectos geográficos dentro do próprio projeto de vida (Prof. Everson, entrevista narrativa, abril de 2019).

A narrativa do professor abre possibilidades de refletir que no processo de ensino-aprendizagem se faz necessário ter domínio e segurança do que ensinar e de como ensinar. Ao mesmo tempo revela o potencial formativo que o ato de formar desencadeia no formador. Além disso, as influências do currículo escolar tornam-se tônicas nos fazeres docentes, mas isso não impede que o processo de ensino-aprendizagem seja tecido por elementos diversos que fazem parte da vida dos estudantes e do professor. A revelação da positividade de se trabalhar com projetos de vida reflete que as práticas pedagógicas perpassam qualquer perspectiva meramente reprodutiva, pois, de uma forma ou de outra, novos saberes se fundem.

Em conversa relacionada aos seus fazeres geográfico escolares, relatou o seguinte: “as teorias da Geografia eu domino, mas tenho dificuldades no campo da prática docente” (Notas do diário de campo, 2018). O relato sinaliza que o docente não considerou o campo educacional como espaço de teorização. Quando se reportou à ideia de “teoria” foi em referência ao campo geográfico. Tal posicionamento me fez questionar até que ponto as concepções educacionais no processo da formação do professor de Geografia entram em cena. Outro ponto que merece destaque é que Everson se referiu à universidade como o espaço que legitimou o seu saber da Geografia, mas reconheceu que existem lacunas quanto às suas habilidades didático-pedagógicas para lidar com um ambiente tão plural como a sala de aula.

É importante frisar que nas atividades e nas técnicas vinculadas às práticas do professor Everson há inserção de outros dispositivos didáticos como forma de dinamizar as atitudes pedagógicas, conforme a descrição a seguir, cujo respaldo esteve na linguagem fílmica:

Cartografia da prática pedagógica 9:

Professor: Everson.

Turma/Ano: 7º ano.

Tempo: uma aula (45 minutos).

Conteúdo/temática: Nordeste.

Recurso didático: quadro branco, livro didático.

O professor iniciou a aula com uma leitura compartilhada (pediu para algum aluno ler no livro didático) ao passo que foi anotando alguns pontos no quadro branco. Em seguida, o professor fez uma breve discussão do filme Rango, que tinha pedido para os alunos assistirem em casa, e pede para os alunos

relacionarem com a temática da aula, Nordeste. O filme é uma animação gráfica de ação dirigida por Gore Verbinski e produzido por Graham King. Trata-se de uma narrativa em que um camelo cai do carro do seu dono, sai perambulando e chega a uma cidade violenta e empoeirada no deserto do velho oeste, Califórnia; ele tenta se adequar ao local, assume a identidade de Rango, um destemido herói, que é eleito como o xerife da cidade, e tenta resolver o mistério envolvendo a seca que acomete o local, com a água cada vez mais escassa (Registro de diário de campo, 2018).

Com foco na transposição do Rio São Francisco, essa prática expressou um fazer pedagógico de teor reflexivo em relação às ações do sujeito no espaço. Ao apresentar o Nordeste como centro discursivo, percebi que o processo se contextualizou, ao passo que o docente se mostrou sensível às questões sociais e naturais, em esfera local e regional, encontrando na Geografia a possibilidade de tecer leitura de mundo em consonância com a realidade circundante à escola. Esse tipo de propositura reafirma as colocações propostas por Kaercher (2010), as quais dão conta de que, se os estudantes puderem ter na Geografia “um instrumento útil de leitura de mundo, estaremos ajudando a construir não só uma escola como uma sociedade mais crítica e indignada contra toda e qualquer miséria humana” (Ibid. p. 16). É nessa direção que a Geografia se concebeu mais útil à vida cotidiana em seus fazeres pedagógicos.

Um ponto a se destacar durante o trabalho do docente é que, em alguns momentos, os alunos não levam a sério seus direcionamentos pedagógicos, o que interfere na organização das situações de aprendizagem, diante da dificuldade de gestão de classe. Perrenoud (2000) problematiza que a gestão de classe não deve ser entendida como ponto de garantia da transmissão de conteúdo e da possibilidade de realização dos exercícios decorrentes, ou seja, dos “meios disciplinares clássicos, para que todos os alunos escutem com atenção e envolvam-se ativamente, pelo menos em aparência nas tarefas atribuídas” (Ibid. p. 24). Nesse sentido, minha referência é em alusão aos “[...] modos pelos quais os professores organizam e estruturam suas salas de aula, com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo” (ARENDS, 2005, p. 555).

Em decorrência de tais situações, observei que a escola onde o professor exerce a docência é marcada de complexidade e de heterogeneidade, tanto de alunos quanto de professores e de servidores. Em conversa, o docente relatou que acredita que o tipo de comportamento dos alunos durante as aulas e até mesmo dentro da escola pode ser reflexo da educação que eles trazem dos seus contextos, pois, nos dizeres do professor: “são jovens egressos de espaços periféricos, com pais de baixa escolarização, e a escola nada mais é do que uma extensão da sociedade” (Notas do diário de campo, 2018). Diante de tal afirmativa, o professor Everson lançou uma crítica à universidade: “ela (a universidade) não nos ensina que

os alunos são mal-educados e que não nos respeitam, até porque eles já vêm de um contexto em que talvez não respeitem nem mesmo os familiares” (Notas do diário de campo, 2018).

O que identifiquei, também, foi que há uma relação de proximidade com teor de amizade, coleguismo, entre professor e alunos. Talvez, nisso se explique o olhar dos alunos frente ao professor em sala de aula, não acatando com efetividade seus direcionamentos. Essa aproximação deve ser refletida, ainda, pelo fato de a escola ser de regime integral e o docente passar o dia todo dentro do estabelecimento de ensino mantendo contato com os estudantes, tanto que as conversas perpassam a sala de aula e chagam aos corredores da escola. Everson rememorou que passou muito tempo sem exercer a docência, justificando o pouco domínio de gestão de classe, de saber lidar com a pluralidade e a complexidade de uma sala de aula.

Para fechar o panorama geral da observação das práticas do professor Everson, apresento uma situação que muito me chamou atenção. Numa das aulas, o professor tentou organizar a sala para dar início a suas atividades; pediu para que dois alunos fossem buscar uma TV na secretaria, que iria exibir um vídeo sobre a industrialização brasileira, mas os demais brincavam, falavam alto, ignoravam a sua presença, assim como a minha, gerando um ambiente de conflito e de desconfortos. Isso durou uns 30 minutos. Na tentativa de controlar os ânimos dos estudantes, ele começou a dizer que iria passar do horário final da aula, que iria colocar o conteúdo na prova, que iria punir a todos os que estavam ignorando os seus dizeres. Mesmo assim, não obteve êxito. A aula só prosseguiu após a chegada e a repreensão da gestora escolar, mas sem a exposição de conteúdos. O professor aproveitou o ensejo e começou a falar sobre a relevância dos estudos para a humanização, para o trabalho e para a vida social.

Com base em Charlot (2013), entendo que as tensões nas aulas do professor Everson revelam dois movimentos. De um lado, a escola cobra resultados ao profissional, pois ela requer, cada vez mais, uma mobilização intelectual do aluno, que também cobra o professor. Do outro lado, o estudante vive a escola cada vez mais na lógica da concorrência, da busca de notas para ser aprovado e “passar de ano”, e cada vez menos na concepção da atividade intelectual. Assim, quando o aluno não dá atenção às aulas ou não se prontifica a entender as explicações, o professor tenta negociar, mudar e/ou adaptar os modos de abordagem do conteúdo. Se isso tudo não funcionar, as tensões aparecem por meio de irritação, de humilhação, às vezes ultrapassando os próprios limites da pressão psicológica legítima, ferindo o direito de o outro ser respeitado, repercutindo diferentes reações em ambas as partes.

5.2.4 Cartografia das práticas pedagógicas da professora Lidiane

As práticas (carto)grafadas da professora Lidiane são compostas de oito aulas no ensino fundamental II (quadro 4), no turno da tarde, em outubro de 2018. Os conteúdos ministrados versam sobre a relação sociedade e natureza, questões da demografia (dinâmica da população), distribuição dos recursos hídricos no mundo (águas marinhas e continentais no planeta), região Sul do Brasil e apontamentos gerais concernentes à Geografia dos Estados Unidos da América e do Canadá. A seleção de conteúdos está aportada numa concepção educacional que segue as orientações curriculares presentes nos livros didáticos de Geografia.

Quadro 4 - Práticas (carto)grafadas da professora Lidiane

Docente	Data	Turma/ano	Nº de aula	Conteúdo temático	Metodologia/ Recurso didático
<i>Lidiane</i>	14/10/2018	9º ano	2	Sociedade-natureza	Feedback
		7º ano	1	População	Aula expositiva
		6º ano	1	Água no planeta	Atividade
	23/10/2018	8º ano	2	EUA e Canadá	Relatório
		6º ano	1	Águas oceânicas	Quadro branco
		7º ano	1	Região Sul do Brasil	Livro didático Microfone

Fonte: Diário de campo, 2018. Elaboração: Josias Barros.

Segundo a professora, esses modos de fazer docente são provenientes das orientações da secretaria municipal da educação de Itapororoca que sugerem às escolas, do campo e da cidade, o seguimento de um currículo comum, com práticas planejadas com base nos livros didáticos, já que todos os alunos estão de posse de tal artefato de cultura, mesmo sem direcionamentos específicos para a concessão de uma educação do campo, perante as particularidades da escola, cabendo à gestão local e a cada docente as devidas adaptações.

Ao eleger os conteúdos geográficos, a professora contou que, em seus fazeres escolares, na medida do possível, tenta mobilizar práticas que se aproximam do cotidiano dos alunos, com a realidade contextual da escola. Uma das alternativas encontradas para envolver os alunos nas atividades escolares foi o desenvolvimento de um projeto balizando a construção de uma horta e o recolhimento do lixo nos arredores da escola.

A escolha de uma propositura pedagógica respaldada num projeto envolvendo o pátio da escola enquanto meio, como tônica de compreensão e de análise geográfica, foi uma forma de se trabalhar a Geografia por um olhar mais local. Nesse tipo de atividade, em que o meio é o referente, ele próprio pode ser entendido ou lido como “a sala de aula, o pátio da escola, o refeitório, o corredor, a rua do colégio, a casa do aluno, o bairro, a cidade, o município, o parque florestal, o fundo do vale etc.” (MALYSZ, 2015, p. 172). No caso da professora Lidiane, além da reflexão sobre o meio, houve a mobilização de uma prática interventiva, ao juntar o lixo e depois queimá-lo, aproveitando a área para a construção de uma horta, mesmo concebendo o solo como pobre em nutrientes, desencadeando problemas de manutenção.

A articulação dos conteúdos da Geografia com o saber-fazer das atividades escolares tem características particulares nas práticas de Lidiane. A partir de um relato referente a uma aula de campo, por exemplo, ela destacou que buscou articular uma proposta em que os estudantes pudessem observar a natureza e atentar para as ações da sociedade no espaço, orientando-os a fazerem suas anotações para análises posteriores. Tudo isso para que pudessem refletir sobre o entorno social, diante de questões que balizam a relação sociedade-natureza, o que repercutiu nos fazeres em sala de aula, como os grafados a seguir:

Cartografia da prática pedagógica 10:

Professora: Lidiane.

Turma/Ano: 9º ano.

Tempo: duas aulas (45 minutos, cada uma).

Conteúdo/temática: relação sociedade-natureza (reflexões sobre uma aula de campo).

Recurso didático: quadro branco.

Ao entrar na sala de aula, a professora situou os alunos sobre o que seria a atividade do dia: a elaboração de um relatório escrito sobre a aula de campo materializada na semana anterior. No quadro branco, ela anotou que, em dupla, os alunos deveriam relatar e refletir textualmente em seus cadernos sobre as questões abordadas durante a atividade de campo, como relação sociedade-natureza, poluição ambiental, geomorfologia e questões hídricas que permeiam a realidade local (Registro de diário de campo, 2018).

Esse registro imprime uma prática vinculada a situações geográficas percebidas no contexto socioespacial dos alunos, a partir de uma aula de campo, como forma de ressignificar o ensino da Geografia. É um modo de pensar a atividade pedagógica, situada na realidade do lugar, que acena para uma Educação Geográfica convergente com o contexto da escola e dos alunos, enquanto possibilidade de ação reflexiva. Ressalto que antes de solicitar a atividade em sala, a professora buscou ouvir as opiniões dos alunos sobre a aula de campo. Eles falaram que

gostaram e que foi produtiva. A partir de então, foi feita a solicitação para redigirem os relatórios, apresentando alguns aspectos que foram observados e refletidos.

A propositura didático-pedagógica mobilizada pela docente durante esse registro me fez refletir, com base em Callai (2010, p 78), que “[...] é o local onde vivemos que nos oportuniza as bases concretas para encaminharos a compreensão das relações sociais, do acesso ao espaço para viver e das condições para tanto”. Mas é preciso considerar que:

O lugar não se explica por si mesmo, ou melhor, os fenômenos que acontecem no município, as relações entre os homens, o processo de organização do espaço local não tem as explicações a partir do próprio local apenas. É importante e necessário estabelecer as ligações, buscar as explicações em nível regional, nacional e internacional, inclusive. O estudo do local, comumente chamado de estudo do meio, só será consistente se estabelecermos as ligações com outros níveis (CALLAI, 2010, p. 78).

As ligações estabelecidas entre diferentes escalas geográficas empreendidas durante as aulas da professora Lidiane despertavam empolgação em parte de alguns alunos. Eles buscavam sanar dúvidas no decurso das explicações/exposições, principalmente nos momentos de abordagem das questões da dinâmica social e ambiental locais. Percebi que, em seu exercício docente, ela recorre a uma Geografia com envergadura para uma perspectiva mais crítica, consoante com a dimensão do lugar. Ao passo que apresenta os conteúdos geográficos, também discute e problematiza questões ligadas ao cotidiano dos alunos, com o intuito de estabelecer uma relação compreensiva da realidade socioespacial.

As atitudes pedagógicas da professora apresentam aportes de uma vertente educacional que concebe a escola como espaço de transformação social. Ela contou que acredita na força da Geografia, pois foi a partir da sua formação universitária que passou a ler o mundo de forma diferente, e que tem a docência como uma profissão carregada de responsabilidade humana. Afirmou, ainda, que nunca foi para a sala de aula sem antes ter estudado muito o conteúdo, que está sempre tentando exercer com êxito o seu papel, que todo domingo atualiza seus diários e que muito valoriza a prática.

Em termos metodológicos, ela usa sempre o quadro branco e o livro didático, até mesmo pela precariedade da infraestrutura e dos escassos recursos de ensino disponibilizados na escola, conforme o registro a seguir:

Cartografia da prática pedagógica 11:
Professora: Lidiane.
Turma/Ano: 7º ano.
Tempo: uma aula (45 minutos).

Conteúdo/temática: região Sudeste brasileiro.

Recurso didático: quadro branco.

A aula se deu com um feedback da aula anterior. Em seguida, a professora cobrou a apresentação da atividade sobre leituras de gráficos referentes à região Sudeste. Os alunos ficaram de pesquisar e apresentar para a turma um gráfico abordando alguma questão geográfica do Sudeste. Mais da metade da turma não fez a atividade. A aula seguiu com uma nova atividade, dessa vez recorrendo ao livro didático (Registro de diário de campo, 2018).

Esse registro sinaliza que a aula foi planejada para resolver uma atividade de pesquisa. Como a maioria dos alunos não fez, o prosseguimento foi dado com a utilização de um exercício do livro didático, revelando o papel de destaque desse artefato de cultura no processo didático-pedagógico, à medida que se torna uma “[...] espécie de ‘norte’ na hora dos professores estruturarem o seu planejamento anual” (COPATTI; SANTOS, 2018, p. 154), assim como nos momentos de improvisações em sala de aula. A não efetivação da atividade de casa sinalizou que a turma nem sempre cumpre o que a professora solicita.

Percebi que nessa turma os alunos conversam muito entre si e fazem muito barulho durante as aulas, ocasionando algumas implicações no processo de condução das atividades pedagógicas e da gestão de sala. Por vezes, a professora acaba por se portar de forma mais rígida, mais enfática, cujos posicionamentos evidenciam o desafio da gestão de classe, mas isso não tira a sua atenção para com os alunos, a sua vontade de desenvolver uma educação ressignificada para a vida. Ela atende individualmente a todos que a chamam, indo de carteira em carteira, atribuindo gestos carinhosos e respeitosos, que é uma marca em suas práticas.

Abro um parêntese para destacar que esse tipo de comportamento afetuoso, no sentido de defender e de valorizar a pessoa em formação, é mais comum com os alunos do sexto ano. A atenção carinhosa é expressa por meio de brincadeiras e de gestos afetuosos, como passar a mão nos cabelos das crianças. Nessa turma, a professora é chamada de tia. É válido salientar que tais relações de proximidade entre professora e alunos não tiram a seriedade das aulas, muito pelo contrário, há bastante interesse por parte dos estudantes, assim como muita disposição para a efetuação das atividades propostas, conforme a prática grafada a seguir:

Cartografia da prática pedagógica 12:

Professora: Lidiane.

Turma/Ano: 6º ano.

Tempo: uma aula (45 minutos).

Conteúdo/temática: água no planeta Terra.

Recurso didático: quadro branco, livro didático.

A aula se iniciou com um feedback da aula anterior. Em seguida, a professora refletiu um pouco sobre a importância da água no mundo e no dia a dia das pessoas, e solicitou que os alunos resolvessem um exercício do livro didático sobre a questão da água no planeta. Eles ficaram eufóricos, perguntando muito

sobre as atividades, tirando dúvidas. Não deu tempo todos concluírem o exercício. A professora solicitou que terminassem em casa (Registro de diário de campo, 2018).

Ao trabalhar a água como temática, a docente fez correlação com o cotidiano dos alunos, questionando como era o acesso, a qualidade e se sabiam de onde vinha. Esse modo de fazer converge com as proposições de Cano e Pereira (2012), ao afirmarem que a água no ensino de Geografia é um tema profícuo, principalmente quando se entende os mecanismos de organização social decorrentes desse recurso natural, de onde encontrá-lo e como usá-lo no cotidiano. Para os autores, “[...] o dia a dia é um excelente ponto de partida que, quando utilizado nas aulas, torna-se importante referência para a aprendizagem [...] é uma forma de orientá-los na obtenção de uma postura em direção a um consumo responsável” (Ibid. p. 128).

Durante o acontecer da aula, os estudantes buscavam a atenção da professora, sempre a chamando para pedir suporte na compreensão das questões. Ficavam muito agitados para responderem aos exercícios. A docente os acalmava, atribuindo gestos afetivos, como ir para próximo deles, sorrir carinhosamente e dizer que estava tudo bem, que tivessem calma, que ela estava ali para ajudá-los, que daria tudo certo. Tais atitudes se davam principalmente com os que estavam mais eufóricos. Ela atendia um a um, sanando as dúvidas, sempre muito atenciosa, demarcando ser uma professora que vincula as relações profissionais com as relações pessoais e afetivas. Isso também se confirmou em sua narrativa, ao conceber a escola como um espaço profissional que pode emergir amizades para a vida:

Você é um professor, mas você cria certa amizade com os alunos. Eu tenho amizade ainda com os meus alunos do ano passado, ou inclusive deste ano, como Emmanuel, o menino que te falei há pouco, que passou para o ensino médio integrado do IFPB, mas que teve problemas de matrícula. Só que ele também passou para uma escola técnica integral do estado, para o curso técnico em contabilidade. Ele já mandou mensagem perguntando como eu estava. Ele soube que ocorreu a feira de contabilidade que foi quinta-feira. Ele perguntou como foi. Então, a gente mantém certo contato (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

A narrativa da Lidiane direciona a um fazer docente como processo em que a ternura e as necessidades vivenciais dos alunos são reconhecidas no processo educativo, e isso se reverbera no convívio social. Afinal, como aponta Assmann (1998, p. 29), “o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos”. É nesse direcionamento que o autor destaca que os professores deveriam entender de que forma a vida dos alunos é uma vida concreta.

Registro que o cotidiano da sala de aula se constitui como elemento de redimensionamento da postura da docente. Para esclarecer tal afirmação, apresento o relato de um episódio que marcou seus primeiros dias de magistério, que ainda repercute em sua vida-profissão: “eu fui desrespeitada no início das aulas pelos alunos, ficaram implicando comigo, sem me lavar a sério, isso fez com que eu assumisse um perfil de mais seriedade, mesmo sendo uma pessoa amigável” (Notas do diário de campo, 2018). Nos momentos de dificuldades em lidar com as questões escolares, ela falou que acaba por recorrer à mãe, antiga professora do ensino infantil, para melhor redimensionar a sua conduta profissional.

Por conta da complexidade da profissão, desde que assumiu a docência, Lidiane tem dúvidas da sua permanência, justificando que “é difícil trabalhar com alunos que não querem estudar” (Notas do diário de campo, 2018). Apesar das indecisões, é uma profissional compromissada com o seu fazer pedagógico, tanto que disse se questionar sobre o fato de ser ou não uma boa professora, se os alunos estão ou não aprendendo Geografia, se está de fato cumprindo seu papel com eficiência. Ela revelou já ter chorado, em casa, por conta dos contratempos em sua prática: “chorei porque tive muitas dificuldades de lidar com alunos em sala de aula, por eles não prestarem atenção” (Notas do diário de campo, 2018).

As incertezas sobre si, sobre o desempenho e a responsabilização das suas funções profissionais estão relacionadas à representação que Lidiane tem da docência. Charlot (2013) já nos chama atenção para os olhares de heroísmo e de vitimismo em que o professor é colocado e, por vezes, coloca-se. Ele questiona sobre “o que é essa profissão em que, para ser um bom profissional, deve-se ser santo ou militante?” (Ibid. p. 104). Afinal, o professor é uma pessoa, e como tal, angustia-se, alegra-se, contradiz-se; tem sua rotina, suas necessidades sociais, pessoais, financeiras; trabalha para receber o seu salário, para gerenciar as suas despesas.

5.2.5 Cartografia das práticas pedagógicas da professora Renata

O panorama das práticas da professora Renata está apresentado no quadro 5. Trata-se de uma síntese de oito aulas distribuídas em pequenas turmas da EJA, ensino fundamental II, à noite. Os conteúdos geográfico-escolares abordados foram embasados no livro didático, com auxílio de recursos como a música. O foco sempre esteve relacionado a temas ligados ao Brasil, às relações de vida e de trabalho, assim como à industrialização e às escalas geográficas.

Quadro 5 - Práticas (carto)grafadas da professora Renata

Docente	Data	Turma/ano	Nº de aula	Conteúdo temático	Metodologia/ Recurso didático
Renata	13/09/2018	7º ano (EJA)	2	Industrialização	Feedback Aula expositiva Exercícios Livro didático Música
		8º ano (EJA)	1	Brasil, país emergente	
		9º ano (EJA)	1	Vida e trabalho	
	01/11/2018	7º ano (EJA)	2	Escala cartográfica	
		8º ano (EJA)	1	Brasil, país emergente	
		9º ano (EJA)	1	Relações de trabalho	

Fonte: Diário de campo, 2018. Elaboração: Josias Barros.

A forma de articulação da Geografia com a vida cotidiana dos alunos é uma característica marcante nos fazeres pedagógicos de Renata. Ao dirigir-se individualmente aos estudantes, ela sempre buscou desencadear diálogos sobre o dia a dia, refletindo o conteúdo como fenômeno do cotidiano. Sua atenção vai se desdobrando à medida que os sujeitos se envolvem, tornando as aulas interativas, cheias de histórias protagonizadas no exercício diário. Vários relatos de histórias de vida de alunos foram narrados durante o tempo de observação. Alguns fortes, angustiantes, dolorosos, cheios de dificuldades e de contradições sociais, que acabaram por emocionar a turma, a professora e a mim.

A docente utiliza muito o livro didático em suas aulas, além de recorrer a outros recursos complementares para melhor refletir o conteúdo, como a cartografia a se observar:

Cartografia da prática pedagógica 13:

Professora: Renata.

Turma/Ano: 7º ano (EJA).

Tempo: duas aulas (30 minutos, cada uma).

Conteúdo/temática: industrialização e urbanização.

Recurso didático: quadro branco, livro didático, aparelho de som, músicas.

Inicialmente, a professora fez referência às aulas anteriores. Em seguida, deu início a uma leitura compartilhada de um texto do tema abordado, a partir do livro didático. Durante a leitura, a professora refletiu sobre as contradições urbanas apresentadas no texto e presentes no entorno social dos alunos. Na aula seguinte, que não foi consecutiva, mas na mesma noite, a professora deu continuidade às reflexões, levando duas músicas para refletir a violência urbana, os estereótipos na favela, a contradição e a desigualdade socioespacial, a força cultural, dentre outras questões que permeiam as discussões sobre cidade. Ela exibiu as músicas e em seguida fez uma reflexão juntamente aos alunos. A maioria dos estudantes participou. Alguns até expuseram relatos pessoais emocionando, de contradição e de precariedade

decorrentes da vivência de parentes em lugares marginalizados nas cidades (Registro de diário de campo, 2018).

Esse registro mostra que o modo pelo qual Renata fez a condução das suas práticas teve um teor de proximidade, de sentido e de significado para os alunos, tanto que durante as aulas uma aluna apresentou um relato bastante forte sobre a desigualdade social em que a filha está inserida, na cidade de Paulista, Pernambuco, cuja narrativa, contada em público, conotou uma correlação do conteúdo geográfico “urbanização” com a experiência social, revelando a assimilação dos saberes sistematizados da Geografia com os episódios da vida cotidiana.

Ao eleger a música como dispositivo didático complementar para refletir a industrialização e as interferências na urbanização brasileira, a professora desencadeou uma reflexão socioespacial assentada nas relações culturais que permeiam o cotidiano dos estudantes, a partir de representações espaciais do lugar, fazendo com que o jovem ou o adulto em processo de escolarização construa um ideário que vislumbre a indissociabilidade dos fenômenos decorrentes da vida social como pertencentes à dinâmica do espaço geográfico. Isso sinaliza que “o estudo de diferentes imagens, representações e linguagens são formas de provocar hipóteses que levam a manifestações, análises e interpretações da formação do espaço e, portanto, da construção de conceitos geográficos” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 79).

Ao problematizar o componente geográfico com o aporte didático da linguagem musical, a professora oportunizou um diálogo envolvente, ao passo que, em forma de conversa, buscou despertar para a consciência socioespacial dos alunos diante da explicação do conteúdo. Esse modo de conceber a docência revelou a sua preocupação com o papel da Geografia frente às situações políticas, sociais, econômicas e culturais que podem possibilitar uma leitura crítica e atenta do cotidiano, de modo que cada indivíduo se compreenda como sujeito geográfico capaz de lutar, de refletir e de intervir na realidade. É, em outros termos, o que podemos pensar como um modelo de educação para a liberdade, considerando que:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 17).

Renata contou-me que sempre busca trabalhar com uma Geografia próxima dos alunos, pontuando que isso se faz ainda mais relevante “porque é na EJA, com alunos adultos, cheios de vivências espaciais em seus locais de vida e em outros lugares” (Notas do diário de campo, 2018). A narrativa da docente reforça a EJA como uma modalidade de ensino que tem suas especificidades próprias e demarca a necessidade de contextualização do ensino. Todavia, a professora pontuou que são as turmas quem oportunizam o dinamismo das aulas.

Ressalto que em algumas turmas a professora apresentou dificuldades em lidar com o desinteresse e a dispersão dos alunos. Nisso, ela recorria ao artifício de copiar no quadro branco para que todos se ocupassem e lessem o texto, e, assim, tentava desencadear alguma explicação sobre a temática abordada, com uma linguagem acessível aos alunos. O que interpretei foi um misto de vontade e de esperança em possibilitar uma educação para a libertação, conforme os apontamentos de Freire (1987, p. 17), de uma luta educacional para a luta da superação, identificando no estudante que “a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que ‘se formam’”.

Os fazeres pedagógicos do registro a seguir acenam para uma Educação Geográfica comprometida com a libertação das amarras simbólicas que perpassam o cotidiano dos alunos, cujos aprisionamentos estão instalados em seu ser, de modo que o próprio estudante não reconheça diretamente a força da Geografia como caminho para a libertação. Essa propositura tem respaldo nas reflexões de Freire (1987, p. 19), ao afirmar que “a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”.

Cartografia da prática pedagógica 14:

Professora: Renata.

Turma/Ano: 7º ano.

Tempo: duas aulas (30 minutos, cada uma).

Conteúdo/temática: escala cartográfica.

Recurso didático: quadro branco, livro didático.

A professora iniciou conversando sobre o dia a dia dos alunos, explicando como uma situação local pode repercutir na escala nacional e global, e vice-versa. Em seguida, expôs o conteúdo no quadro branco. O sinal tocou e ela se dirigiu a outra turma. Voltou para essa mesma turma depois de duas aulas. Deu continuidade ao conteúdo da aula anterior, situando os alunos sobre a temática e problematizando o assunto com o apoio do livro didático. Sempre buscando o envolvimento de todos por meio de questionamentos e de exemplificações de contradições socioespaciais presentes nos episódios da vida cotidiana (Registro de diário de campo, 2018).

Quando a professora deu início às aulas com o conteúdo “escala cartográfica”, perguntando sobre o dia a dia dos alunos, demarcou a valorização do cotidiano, das vivências

e das experiências que os jovens e adultos possuem. A temática abordada foi explicada com comparações a objetos locais para que os estudantes percebessem o processo de apreensão e de representação espacial a partir das escalas cartográficas. O modo pelo qual desenvolveu suas atividades pedagógicas, redimensionando a abordagem a partir da escala geográfica local, sinalizou um ensinar e um aprender Geografia por meio de ações e de objetos presentes na realidade. Isso acena para algumas das proposições de Callai (2010, p. 59), quando discorre sobre a análise da escala geográfica, como a ideia de que “os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporalmente e territorialmente em um determinado ‘local’”.

Entre uma aula e outra, Renata e eu sempre conversávamos sobre diversas temáticas, inclusive sobre a relação das histórias de vida dos professores com o modo de se tornar docente. Num dos nossos diálogos, ela revelou que percebeu que traz muito de si para as suas aulas, que realmente é possível visualizar um eixo interligando formação acadêmica, cotidiano e história de vida, tanto que o seu contexto pessoal se faz referência nas aulas: “[...] estou percebendo que mobilizo uma Geografia contextualizada por conta das minhas vivências e territorialidades com a comunidade; gosto de discutir as raízes, pois meus alunos têm histórias de vida fortes, merecedoras de atenção” (Notas do diário de campo, 2018).

Outro ponto que ficou muito notável nas práticas da professora Renata é que as turmas demarcam a influência no modo do seu saber-fazer em sala de aula. Quando a turma é participativa, ela problematiza, contextualiza e dialoga com os alunos. Quando a turma é dispersa, e não consegue obter êxito em seu planejamento, recorre às atividades do livro didático, mas sempre tentando mostrar a importância da Geografia como disciplina que oportuniza, seguindo as colocações de Kaercher (2010), o desvendamento dos significados dos lugares, a exemplo do próximo registro:

Cartografia da prática pedagógica 15:

Professora: Renata.

Turma/Ano: 9º ano.

Tempo: duas aulas (30 minutos, cada uma).

Conteúdo/temática: relações de trabalho.

Recurso didático: quadro branco, livro didático.

A professora iniciou a aula com uma reflexão da aula anterior. A partir de então, deu prosseguimento com uma leitura compartilhada de um texto do livro didático. Inicialmente, os alunos não deram muita atenção às explicações. Mesmo assim, ela teceu reflexões sobre a temática e fez relação com o trabalho cotidiano dos alunos. Ao dar ênfase ao trabalho informal e ao problematizar as relações de trabalho que beiram a servidão, os estudantes foram contagiados e se envolveram nas discussões. Ela ainda buscou me envolver nas reflexões, no que diz respeito à questão de demissão por justa causa e de relações precárias de trabalho. Eu interagi um pouco com a professora e com os alunos (Registro de diário de campo, 2018).

A identificação e a interação dos estudantes se deram com as exemplificações concernentes às relações de trabalhos em condições de subserviência ainda muito presentes no Brasil. Os alunos começaram a relatar suas experiências de trabalho no campo e na cidade. Alguns narraram situações em que o contexto era explicitamente de exploração. Outros contaram que eram autônomos e, por isso, estavam livres de uma possível condição de subserviência. O ter de reflexão e de sentido social que os diálogos desencadearam contagiou inclusive a mim, o observador. Cheguei a refletir, ao evocar algumas memórias do campo, de sujeito trabalhador do campo, que, de forma inconscientemente percebida, eu exercia relações de trabalho que beiravam a servidão. Minhas memórias entraram em cena e tomaram cor.

Ao ser tomado pelo diálogo desencadeado nas aulas, fui compreendendo que alguns episódios por mim experienciados no campo, até os meus 23 anos de idade, foram relações precárias de vida e de trabalho, sem nenhuma regulamentação trabalhista, mas naturalizadas pela família e pelo entorno, perante a falta de consciência de classe. Recordei-me que, para nós, trabalhadores braçais das atividades rurais, naquela época no campo (por volta de 1995 a 2007), a atuação do papel do Ministério do Trabalho era tida como negativa, pois achávamos que aquele órgão só fazia impedir que trabalhássemos e ganhássemos algum dinheiro para conduzir a nossa vida cotidiana. Defendíamos a própria condição de explorados.

A cada observação, fui identificando que a Geografia mobilizada nas aulas de Renata cumpria com a função social de uma formação com envergadura para a compreensão de si, da condição socioespacial do sujeito. É o que Vesentini (2004) interpreta como um ensino engajado para a formação cidadã, em que o estudante percebe o espaço geográfico como espaço social, construído, modificado e pleno de lutas e de conflitos. Portanto, um ensino que “consiste em contribuir para a cidadania plena, em levar o educando a conhecer o mundo em que vivemos” (Ibid., 2004, p. 248). É o que se evidencia na narrativa da professora a seguir:

Trabalhar com adultos é espetacular. São muitas histórias de vida. Eu tinha alunos que moraram não sei quantos anos em São Paulo, que trabalharam não sei quantos anos no Rio, que eram do Sertão, que casaram com alguma pessoa da minha cidade; alunas que tinham pessoas da família na cidade, que conheciam as outras, que vieram lá de Recife e se encontraram aqui. Cada um deles tinha as suas histórias, tinha o seu saber, que, às vezes, nem achavam que era saberes. Por isso, na EJA, trabalhei a Geografia com muito disso, de transformar o que eles sabiam e achavam que não sabiam no conteúdo da Geografia. Então, o que eles sabiam de urbanização, o que sabiam de migração, o que sabiam de climatologia, de Geografia agrária, não estava nos gibis. Eles sabiam mais do que eu, e eu tentava mostrar para eles que aquilo tudo era saber (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

O narrar de dentro das circunstâncias, do lugar da comunidade dos estudantes, e de si mesma, torna as aulas de Renata um tempo de momentos atrativos, de sensibilidades humanas e sociais, de formação de si para o outro, que é um público potencialmente adulto. Afinal, como diz Candau (2014, p. 36), “[...] não há educação que não esteja imersa nas culturas da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa”. A vinculação do cotidiano dos estudantes com o contexto da comunidade revela uma escola da comunidade, para a comunidade, com aulas a partir da própria realidade, e sem perder de vista a formação escolarizada concebida pelas lentes da Geografia.

5.3 Situando os fazeres geográficos escolares das práticas (carto)grafadas

Os registros das práticas (carto)grafadas exprimem a forma pela qual os professores mobilizam seus saberes pedagógicos e geográficos no contexto da educação básica. A sala de aula apresenta-se como o espaço fulcral das ações didáticas constituintes de aprendizagens situacionais que balizam modos de ensinar e de aprender com ressonâncias do campo formativo acadêmico, do cotidiano escolar, das memórias escolares, da identificação e da negação de práticas educativas experienciadas, assim como das mídias digitais.

Ancorados na compreensão da aula como centro do processo de ensino-aprendizagem, a partir da informação geográfica, os professores materializam suas práticas com proposituras à cognição, às respostas frente à assimilação do conteúdo. Todavia, outros modos de fazer, direcionados ao sistema de produção de conhecimento, também se fazem presentes, revelando mutações no ato de afirmarem-se na profissão. Nesse sentido, fica evidenciado que o processo de se firmarem como professores está numa dimensão que articula referenciais distintos, contemplando, inclusive, a dimensão pessoal. Afinal, de acordo com Nóvoa (2017, p. 1.125), “não há professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua própria maneira de ser professor, ou sua composição pedagógica”. E essa composição de ser professor é uma construção, um devir que todos nós, professores iniciantes e professores experientes vivenciam cotidianamente.

Ao seguir (acompanhar) as práticas geográficas escolares, localizei pontos que se entrecruzaram, demarcando fazeres geográficos e escolares em confluência, como: a recorrência do método expositivo, com relação dialógica com os alunos a partir do conteúdo geográfico; metodologias aportadas no currículo escolar: livro didático, cultura da escola, cotidiano; busca de modelos didático-pedagógicos alternativos, incluindo a inserção de recursos tecnológicos no processo de ensino, recorrendo a slides, músicas, vídeos, aulas de campo e mapas; e uma relação complexa entre professor-aluno: atenção individual, afetividade,

cotidiano da escola, as rupturas no saber-fazer da profissão acontecem, as discontinuidades surgem e um novo *habitus* vai se constituindo durante a composição identitária docente.

O vetor que se projeta na imagem/no mapa da figura 11 é para localizar o ponto onde as práticas geográficas escolares acontecem: a sala de aula. Nesse espaço, os sentidos da Geografia, da docência e da vida entram em cena, deparando-se com dilemas no saber-fazer da profissão, como a negação do método tradicional, a estandardização da sala de aula, as mutações metodológicas e as identidades profissionais em devir. A atuação profissional vai se demarcando pela complexidade, interação, histórias, cotidianos, heterogeneidades e pelos aprendizados em ritmos e tempos diferentes, tendo em vista que “[...] cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (NÓVOA, 2013, p. 16, grifo do autor). Os saberes escolares vão permeando outras relações.

Nega-se a pedagogia tradicional porque, segundo Charlot (2013, p. 110), “‘tradicional’ passou a ser um insulto, evocando a poeira das antigas casas e as lixeiras da pedagogia”. Os docentes rotulam como tradicional aquele profissional que confere excessiva importância à disciplina, que é rígido e severo em suas cobranças, que monopoliza a fala durante as aulas e que tem o saber como algo exclusivo do professor. Esse olhar um tanto fragmentado evidencia certo ranço a uma pedagogia historicamente enraizada nos fazeres escolares do Brasil. Em todo caso, “a representação do professor considerado ‘tradicional’, ainda que permaneça um tanto vaga, ajunta certo feito e supostos métodos” (Ibid. p, 110).

Utilizando o **método expositivo**, os cinco professores concebem uma ação recorrente, feedback, durante o exercício do trabalho em sala de aula, que é a retomada das aulas anteriores para situar os alunos sobre o que se vai abordar. A chamada forma escolar, que apresento como estandardização da sala de aula, faz-se presente na organização mobiliária, com carteiras enfileiradas, birô no canto da sala, quadro branco no centro, sinal tocando para demarcar o início e o fim de cada aula, horários fragmentados por disciplina, [...] “o tempo e o espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em séries/idades, os processos básicos do ato de ensino-aprendizagem” (CHARLOT, 2013, p. 40). Tudo isso permanece semelhante, para não dizer intacta, à escola tradicional tão negada pelos docentes, pois é algo pertencente à cultura escolar, e isso não significa que o processo de ensino seja atrasado.

Quaisquer que fossem os métodos de ensino adotados, pude observar que os professores tinham como princípio formativo oportunizar aos seus alunos a construção ou a apropriação dos saberes geográficos escolares. Todavia, como bem destaca Charlot (2013), se cada aluno não quiser entrar em uma atividade intelectual, apesar de todos os esforços do docente, e da

utilização de qualquer que seja a pedagogia, o processo de ensino-aprendizagem tende a endereçar-se ao fracasso.

As práticas pedagógicas organizam-se dentro de uma propositura da cultura escolar e das referências curriculares aportadas potencialmente no livro didático, o que me faz lembrar a seguinte fala de Callai (2016, p. 287): “o professor reproduz o que o livro traz através das atividades em sala de aula. Quanto melhor o livro, quer dizer mais bem estruturado, e com orientações claras mais eficazes será a passagem das mensagens”. No decurso do desenvolvimento das atividades docentes, ao experimentarem intensamente alguns conflitos referentes às necessidades da efetivação exitosa da prática e de seu repertório geográfico-conceitual perante a dificuldade de gestão de sala, as atividades do livro didático se apresentaram, em alguns momentos, como alternativa de fazer os alunos lerem e refletirem sobre a temática apresentada na aula. Em todo caso, comungo com a autora, quando conclui que o livro didático é profícuo, mas o docente e o seu conhecimento são maiores que ele.

Além do livro didático, outros saberes não sistematizados, como os provenientes do cotidiano social, da dinâmica da própria sala de aula, das narrativas de vida, também entraram em cena nas práticas observadas, revelando um **currículo escolar** aberto e expansivo, abrangente de elementos entremeados por conflitos, contrastes, dilemas, algo para além de um menu de informações a serem reproduzidas pelos professores. As mudanças tomadas na sala de aula, a busca de contextualização com o cotidiano do aluno, o diálogo sobre questões de natureza pessoal, as afetividades entre professores e alunos, tudo isso, enquanto movimentos gestados no cotidiano da escola, repercutiram na concessão da docência como uma atividade que contempla histórias, saberes e fazeres construídos e constituídos coletivamente.

A utilização de diferentes **recursos de ensino**, e didáticos, apresenta-se para os professores como uma necessidade pedagógica de metodologias que fascinem os jovens. No que tange aos recursos tecnológico-digitaes, de acordo com Charlot (2013), por um lado, existe um avanço que escapa ao controle da escola; por outro lado, apesar das precariedades estruturais das escolas, os professores buscam, dentro da liberdade e da autonomia, estar “próximos” dos seus alunos para oferecer um resultado positivo de ensino, até porque são “[...] novas exigências que requerem um profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor que não foi e ainda não é formado para tanto fica um pouco perdido” (Ibid., p. 100).

Tem-se novas fontes de informação como TV, mídias digitais e redes sociais, que acabam sendo mais atraentes aos alunos que a própria organização escolar. Com estudantes plurais, a sala de aula se torna um ambiente heterogêneo, cuja **relação professor-aluno** move-se de forma conflituosa, contraditória, afetiva e sensível. Isso faz com que, em alguns

momentos, a função docente, como a prática em sala de aula, fique desestabilizada. Segundo Charlot (2013, p. 98), a sociedade tende a imputar aos próprios docentes a responsabilidade das contradições: “[...] até as práticas pedagógicas, cuja eficácia parecia comprovada pela tradição, são questionadas e criticadas: começa a ser desprezado o professor ‘tradicional [...]’”. Por isso, o professor iniciante fica na encruzilhada entre o tradicional e o construtivista.

A adaptação do conteúdo ao tempo-espaço presente nas práticas (carto)grafadas sinalizou uma cultura profissional que exige comunicação entre as escalas geográficas para significar o ensino de Geografia como dimensão formativa que repercute na vida. Ou seja, os professores tinham a necessidade de desenvolver o conhecimento geográfico com o sujeito, para que cada aluno identificasse as situações geográficas e se situasse como sujeito histórico, social, cultural, (re)produtor do espaço, um sujeito geográfico. É o que Charlot (2013, p. 100) aponta como mais uma das necessidades profissionais da docência na contemporaneidade: “o professor deve, ainda, pensar de modo ao mesmo tempo ‘global’ e ‘local’. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de ‘ligar a escola à comunidade’”.

Independentemente da posição política assumida por cada professor no fazer da profissão, os saberes demandados das práticas (carto)grafadas não se esgotam em si mesmos. Quando afirmo que são aportadas no ensino como eixo balizante, não estou querendo dizer que não se deve priorizar o ensino no processo educativo escolar. Muito pelo contrário, chamo atenção, baseado em Freire (2020, p. 25-26, grifo do autor,) para o fato de que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar”. Refiro-me, pois, ao trato dado práticas pedagógicas selecionadas, aos caminhos escolhidos, aos métodos de ensinar adotados, ou seja, fazendo menção ao autor, estou elucidando o ato de ensinar como ação diluída na experiência fundante do aprender, na tarefa de pesquisar, respeitar, ser ético, crítico, plural e de pensar, o que se configura como um dilema, um desafio, presente nas práticas observadas.

A cartografia das práticas pedagógicas e os dizeres sobre a profissão docente dos professores iniciantes, protagonistas deste estudo, evidenciam, portanto, dinamismos pedagógicos e geográficos, herdeiros de movimentos formativos decorrentes da universidade; reverberam memórias de escolarização; imprimem autoria, com mutações metodológicas perante as contexturas da sala de aula; sinalizam interferência dos currículos, dos cotidianos e da comunicação digital; e exprimem dilemas, sentidos e significados educativos e geográficos incorporados ao longo da vida. Ou seja, relevam profissionais-pessoas com identidades em devir, cujos saberes estão em circularidade, conforme se pode contemplar no próximo capítulo.

6 SABER GEO(BIO)CIRCULAR: UM SABER QUE EMERGE DE PROFESSORES INICIANTES

Eu disse que segundo o meu pensamento e crença tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito de leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos.

Carlo Ginzburg (2006, p. 36-37).

Ao seguir a lógica impressa no discurso da epígrafe, quero enfatizar, em analogia ao depoimento do moleiro Menocchio, que no século XVI ousou afirmar que o mundo tinha origem na putrefação, que o saber do professor de Geografia em início de carreira percorre caminhos meandantes até ser desembocado no espaço onde a profissão potencialmente acontece: a sala de aula. Respaldo-me em Ginzburg (2006) pelo fato de *O queijo e os vermes* apresentar uma narrativa microespacial, enredada na história do julgamento de Domenico Scandela – o moleiro que viveu em Montereale, na região da cidade de Friuli, norte da Itália, julgado duas vezes pela Inquisição do Santo Ofício e queimado na fogueira por conta das suas proposições sobre a origem da vida e o trato com as orientações religiosas –, e atravessar um fenômeno mais amplo, macroespacial, enquanto modo de articulação e de apropriação sociocultural da pessoa em contexto de experienciar a vida no espaço geográfico.

O contexto da obra de Ginzburg (2006), vivificado e delineado na trama social de Menocchio, revela um cotidiano marcado por uma Geografia social de culturas diferentes: oralidade, dos camponeses; letrada, da elite dominante. Mas isso não se enquadra numa realidade por si só, muito pelo contrário, apresenta interação e movimentação de pessoas e de ideias. De origem simples, o moleiro sabia ler, escrever e contar, o que fez com que ele tivesse contato com artefatos da cultura letrada, como o acesso às obras *A divina comédia* e *o Alcorão*. Todavia, a sua forma de ler imprimia determinados filtros, apresentava algumas lacunas e deformações interpretativas. Mesmo assim, concebeu uma nova concepção de vida, de origem da vida, inclusive problematizando as tradições orais. Para Ginzburg (2006, p. 72-73, grifos do autor), “[...] foi o choque entre a página impressa e a cultura oral, da qual era depositário, que induziu Menocchio a formular – para si mesmo, em primeiro lugar, depois aos seus concidadãos e, por fim, aos juízes – as ‘opiniões’ [...] [que] saíram da *sua* própria cabeça”.

Quando Menocchio afirmou que o mundo teve origem na putrefação, correlacionando a noção de mundo com o elemento queijo, revela-se a herança de uma cultura oral que tinha na

crendice a ideia do ser vivo como originário de uma substância inorgânica. O modo de ele pensar agregou concepções culturais do seu cotidiano social, ao passo que sinalizou os conhecimentos apreendidos em suas leituras para racionalizar as suas próprias proposições. Esse influxo entre culturas evidencia o processo de circularidade concebido como um emaranhado de relações, pois é possível perceber que "o discurso de Menocchio, embora partisse do seu caso pessoal, acaba por abarcar um âmbito muito mais vasto" (GINZBURG, 2006, p. 41). É o que acontece com as histórias dos protagonistas deste estudo, cuja confluência de saberes repercute na composição do repertório geográfico-docente.

Nesse sentido, tenho neste capítulo a oportunidade de entrelaçar as considerações que foram emergidas da interpretação dos fazeres dos docentes e da compreensão das narrativas dos professores iniciantes. Para tanto, apresento uma ilustração associada a palavras que sinalizam dimensões analíticas, para melhor tecer a discussão do saber do docente de Geografia em início de carreira, que estou tomando por saber geo(bio)circular. As palavras-dimensões contemplam narrativas e discussões balizando a formação acadêmica, outras experiências formativas, a prática de ensino, o currículo, o cotidiano, as histórias de vida e a comunicação digital.

As dimensões elencadas não esgotam as potencialidades e as possibilidades de percepção da Educação Geográfica mobilizadas pelos professores. O que pude vislumbrar, e conseqüentemente compreender, foram os modos possíveis de ensinar, de aprender e de conceber a Geografia, ou seja, emaranhar os fios que entrelaçam o processo de composição do saber do professor em início de carreira no magistério da educação básica pública, consubstanciando com uma multiplicidade de mecanismos referenciais.

Destaco, ainda, que as palavras-dimensões são para sintetizar evidências pedagógicas e movimentos geográficos do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente – e não uma arquitetura pronta, acabada e fechada em si mesma –, por isso, o tópico que dá início às discussões parte da ideia de *geobiocircularidade* para situar as reflexões que entrelaçam referenciais provenientes de múltiplas Geografias, de histórias de vida e de fazeres docentes. Na seqüência, a abordagem é desmembrada em subtópicos, entrecruzando narrativas sobre a profissão docente e, por conseguinte, é deambulada através de proposituras dimensionadas.

6. 1 O que conceber do saber geo(bio)circular

Os saberes docentes constituem-se como uma combinação de referências formativas que contemplam diferentes situações de aprendizagens. Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) lançam a proposição de que esses saberes são plurais e heterogêneos, provenientes de

fontes distintas, passando por sucessões de acontecimentos que circulam entre outros saberes já existentes: “o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é constantemente reatualizado através dos processos de aprendizagem” (Ibid., p. 218). Diante disso, o ponto de partida para a interpretação e a compreensão do saber concebido como geo(bio)circular é a dimensão conceitual da qual ele se aporta e se tece.

O “geo” se perspectiva a partir de dois movimentos de sentido: a noção de Geografia do cotidiano, que contempla elementos provenientes do contexto socioespacial, regional e cultural da história de vida do professor, com enredos que se movem e se tecem em tramas individuais; e a Geografia acadêmica e a escolar, abarcando temáticas de saberes convergentes, em confluência com as questões de natureza teórica e conceitual do modelo da ciência geográfica – estudada na universidade –, e do ancoramento dos dilemas e das abordagens da prática geográfica escolar mobilizada pelo profissional-pessoa em atuação no magistério.

O “bio” contempla a pluralidade das experiências dos percursos de vida e de formação do professor, com referências educativas, sociais e pessoais que se combinam durante os acontecimentos no decurso da vida profissional. Ao incorporar as vivências pessoais às aprendizagens, o fazer das práticas pedagógicas se reconstrói entre e por meio de memórias escolares, cujas ações pedagógicas ora avançam, ora recuam. Afinal, a história do indivíduo “é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 30). A história de vida do professor acaba por se vincular a movimentos coletivos no espaço geográfico, subjetivados pela busca de firmamento e de reconhecimento da biografia profissional.

O termo “circular” se refere aos contornos profissionais que os professores iniciantes mobilizam durante o acontecer e o narrar da prática docente, com alusão direta ao conceito de circularidade cultural inscrito no contexto da obra de Ginzburg (2006, p. 19), diante do fato de que “a impressionante convergência entre as posições de um desconhecido moleiro friulano e as de grupos de intelectuais dos mais refinados e conhecedores de seu tempo repropõe com toda força o problema da circularidade da cultura formulado por Bakhtin”. O autor concebe tal conceito a partir dos choques culturais que Menocchio obteve ao ter acesso à cultura escrita, fazendo contraposição aos conhecimentos da cultura oral, da qual era egresso. Portanto, o fio condutor para a compreensão da circularidade está no tocante à assimilação entre movimentos, por configurar “[...] um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo” (Ibid., p. 10).

O desempenho dos professores de Geografia em início de carreira, durante o fazer pedagógico em sala de aula, delineia um saber geográfico escolar em construção, sincrético,

emergido da própria prática, com marcas provenientes do cotidiano social, da formação universitária e da cultura escolar herdada do processo de escolarização e tocada pelo saber-fazer dos pares (*geocircular*). Esses saberes deambulam entre crenças individuais, representações sociais de histórias vividas, processo de criatividade, imprevisto e ressignificação da Geografia praticada, cujos movimentos escolares são compassados durante o ritmo da sala de aula, além da subjetivação atribuída ao conteúdo geográfico (*biocircular*).

Ao promover uma análise interpretativa e compreensiva pautada na mobilização dos fazeres docentes das narrativas dos professores iniciantes, emergiu o saber que estou tratando como geo(bio)circular. A tessitura foi delineada pela formação acadêmica, outras experiências formativas, a prática de ensino, o currículo, o cotidiano, as histórias de vida e a imersão da comunicação digital na profissionalidade docente, conforme a representação da figura 12:

Figura 12 - Saber do professor de Geografia iniciante: geo(bio)circular



Fonte: Elaboração do croqui: o pesquisador. Diagramação: Edvan Lima.

Represento esse tipo de saber numa ilustração em espiral ascendente, porque ele não se fecha em si mesmo e não tem forma acabada. É um saber com movimentos que se cruzam, afastam-se, diluem-se, condensam-se e fundem-se, num processo de movimento circular. É gestado num circuito desmontável, desatado, reversível, com múltiplas entradas, não partindo de um referencial único. São propensos a modificações constantes; funciona em devir,

encontrando-se por meio e entre agenciamentos de saberes, de fazeres e de memórias, como uma espécie de cartografia de multiplicidades constituintes das identidades docente.

Por serem abertos a novas formas de ensinar e de aprender, o saber geo(bio)circular guia-se por orientações, direções e saídas que atravessam a formação professoral acadêmica. Concebem-se em rupturas, com fraturas, continuidades e descontinuidades das situações experienciadas ao longo da vida escolar, tanto de memórias positivas quanto negativas. É por isso que os referenciais são aludidos às circularidades, tendo em vista que a imagem do espiral serve para repercutir a ideia de que é preciso substituir, em nosso imaginário epistemológico dos saberes necessários à docência de Geografia, tudo o que remete a modelos formativos fixos, autosuficientes, de justificativa vocacional para um teor conclusivo.

Como ação constituinte, os saberes dos professores de Geografia iniciantes reverberam posturas variadas no campo pedagógico do trabalho profissional, a mover-se de acordo com a situação emocional, experiencial e memorialística que os professores se encontram e que conseguem desencadear na instantaneidade. O que eles julgam relevantes durante o processo de mobilização pedagógica é agregado e envolvido em seus fazeres docente. Dito de outro modo, a leitura pedagógica e geográfica dos professores tem um viés potencialmente sustentado nas experiências pessoais, formativas e profissionais. Com base em Nóvoa (2013), isso se dá porque os saberes docentes não acontecem meramente por acúmulos, mas por meio da subjetivação pessoal, da reflexividade crítica sobre a prática pedagógica, marcando circularmente a constituição da identidade pessoal-profissional.

Para que o entendimento do saber que estou denominando de geo(bio)circular fique mais claro, condensei em subtópicos as palavras-dimensões que emergiram das análises interpretativas e compreensivas das práticas pedagógicas e das narrativas, a saber: repertório geográfico-pedagógico e experiências formativas (formação acadêmica e experiências formativas); confluência entre prática de ensino e currículo escolar (prática de ensino e currículo); movimentos do cotidiano e vivências geográficas (cotidiano e histórias de vida); e ressonâncias da comunicação digital no saber-fazer docente (comunicação digital). Portanto, os próximos itens estão ligados e correlacionados à tessitura de sentidos e de significados apreendidos por meio das palavras-dimensões que compõem a figura 12.

6.1.1 Repertório geográfico-pedagógico e experiências formativas

A ciência geográfica estudada academicamente, com o seu conhecimento estruturado, suas categorias, seus temas, seus conceitos, suas metodologias e seus métodos, é a que

regulariza e legitima as especificidades da profissão professor de Geografia. Por meio dela, o docente vai abrindo os caminhos para os seus fazeres pedagógicos, refletindo, reorganizando, reconstruindo e rearranjando os conteúdos geográficos escolares para serem mobilizados em sala de aula, de uma forma mais contextualizada e mais significativa para os sujeitos em formação. Ao assumirem a sala de aula e ficarem responsáveis por suas turmas, os professores iniciantes passam a identificar potencialidades e distanciamentos concernentes à formação inicial em relação aos conteúdos geográficos que dimensionam a formação escolar dos alunos.

O processo de profissionalização docente, no tocante aos conhecimentos obtidos por meio das ciências da educação e da didática, também ganha destaque na composição do repertório geográfico-pedagógico dos professores de Geografia em início de carreira. Com base em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), interpretei que existe, por parte desses professores, certa rejeição à formação acadêmica e à reavaliação utilitária (seleção do que é ou não pertinente para si) da formação didática e pedagógica da licenciatura. Para alguns, o sucesso profissional tem uma carga subjetiva (depende de si); para outros, os julgamentos são matizados, à medida que a formação inicial ajuda na produção dos saberes, mas não pode dar conta de todo repertório formativo docente. Esse olhar acontece porque, “ao tornarem-se professore(a)s, descubrem os limites de seus saberes pedagógicos” (Ibid., p. 229).

Sobre o modelo de formação acadêmica experienciado, em entrelace às vivências do cotidiano social, a professora Ellyjeane destacou que se tornou uma pessoa mais crítica. Em suas palavras: “por conta do modelo de vida que tive, entre trabalho e estudos, e da formação acadêmica em Geografia, pude melhor compreender a realidade social dos meus alunos e embasar a minha crítica” (Registro de diário de campo, 2018). Isso pôde ser observado durante as suas práticas pedagógicas, a exemplo de duas aulas no dia 13 de agosto de 2018, na turma do 8º ano A: o conteúdo foi sobre setores da economia. Ao entrar em sala, a professora situou os alunos sobre o conteúdo da aula anterior (Canadá), fez anotações no quadro e recorreu à didática de exposição dos conteúdos. Na busca de promover um diálogo com os alunos, solicitou exemplos de pessoas que trabalhassem num dos setores econômicos (podia ser país, amigos ou familiares), trazendo para a escala local. Depois, pontuou que tal conteúdo dá base para entender a economia dos países, a exemplo do Canadá. Ela encerrou as aulas direcionando uma pesquisa para casa: pesquisar e refletir qual era a principal fonte econômica da cidade dos alunos, fazendo buscas na internet ou em outros meios digitais.

Os saberes obtidos durante a formação acadêmica e adquiridos a partir de outras experiências formativas, como a própria aprendizagem emergida do contexto geográfico em que a vida acontece, e as situações provenientes das relações de trabalho não docente, desvelam-

se no saber-fazer da professora Ellyjeane em forma de devir: formação acadêmica em Geografia, realidade geográfica local e vivência social tecidas à composição do seu repertório geográfico-formativo. Afinal, “somos povoados por múltiplas vozes; vozes dos outros, que nos constituem, vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós e nos significam” (FONTANA, 2010, p. 66).

No caso da professora Renata, a formação inicial despertou o encantamento pela pesquisa na ciência geográfica, tanto que ela almeja ser professora do ensino superior, narrando que entende a universidade como um espaço de promover a liberdade: “eu acho que a universidade é um espaço onde você tem mais liberdade de ensino e pesquisa, pelo menos eu acho que era assim, não sei agora. Lá, se tinha liberdade” (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019). Ainda sobre o sonho de ser professora universitária e as percepções sobre o processo de ensino e de pesquisa na área de Geografia no espaço acadêmico, inferiu:

Na universidade, você vai fazer seu trabalho, construir sua ciência, vai levar outras pessoas a construir aquela ciência também. Aí, vêm os grupos de pesquisas – eu passei por isso, eu achei interessante, eu gostei e eu queria fazer isso também, eu queria praticar isso também em meu trabalho; então, eu interpreto a universidade como, por exemplo, um espaço de liberdade, de liberdade do professor, dele mostrar o que gosta de fazer, dele ir além profissionalmente e de construir também isso para os alunos, para os estudantes (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Em relação aos fazeres pedagógicos na educação básica, Renata narrou sobre algumas das suas percepções: “na escola, você não tem tanta liberdade, você pode passar para os seus alunos construir aquela visão, ensinar da forma que você acha melhor, mas você vai ter sempre quatro paredes para lhe privar” (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019). Tal posicionamento foi construído durante o seu contato com a escola, ao se deparar com situações que a fizeram reafirmar suas vontades de ser professora universitária. Mesmo assim, durante os registros das práticas pedagógicas na EJA, observei que a professora aporta numa didática baseada no diálogo que conflui o conteúdo geográfico às vivências dos estudantes.

A autoria docente da professora Renata, assim como da professora Ellyjeane, herda atributos que circulam pela Geografia da vida cotidiana, como nas situações escolares em que mobilizam uma didática aportada no diálogo, considerando os espaços de existência em que os percursos de vida dos alunos são enredados. A experiência obtida por Renata durante as atividades acadêmicas, como a participação em projetos de pesquisa e no PIBID, também contribuiu significativamente para o seu modo de ser professora de Geografia:

No PIBID, eu tive alunos que eram de gangues, de drogas, essas coisas, de crime. Eu tinha medo, porque não deixa de ser negativo você entrar numa sala e ter certo receio. É complicado. Mas tudo isso foi muito gratificante. Cheguei a ouvir uma aluna dizer: ‘eu queria que você fosse a professora, na verdade, ao invés de fulano; eu queria que você fosse a professora. [...] Foi, de fato, uma experiência boa por inúmeros motivos, sejam eles bons ou ruins, inclusive por eu estar tendo aquele contato com o ensino básico que é uma realidade totalmente diferente do que a gente vê na teoria, na universidade. Na teoria é: ‘apresenta aqui o seu plano de aula, em prática pedagógica; ‘vamos discutir aqui as leis de diretrizes e bases, os parâmetros curriculares’, mas você estar na sala de aula não se compara nunca. Tiveram os períodos de estágio, mas o estágio é muito reduzido, uma carga horária pequena, você vai à escola, além disso, você tem que cumprir um relatório, você fica preocupado com uma coisa, com outra (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019).

A universidade ganhou destaque nas perspectivas futuras de Renata: ser professora do ensino superior. Esse flutuar entre o que experienciou na formação inicial, o que percebeu da Geografia do lugar e o que se narra nos diálogos com os estudantes, implica num refazer de ações pedagógicas que movem os seus saberes de forma circular: ora aporta-se numa referência ou outra, ora tece vários referentes, ratificando a noção de que “a reinteração dos saberes é o alicerce da prática profissional dos professores” (CAMPOS, 2013, p. 28).

Assim como aconteceu com a vida profissional de Renata, a formação inicial em Geografia configura uma experiência de bastante incidência nos fazeres pedagógicos da professora Lidiane. Ela contou que embora muitas vezes assuma um teor mais tradicional de ensino, apenas expondo o conteúdo geográfico, sempre tenta recorrer a possibilidades didáticas mais contextualizadas com a vida dos alunos, espelhando-se, inclusive, em alguns dos seus professores da universidade: “em minhas aulas, tento me espelhar bastante em alguns dos professores que tive na UEPB” (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Ao exprimir tal afirmativa, Lidiane direciona a prática de ensino da universidade como uma experiência de ensinar e de aprender baseada em saberes já existentes, valorizando os conhecimentos dos alunos e aspirando uma dinâmica pedagógica pautada nas reconstruções, com o sujeito/aluno no centro da aprendizagem. Ela lembrou que muitos dos professores do curso tinham bastante sensibilidade com o processo de aprendizagem dos estudantes, além de serem amigáveis. No entanto, teceu uma crítica ao modo que alguns outros preparavam o licenciando para o trabalho na escola, destacando proposições didático-metodológicas, como:

Na universidade, você está sendo preparado para dar aula, para ser um professor com metodologias diferentes. Mas, mesmo que os professores digam que tem que usar metodologias diferentes, ter didática para ensinar de forma que o estudante aprenda, eles usam o método tradicional. Eu tinha uma professora de estágio que dizia: ‘ah, vocês têm que buscar metodologias

diferentes.’. Mas, quando a gente chegava na sala, ela estava lendo o livro para a gente, não sabia nem explicar direito. Então, ela dizia uma coisa, mas na prática fazia outra (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Na tentativa de mobilizar uma aula mais atrativa, Lidiane busca desencadear uma prática em que o processo didático constitua uma performance mais envolvente para os alunos, como no caso de uma aula do 7º ano, no dia 23 de outubro de 2018, com o conteúdo focalizando na região Sul do Brasil, em que a aula foi expositiva dialogada, com a investida na participação dos alunos, ao sugerir leituras de alguns trechos do conteúdo geográfico presente no livro didático e a resolução de algumas questões, também do livro didático, para que os alunos ficassem em frente ao quadro e apresentassem, em grupo, as suas considerações para o restante da turma, mas somente uma pequena parte cumpriu o solicitado.

A relação que a professora Lidiane estabelece com os conhecimentos originários da formação inicial expressa um saber-fazer docente constituído de relações pautadas na afetividade e na perspectiva de desencadear uma propositura didática que desperte a atenção dos alunos, como pude observar em suas práticas pedagógicas. Com uma postura que tenta dinamizar fazeres, considerar contextos e apresentar sentidos, o seu repertório geográfico-docente não está inscrito numa direção única, pelo contrário, existem adaptações às situações a partir do que foi incorporado como experiência relevante. Isso acaba por revelar que “todo início de carreira é um desafio. Descobrir o caminho para conseguir desenvolver o trabalho não é tarefa fácil. Cada professor descobre do seu jeito” (PINHEIRO, 2012, p. 77).

Em conversa, Lidiane afirmou que ao ingressar na sala de aula percebeu que existiam muitas diferenças entre a Geografia acadêmica e a Geografia que ela tinha que ensinar, aquela presente nos livros didáticos. Por conta disso, pontuou que recorre aos livros, à internet e a videoaulas para se situar com os conteúdos que têm dúvidas, lançando, retoricamente, a seguinte interrogação: “não sei por que a universidade não trabalha com mais intensidade os conteúdos que a gente tem que ensinar na escola?” (Diário de campo, 2018).

Ao marcar o ambiente universitário como espaço potencialmente teórico, o professor Romário entra em confluência com a inquietação da professora Lidiane, ao lançar a sua proposição frente ao processo de formação inicial, como uma experiência que poderia apresentar elementos mais consistentes do ponto de vista teórico-prático. Ainda em relação à formação docente, Romário teceu reflexões críticas frente à sua participação no PIBID e sinalizou que durante a materialização do programa não conseguiu constituir um repertório pedagógico consolidado, sob a argumentação de que “a professora supervisora não ajudava com

as devidas orientações, só mandava os pibidianos darem aulas” (Registro de diário de campo, 2018). A professora Renata também se posicionou frente a essas questões levantadas:

Eu tive alguns problemas durante o PIBID, mas nem sei se foram realmente problemas ou se foram situações que me ajudaram, como no caso do professor ser um tanto ‘escorão’, como se dissesse: ‘ah, se eu tenho três pibidianos aqui, eles vão fazer o meu trabalho por mim. Então, a gente passou muito por isso, sabendo que nos parâmetros do PIBID o aluno está ali para aprender com o professor coordenador, para ser auxiliado por ele, para aprender aquela prática. Com a gente não, era como se a gente tivesse tomado as turmas e nós fôssemos os professores (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019).

Embora Romário e Renata tenham apresentado insatisfações com a experiência formativa oriunda do PIBID, é pertinente destacar que o plano de trabalho formativo desse tipo de política pública, segundo as colocações de Dias (2017, p. 172) – perante o seu olhar sobre o PIBID/UFPel –, é de buscar a possibilidade de o licenciando aprofundar e ampliar os conhecimentos na área de atuação (ensino de Geografia), “[...] ademais, fortalecer o conhecimento dos acadêmicos em relação à teoria e à prática pedagógica de Geografia através da interação com professores e colegas e da convivência no dia a dia das escolas”. Em todo caso, ressalto que, além da crítica ao PIBID, Romário emitiu algumas reflexões narrativas frente ao modelo de formação pedagógica experienciado na UEPB, como o fato de não haver aproveitamento prático do material didático desenvolvido durante o curso:

Tenho muitos slides do tempo da universidade, mas quase não os aproveitei para o ensino médio. Na verdade, aproveitei só quatro, que foram de disciplinas de base pedagógica, quando era para dar uma aula referente a alguma temática: um sobre mapas, um sobre meio ambiente, um sobre a questão das mídias e o outro sobre globalização. Foi só o que eu consegui aproveitar. Agora, isso é de conteúdo pronto. Na escola, tive que ir à busca, porque, na verdade, a gente aprende tudo lá em cima, com a linguagem bem acadêmica, tudo bem montado. A gente vai estudar sobre solos, pedologia, mas quando vai para escola, é terra, na linguagem dos alunos. A gente tem que fazer essa conversão da linguagem para os alunos. Quase nada que fiz na universidade, em relação à elaboração de material nas disciplinas, serviu, porém, a teoria serviu. Por isso, vou à busca de pesquisas na internet, livros, entre outros ambientes (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019).

Ao problematizar o distanciamento de ações pedagógicas desenvolvidas durante a formação universitária, que poderiam servir de base para os fazeres em sala de aula na escola, o professor Romário enfatizou que tenta destoar a sua prática geográfica escolar de algumas que já experienciou quando era aluno da educação básica, interpretando-as como de teor tradicional. Por isso, fez questão de ressaltar que entende como professor tradicional “aquele

que chega à sala de aula, se coloca como o dono do saber e tem medidas autoritárias. É o centro das atenções. Está dando a aula-espetáculo. Aquela aula sempre pautada no quadro e no livro didático, apenas” (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019). Em respaldo à sua narrativa, rememorou algumas situações escolares argumentando que:

A didática que o professor tradicional usa no ensino é passar para o quadro o conteúdo que já está no livro didático. É algo totalmente decoreba, digamos assim. Conheço professores, até hoje, colegas de trabalho, inclusive, que lançam as perguntas no quadro, pegam o livro, mandam os meninos lerem, tirar do livro algumas perguntas e colocar no papel. Depois, fazem uma prova com 20 questões. Os alunos vão decorar, não vão estudar, não vão colocar no papel o que acharam daquilo, eles vão decorar para reproduzir do mesmo jeito que o professor passou, até porque, se eles colocarem diferente, o professor pode tirar ponto. O tradicional é esse que permanece com essas práticas antigas (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019).

Em todo caso, Romário pontuou que já viu muitos docentes ministrando aulas recorrendo apenas ao quadro e ao livro, e que foram aulas bastante exitosas, mas que em seu fazer didático-pedagógico prefere partir da prática do diálogo para um melhor desempenho na aprendizagem. Ele destacou que, para dar maior dinamismo, entrega um texto de apoio aos estudantes e, às vezes, os próprios slides impressos, exemplificando que em sua autonomia docente toma os seminários como um modo didático de ação participante e destacou que não permite decorebas, pois tem que ser aquilo que o aluno aprendeu, nem que isso seja revelado apenas por meio da apresentação de uma imagem: “[...] e não tem problema que seja um cartaz, ou se o aluno queira apenas falar. O que quero é que ele expresse em palavras o que está aprendendo, o que conseguiu captar do conteúdo geográfico. Eu também peço relatório, para contribuir na nota” (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019).

O professor Romário valida, ainda, como experiência de profissionalização a sua atuação em outras atividades ligadas à educação (como no programa Mais Educação), mesmo antes de ter concluído o curso de licenciatura, e rejeita o tipo de fazer pedagógico que considera de teor tradicional, encarando a contradição, quase sempre estrutural, conforme aponta Charlot (2013, p. 102), de ser um professor que “sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas aos alunos”. É pertinente destacar, portanto, que, a depender do momento, do tempo e da reação dos alunos, ele elege e autentica o que toma como a melhor referência para guiar os seus fazeres pedagógicos.

Os saberes que contornam o processo de constituição identitária profissional de Romário agregam fortes elementos decorrentes do curso superior e de outras experiências relacionadas à educação. Perante isso, ele evidenciou a sua participação nas atividades educativas voltadas

ao acompanhamento pedagógico de jovens escolares no programa Mais Educação, na cidade de Mulungu, quando ainda estava no último período da graduação em Geografia. Rememorou que foram as bases formativas da licenciatura que abriram as possibilidades para a sua compreensão do mundo da educação: “consegui fazer links com o que eu via na realidade e com a teoria que eu aprendia na universidade. E acho que consegui fazer a associação entre teoria e prática” (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019).

Assim como no processo de profissionalização docente de Romário, o professor Everson validou outras experiências formativas, a partir da formação acadêmica, reconhecendo-as na composição do seu repertório pedagógico – a exemplo das práticas de ensino de reforço escolar, iniciadas ainda na adolescência, a convite da sua mãe, professora da educação infantil, como uma alternativa de ganho financeiro. Aos 12 anos, ele começou a ensinar a quatro alunos, no quintal de casa. Quando ingressou na universidade, compreendeu que já praticava a docência e que de alguma forma já era professor, mesmo não tendo a consciência, pois tinha em tais atividades um modo de diversão, mas que por meio da formação docente foi possível juntar o que já tinha de experiência de ensino com o que chegou de novo, de teorias decorrentes da epistemologia da Geografia, das ciências da educação e da didática, para a construção do profissional da Educação Geográfica que se tornou.

Everson enfatizou que, ao deparar-se com as disciplinas de abordagens pedagógicas no curso superior, rememorou de forma reflexiva as atividades desencadeadas durante o ensino de reforço, ao passo que apresentou as suas percepções frente à formação docente:

Quando cheguei à universidade foi que me toquei: meu Deus, já sou professor. Será que é isso que eu vou querer para minha vida? As primeiras disciplinas de prática são muitas de: ‘o contato do professor’, ‘você vai ser professor’, ‘você tem que fazer isso’. A gente estuda as teorias dos professores que escreveram sobre o que é ser professor, como é que você tem que ser professor, existe um padrão de professor. Eu fui associando com aquela minha prática de reforço – que eu já tinha, mas não sabia– com a teoria educacional que vinha de cima, dizendo que tinha que fazer isso, mas não era aquilo que eu fazia, enquanto teoria. A teoria dizia aquilo, mas, na prática, eu fazia outra coisa, não vou dizer que era totalmente diferente, mas não era aquilo que a teoria dizia. E isso foi montando na minha cabeça que ser professor não é ser o que a teoria está dizendo, o que o livro diz: ser professor vai além, porque você pega uma realidade, você pega ‘N’ realidades, melhor dizendo. E como é que você vai adaptar aquela teoria a uma realidade que muitas vezes foge do que o pesquisador escreveu naquele livro? Muito complicado dizer! Vamos lá, qual foi a realidade que Paulo Freire deu de cara? É a mesma realidade que dou de cara todos os dias, numa escola integral, em que os alunos entram sete e meia, saem de quatro e meia, e ficam sentados praticamente o dia todo? Não foi essa a realidade dele. Ele encontrou pessoas que tinham disponibilidade, que tinham vontade e que queriam sair daquela rotina. A realidade que a gente encontra é muito diferente disso aí. Hoje, você

chega à escola e não tem internet, nem uma estrutura básica, nem material básico, que às vezes a gente nem tem o suficiente; as famílias desestruturadas, pais separados, pais que não se importam com a educação dos filhos, que colocam numa escola integral para se livrarem deles, o dia todo – é o caso da escola que trabalho: já ouvi isso de pais. Então, não foi a realidade que Paulo Freire encontrou. Portanto, isso tem que ser trabalhado na universidade: esta prática da realidade ‘X’ e da realidade ‘Y’, elas são diferentes e necessitam de uma atenção diferenciada. Isso tem que começar na universidade e não depois que você está com o diploma na mão e diz: ‘ah, sou professor porque a universidade diz: ‘você é professor se apresentar um TCC’ (Prof. Everson, entrevista narrativa, abril de 2019).

As críticas que o professor Everson lançou à sua formação docente se justificam pelo fato de que, quando ingressou no magistério, deparou-se com uma realidade escolar destoante da que aprendeu quando era estudante da licenciatura, afirmando não ter sido formado na compreensão de que a identidade docente atravessa o espaço da escola: “onde eu estiver, estou sendo professor, e esse comportamento é outra coisa que a gente não aprende na universidade; a gente aprende na sala de aula e com a prática, com o dia a dia. É uma falha da universidade?” (Prof. Everson, entrevista narrativa, abril de 2019). Ele exemplificou que, no seu processo atual de graduação em Pedagogia, a questão balizando a relação teoria e prática está sendo bastante discutida. E lamentou que na licenciatura em Geografia havia alguns professores que chegavam à sala de aula com a ideia de relação teoria e prática, mas com fazeres pedagógicos em sala de aula totalmente destoantes das abordagens discursivas.

As experiências formativas de Everson elucidam um olhar sobre o distanciamento entre a teoria da disciplina a ser ensinada e a formação pedagógica. Ele inferiu que, por conta disso, é preciso fazer um esforço constante para juntar a ciência geográfica com a questão do ser professor de Geografia, lembrando a organização curricular da formação acadêmica: “tem a questão das disciplinas, como Biogeografia, trazerem toda a discussão do conteúdo específico da Geografia – a parte que seria do bacharelado – e, do outro lado, a parte pedagógica, aprender a ser professor, mas não professor de Geografia” (Prof. Everson, entrevista narrativa, abril de 2019). O professor enfatizou que a dicotomia permaneceu até a última prática do curso, no momento de o licenciando ir, de fato, à sala de aula. Por conta disso, ele entende que o licenciando não aprende a ser professor de Geografia desde o começo.

A realidade educacional defrontada pelos professores de Geografia no início da profissão docente fez com que eles articulassem conhecimentos de diferentes situações (sociais, políticas, culturais, religiosas) quanto à ação dos seus fazeres pedagógicos. É tanto que alguns saberes foram apropriados, afirmados e reconhecidos como relevantes; já outros foram negados, distanciados e criticados por não contemplarem a complexidade escolar. Por conta da

necessidade de composição e de firmamento da identidade profissional, ao narrarem sobre os seus percursos de vida-formação, os professores acabaram por problematizar e por refletir sobre o modelo de formação inicial experimentado, num movimento de autoformação.

6.1.2 Confluência entre prática de ensino e currículo escolar

A proposição pedagógica conferida ao ensino de Geografia pelos professores iniciantes quase sempre é reconvertida em movimentos circulares compassados por dualidades formativas: às vezes, por meio de um viés “daltônico” – na perspectiva de conceber um modelo descritivo de aula, com nuances declamativas; outras vezes, diante do abandono de rituais pedagógicos informativos, desvelando fazeres característicos de sujeitos praticantes – com base em Certeau (2014), praticantes no sentido de pessoas criadoras de performances operacionais em cotidianos de múltiplas relações: pessoais, sociais, culturais, cotidianas, pedagógicas, escolares, etc., ou seja, tornam-se profissionais reflexivos, cujas situações escolares são movidas pela identificação da Geografia como campo contextual para aproximar os alunos com o processo de aprendizagem, singularizando um repertório de ações.

Guiado pelas colocações de Cavalcanti (2017, p. 16), interpreto que a atuação docente em início de magistério tem profícuas características a se considerar, “[...] destacando-se que ela requer uma autonomia mínima que permita ao professor a definição de um projeto profissional que coadune com seus propósitos pedagógicos referentes à disciplina que ministra”. Para efetivar a autonomia da prática de ensino, é preciso que o professor disponha de condições básicas de trabalho, sejam referentes à carreira profissional (incluindo questões salariais, formação continuada e valorização social do magistério), sejam de origem material e imaterial (escolas equipadas com recursos didático-pedagógicos condizentes com o contexto sociocultural da comunidade, infraestrutura escolar adequada, valorização da cultura e dos saberes locais e respeito às identidades e às diferenças). Esses aportes estão em comunhão com o desenvolvimento da autoria docente e seu encaminhamento metodológico do planejamento de ensino, conforme se pode identificar nas próximas inferências dos professores:

Eu mesmo busquei montar o meu material de trabalho, a partir da internet e livros, assim como de conhecimentos que já vinham de antes, fazendo uma espécie de links, inclusive do que eu via na escola quando eu era aluno. Por eu ser um pouco jovem, digamos assim, ter acabado de sair do ensino médio – eu me lembro do que eu gostava e do que eu não gostava –, acabo gostando muito de dialogar com os estudantes, e sempre pergunto: vocês gostam disso ou daquilo? É tanto que a gente faz um contrato de convivência no início do ano: escrevo no quadro, dou uma aula com slides, dou uma aula só com texto

impresso e dou aula na primeira semana de várias maneiras, e, no final de semana ou no próximo encontro, pergunto: e aí, qual a maneira que vocês mais gostaram? Eu tenho ciência de que as várias maneiras geram certo conhecimento. Então, eles [os alunos] escolhem a maneira mais interessante de eu passar o conteúdo geográfico para eles. Eu acho que essa deve ser a ‘pegada’ do professor, digamos assim, você dialogando com os estudantes. Imagina aí a diferença entre o professor que já chega à sala e determina o que vai ser feito e o professor que chega à sala e dialoga com os estudantes? Gosto muito desse diálogo (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019).

Quando cheguei à escola aqui na cidade [em 2019], busquei conhecer os alunos, fazer uma dinâmica diferente. Eu sempre gosto de perguntar o que eles querem ser quando crescerem, eles já são crescidos, mas digo assim, quando terminarem o ensino médio, escolherem uma universidade. Nada! Nada! Nada! Eles não sabem o que querem. São muito preguiçosos. Não gostam de estudar. Juro a você que a realidade do sítio Lagoa de Fora é totalmente diferente – eu trabalhei com uma turma do nono ano em Lagoa de Fora num projeto voltado à horta reciclável nos arredores da escola; nós íamos para a horta pela parte da manhã, as aulas na sala de aula eram à tarde; eles gostavam muito. Aqui, são muito preguiçosos, sem contar nas dificuldades da escola: estão sem o livro didático, às vezes tem três a quatro livros para uma turma de vinte e poucos alunos, então, eu uso o celular na hora. O que consigo fazer? Em grupo, fica um com o livro, os que não têm o livro tiram fotos com o celular, para copiarem nos cadernos. Eu sempre peço para copiarem as perguntas porque na hora de estudar não tem livro, não tem nada, então pelo menos eles têm a base numa pergunta. Este ano, estou fazendo resumos no quadro, usando o modo tradicionalista, mas eu faço resumos daquilo que acho importante para que eles anotem para estudar porque eles não têm livros. Então, a dificuldade é maior. [...] Além disso, uso slides, músicas, alguma coisa diferente. Só que nós, professores, sabemos que não podemos sair do tradicional, mesmo que na universidade se diga: ‘ah você tem que mudar; ter metodologias novas’. Mas sabemos que não é assim, não ocorre assim dentro de uma sala de aula (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Ao narrarem sobre os seus modos de fazer em sala de aula, o professor Romário e a professora Lidiane apresentam situações didático-pedagógicas que exprimem autoria, (re)invenção e criatividade, diante das dificuldades encontradas nas escolas, tanto do ponto de vista da falta de recursos de ensino quanto da necessidade de mobilizar mecanismos que desencadeiem situações de diálogos e de aproximações com os alunos. De um lado, Romário tentou firmar “tratos de convivência” com os estudantes, apresentando práticas pedagógicas para que eles escolhessem as metodologias que melhor se adequassem às aprendizagens. De outro lado, Lidiane buscou estabelecer relações de diálogos com os alunos, no intuito de incentivá-los em seus projetos de vida, mas se deparando com situações de desinteresse e de falta de recursos de ensino, inclusive falta de livros didáticos de Geografia para todos os estudantes, restando-lhe desenvolver estratégias que contemplassem o compartilhamento do material escolar, orientando-os que fizessem uso dos celulares para fotografar excertos discursivos dos conteúdos geográficos presentes nos livros didáticos disponíveis.

Em relação à prática de ensino e às relações estabelecidas com o currículo escolar, a professora Ellyjeane destacou o “choque de realidade” ao se deparar com as dificuldades encontradas na sala de aula, notadamente no que se refere à gestão de classe, e problematizou a necessidade de constituição de um repertório formativo mais alinhado à realidade escolar para, então, dar significado às questões profissionais no campo da Educação Geográfica. O mesmo aconteceu com o professor Everson, tendo em vista o impacto que ele sofreu com a complexidade da escola e do processo de ensino, atrelado à falta de habilidades para lidar com as questões geográficas educacionais. Sobre isso, os professores assim inferiram:

Eu gosto de ensinar. Talvez se eu tivesse a visão que eu tenho hoje de mundo, eu teria me aprofundado na Geografia. Eu teria feito um mestrado. Só que a sala de aula desmotiva demais a gente. Eu tive um choque de realidade quando saí da faculdade – lá, a gente aprende tudo bonitinho –, mas quando a gente vai para sala de aula na escola, mesmo tendo planejado tudo, quando chega lá, parece que nada dá certo. Eu tive uma turma, em 2017, que tirou todas as possibilidades de eu querer ser professora, foi o 6º ano B. Foi o primeiro ano que ensinei na escola Flaviano. Geralmente, os 6º anos dão muito trabalho: eu não sei que cultura é essa que eles têm de vir assim, vou usar este termo, encapetados, porque eles... Só sei que me desmotivaram demais. E, também, tem a questão da inexperiência. Eu lembro que já passei por várias situações complicadas em sala de aula por questões de inexperiência, mas a gente tenta enrolar (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, 2019).

Quando fiz o concurso para professor de Geografia, eu sabia que eram de 40 horas. Quando assumi, tinha lá: ‘você vai trabalhar numa escola cidadã integral’. Eu me assustei, pois não sabia o que era uma escola cidadã integral; sabia que estava sendo implantada pelo estado e que em alguns municípios já tinha. Fui pesquisar para saber melhor o que era. Vi que o aluno passa o dia inteiro, que tem um sistema todo diferente, um olhar diferenciado, com ideais que a própria escola propõe, além do projeto adotado pelo governo e os órgãos que norteiam. Assumi em março, com o ano letivo em curso. Na primeira semana de uma escola integral, sempre é diferenciada: você vai fazer acolhimento e tal. A gente não fez porque as aulas já haviam iniciado, então, o que os alunos estavam fazendo entre eles, fizeram com a gente, ou seja, houve o acolhimento dos professores por parte dos alunos: eles nos mostraram como entendiam a rotina da escola e depois a gente passou uma semana de formação. Esse primeiro contato foi um pouco difícil de associar, porque além de ser professor de Geografia, eu seria professor de estudos orientados, projeto de vida, disciplinas eletivas e tutor de alguns alunos. Só não desisti porque era concursado e havia deixado o trabalho anterior de vigilante, e, lógico, pelo dinheiro. Mesmo gostando da minha profissão, dei de cara com uma realidade que ainda não era a que eu queria. Estou há tempo com a disciplina de estudos orientados e ainda não sei a sua finalidade. Não sei a finalidade de projeto de vida. Têm os cadernos? Já os estudei, vi que propõem muita coisa utópica, colocando no papel os sonhos do aluno, requerendo a criação de conceitos que a Geografia não ensinou (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

A visão apresentada pelos professores sobre a atuação inicial no magistério, e suas interfaces com a dinâmica do espaço escolar, reverberadas no interior da profissão, direciona

para o entendimento de que durante o processo de planejamento e de mobilização do fazer docente há mecanismos de improvisações constituintes de habilidades que transitam entre a formação acadêmica e a (in)experiência da prática de ensino. Esse transitar nasce do confronto das condições formativas e profissionais e sinaliza o desenvolvimento de um repertório de saberes em devir. Os registros de uma das aulas da professora Renata, no dia 13 de setembro de 2018, na EJA, sobre a questão econômica do Brasil, também, evidenciam isso:

Turma/Ano: 8º ano.

Tempo: uma aula (30 minutos).

Conteúdo/temática: Brasil, um país emergente.

Recurso didático: quadro branco, livro didático.

A aula teve início com a professora fazendo referência às discussões das aulas anteriores. Em seguida, ela escreveu um resumo do conteúdo no quadro e deu início a uma explicação, correlacionando o conteúdo geográfico com suas implicações socioespaciais do contexto local. Durante a aula, percebi que os estudantes estavam dispersos, brincando muito entre si e com a professora, mesmo ela buscando direcionar a atenção para a temática abordada, à medida que explicava o conteúdo usando uma linguagem acessível para que houvesse o real entendimento. Ela problematizou as condições sociais, políticas e econômicas do Brasil e fez associações com a comunidade, mas os alunos não deram muita atenção, não se envolveram intensamente na aula (Registro de diário de campo, 2018).

A prática de ensino da professora Renata seguiu uma linha de abordagem do conteúdo, dos conceitos e dos temas do saber geográfico centralizada na figura do professor, ao passo que buscou desencadear outros dispositivos improvisados, a partir do contexto da sala de aula, como a tentativa de inserção do assunto abordado nas conversas dos alunos: à medida que a professora apresentou o Brasil como um país complexo, buscou envolver os alunos para se perceberem dentro do processo de construção dos espaços desiguais. A sua ação imediata me remeteu às observações de Kaercher (2010, p. 17), e fortaleceu a ideia de que mesmo o professor inserindo uma gama de recursos complementares em sua atividade pedagógica, “a nossa relação com o aluno continuará sendo sempre o centro do processo pedagógico”.

O repertório de ações dos professores em sala de aula abarcou reproduções de fazeres pedagógicos marcados pelas experiências escolares, referências de professores universitários e improvisações metodológicas para tentar chegar aonde queriam: formar geograficamente os estudantes. A forma de direcionamento para a realização dos objetivos do ensino de Geografia sempre esteve atrelada à aplicação de técnicas e às ferramentas didáticas organizadas e sistematizadas por meio de recursos de ensino como livro didático, músicas, aulas de campo, charges, mapas, vídeos, filmes e slides para a compreensão do espaço e de seus múltiplos significados. As maneiras de agir se assentavam na tentativa de apreensão do mundo a partir da

contextualização do conteúdo geográfico, fazendo-me refletir, em confluência com Lopes (2016, p. 35), que “a tarefa de ensinar Geografia exige que o professor domine, simultânea e gradativamente, seus temas e conteúdos, sua significância social, seu sentido pedagógico e as formas mais adequadas de, em um determinado contexto, representá-los aos alunos”.

Sem renunciarem à explicação inicial dos conteúdos, os professores se esforçam para envolver os alunos com as temáticas abordadas, concebendo uma estética de aula pautada na exposição do conteúdo, algo remanescente das suas trajetórias de formação escolar. O saber profissional se move por meio do mapa de conteúdos geográficos interiorizados, com demarcações dos conhecimentos pedagógicos incorporados ao longo das experiências formativas, em entrelace às habilidades didático-pedagógicas desenvolvidas no exercício da prática. O processo de autoria se tece em meio a motivações, a provocações, a contextualizações e à alternativa da prática do diálogo, como táticas para criar condições de ensino, cuja experiência escolar seja significativa para os alunos, conforme narram Romário e Everson:

Como eu sou muito sistemático, gosto de levar o meu próprio material, as minhas aulas, os meus slides cheios de efeitos. Mas, a elaboração de tudo isso requer tempo, eu acabo perdendo muito tempo – não é bem perder. Fazendo uma comparação: têm professores que chegam à escola, vão para a sala, abrem o livro e dizem: ‘eu vou dar isso aqui hoje’. Eu não! Estou toda hora ocupado, planejando alguma coisa. Não tenho muito tempo livre na escola, digamos assim, porque fico planejando tudo ao mesmo tempo. Então, para mim é a maior dificuldade, o tempo (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

Durante uma aula de campo, um rapaz que estava na praça foi falar com uma das alunas. Eu fiquei observando, não falei nada. Ouvi o diálogo deles. Ela: ‘oxe, cara, sai daqui, estou assistindo aula, tu não estás vendo não?’. O cara disse: ‘você não está assistindo aula, está na praça; lugar de aula é na escola; é na sala de aula que o professor tem que dar aula, é dentro da sala, não é numa praça’. Não falei nada com ele, para ele, porque entendi que a minha responsabilidade é com os meus alunos, enquanto professor; se eu rebatesse e fosse discutir com ele – não discutir no baixo calão, mas discutir enquanto intelectual –, a coisa iria tomar outras proporções. Por isso, fiquei só observando, depois fomos para outro lugar, outra pracinha por perto. Ao chegar ao outro local, fui conversar com a turma, os reuni e disse: pessoal, vocês viram o que aconteceu? Vocês acham que aquele rapaz está correto? A turma: ‘Por que, professor?’ Eu disse: o amigo dele deu o cigarro a ela [a aluna], que aceitou, e ainda teve um momento que quis acendê-lo. Não posso julgar ou repreender o rapaz, mas posso julgar ou repreender você [a aluna]: você estava errada, por isso que pedi para apagar e guardar o cigarro, eu não vou tomar, porque é seu, não posso ultrapassar este limite, mas durante a minha aula, enquanto você estiver na escola, você é minha responsabilidade, então, não quero que você faça isso. Neste dia, a turma aprendeu não sobre Geografia, mas sobre projeto de vida, sobre ser humano, sobre uma atitude enquanto pessoa. Isso não deixou de ser aula. Expliquei isso à turma. Eu disse: pessoal, vocês acham que a sala de aula é o único lugar que posso dar aula? A turma: ‘Não, professor!’ [...] Eu poderia estar dentro da escola trabalhando paisagem, lugar, relação de trabalho, modificação do espaço geográfico, mas

faço isso com vocês na prática, não só escrevendo no caderno e no quadro, ou vocês lendo o livro. A gente não pode fazer isso [dar aula] fora da escola? Entendam: enquanto estivermos em aula, posso levar vocês para qualquer lugar, o que não posso é intervir em atitude de terceiros com relação a vocês, mas a vocês eu posso intervir (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

O processo de articulação metodológica da prática geográfica escolar, imbricado para além dos recursos de ensino, acaba por sinalizar os tipos de concepções de educação e de Educação Geográfica que os professores iniciantes se guiam no movimento de constituição dos seus saberes em sala de aula: um saber de atividade pedagógica por vezes criativa, cujas metodologias se dispõem na possibilidade de contextualização do conteúdo e na alternativa do diálogo para mobilizar/direcionar o ensino de Geografia de forma reencantada. Afinal, como alerta Assmann (1998, p. 32): “a educação só consegue bons ‘resultados’ quando se preocupa com gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidades para saber ‘acessar’ fontes de informação sobre os mais variados assuntos”.

No entanto, a ação de um reencantar o ensino de Geografia não é tarefa fácil, principalmente quando estamos nos reportando aos fazeres pedagógicos de professores iniciantes. A percepção de que a atividade docente é por si só produtora de conhecimento e de que “[...] o docente, pelo diálogo na gestão de classe, contextualizada no ambiente educativo, promove a elaboração de saberes que se fazem pela sua dimensão emancipadora, fruto de uma racionalidade pedagógica” (CAMPOS, 2013, p. 25), só se consegue com o exercício prático da docência. No começo da carreira, a falta de maturidade profissional e, conseqüentemente, a pouca habilidade em lidar com as juventudes escolares tende a tornar o ambiente da sala de aula complexo, até mesmo desrespeitoso, conforme narrou o professor Romário:

Desde que comei a dar aula já sabia que teria aluno que iria virar a sala de aula de cabeça para baixo. Tudo bem! Agora, em 2017, além disso, que foi o meu primeiro ano com Geografia, a minha maior dificuldade – melhor dizer assim: a minha demanda –, foi a busca de materiais, conteúdos, do que iria passar e atrair os alunos. Eu sigo o conteúdo do livro didático, porque gosto de seguir o conteúdo do livro. Seleciono o que quero e monto o material dos alunos (Prof. Romário, entrevista narrativa, 2019).

As dificuldades de gestão de classe também foram evidenciadas durante as observações das práticas de Ellyjeane, Lidiane, Everson e Renata. Por muitas vezes, atentei para a professora Ellyjeane que repreendia os alunos, na tentativa de controle e na busca de envolvê-los com as temáticas geográficas em sala de aula. Ela aumentava o tom voz e ameaçava-os retirá-los da sala. A professora Lidiane e o professor Everson também faziam o mesmo. Atrelado a isso, Lidiane usava um microfone preso à cintura para que a sua voz ecoasse com mais intensidade

e sobressaísse em relação aos alunos. Já o professor Everson, por vezes, diante de conversas paralelas por parte dos alunos ficava em silêncio e aguardava, sem muito sucesso, o entendimento comunicativo do seu silenciamento, ou buscava ajuda da gestão escolar, como aconteceu durante um dos momentos de registro das suas práticas, em que a gestora da escola se dirigiu à turma na busca de legitimar a autoridade do professor.

As ações de desinteresse e a falta de envolvimento com as questões escolares por parte de alguns estudantes potencializavam na prática da professora Renata um fazer pedagógico com envergadura para a interpretação da realidade geográfica local. Por meio da abertura para o diálogo sobre o contexto que naturaliza as desigualdades e dimensiona a escola como espaço privilegiado para poucos, ela oportunizava discussões frente à seletividade formativa dos sujeitos, que desencadeia um *capital cultural* com diferenças, a depender da complexidade das situações geográficas formativas experienciadas. Foi o modo que Renata encontrou de provocar a reflexão dos sujeitos/alunos frente às suas leituras e aos posicionamentos que sustentam a estrutura de dominação simbólica, tendo em vista que “os sistemas simbólicos dominantes ou legítimos numa dada configuração social são aqueles construídos pelos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante” (CUNHA, 2008, p. 505).

Os docentes Ellyjeane, Romário e Everson revelaram que no exercício da profissão o repertório pedagógico e geográfico é tecido por várias influências e referências no processo de tornarem-se professores de Geografia. Eles deram ênfase à presença do livro didático em seus fazeres docente, sinalizaram o mapa de conteúdos interiorizados que incorporaram ao longo da profissionalização, enfatizaram o processo de acumulação de experiência de prática profissional como constituinte de tomadas de decisões imediatas – constituição do *habitus* –, sinalizaram que as novas propostas curriculares da BNCC estão interferindo em seus planejamentos pedagógicos e apresentaram alguns dos seus posicionamentos frente a esse documento. Além disso, narraram que recorrem a outras fontes comunicativas para buscar dar suporte aos seus fazeres profissionais:

Hoje, já tenho um acervo de material pedagógico, até porque já tenho quase três anos de experiência na escola. A gente vai pegando a prática. Os assuntos da Geografia geralmente mudam pouca coisa. Inclusive saiu uma nova proposta político-pedagógica com os novos conteúdos, que não mudaram muito, mas que tendem a levar o aluno a criticar mais a realidade, coisa que eu já fazia também. Até tivemos um treinamento semana passada para abordar os novos conteúdos da proposta, mas, a meu ver, não mudou muita coisa. Só mudou geralmente os assuntos que eu dava no primeiro e quarto bimestres, mas isso também é irrelevante. E, também, percebi que é um currículo maleável. Por exemplo: você tem que obedecer 60% daquilo que a BNCC traz e 40% a gente faz de acordo com as necessidades, a realidade dos alunos. Foi bom porque a formadora era muito capacitada, o que deixa a gente, assim,

boquiaberta: meu Deus, por que eu não estudei tanto como essa mulher?! Eu até comecei a fazer os meus planos de aula com base no que ela passou. Enfim, a gente sempre quer dar o melhor da gente lá na escola, mas nem sempre isso é possível. Tem dias que a gente está... eu mesma, tem dias que estou com tempo, sento-me, preparo a aula. E sempre que estou preparando as minhas metodologias recorro geralmente a uma ferramenta no computador de busca avançada (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Eu fui construindo a minha prática em torno dessa minha ideia de não querer ser tradicional, levar coisas inovadoras para a sala de aula. Vou me utilizando de uma Geografia que bebe de várias fontes. Não vou dizer que só porque gosto da Geografia humana irei levar para a sala de aula apenas assuntos da Geografia humana. Não gosto da Geografia física. Mapas, eu adoro dar aula de mapas. Sempre escuto relatos dos meus colegas: ‘ah, mas não consigo muito bem saber de coordenadas e tudo mais’. Eu também não sei, mas sei revisar, sei passar para eles [alunos] o que sei. Então, a gente vai trabalhando da forma que vai conseguindo ser melhor para eles, mas temos que ter muito cuidado. Quando levo algum conteúdo polêmico, costumo apresentar vários lados, os vários pontos de vista, mesmo que eu faça questionamentos, mas gosto de jogar para que eles se questionem. Tem uma frase que digo: gente, não acredite em mim, estou aqui na frente, mas não acreditem em mim, vão e pesquisem, pois a internet está aí, os livros estão aí, vão pesquisar, existem várias maneiras de vocês pesquisarem, eu sou mais um canal para levar isso para vocês. [...] Com o tempo, fui montando o meu material de trabalho e bebi de várias fontes. Apesar de que concordo que algumas práticas são tradicionais, por mais que a gente queira fugir delas, mas a gente pode dar uma aula tradicional com uma maneira inovadora de fazer educação. Não tem uma receita pronta. O dia a dia na sala de aula é o que vai dizer como vão ser as nossas ações. Eu posso planejar uma aula maravilhosa, com slides lindos, chegar lá na sala e estar faltando luz; ou chegar à sala de aula e os alunos pedirem: ‘professor, a gente gostaria que o senhor falasse sobre isso hoje, pois vai ter tal prova’; ou ‘a gente está prestes ao ENEM, a gente gostaria que isso fosse reforçado’. Então, tenho que me desdobrar. É o que chamo de professor ‘*Power Rangers*’, para ‘morfar’ na sala de aula e virar o ‘*magazord*’. É isso (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019).

Em minhas práticas, tenho por norte, ainda, o livro didático, enquanto roteiro de ensino, mas sempre fazendo uma ponte com a BNCC, porque, hoje, obrigatoriamente, temos que segui-la. [...] Recorro também a outras fontes, como a internet, pois eu pesquiso muito na internet, não em artigos científicos, porque acho isso muito pesado para o nível dos alunos – se a gente fosse voltar o olhar para realidade mesmo, os alunos não deviam nem estar na série que estão, é por isso que tento trazer o básico do conteúdo que precisam, não o que o livro diz, ou o que a própria BNCC diz. A gente tem que pensar a escola de dentro para fora e não de fora para dentro – entenda-se, a comunidade escolar toda, não só o prédio da escola, mas os pais dos alunos, a própria comunidade, os professores, todos os funcionários no geral – só assim poderemos comparar o que a gente precisa fazer com os documentos que norteiam a educação do Brasil. Exemplo: você tem que fazer a relação da influência dos africanos na formação da população brasileira, enfatizando suas culturas e suas práticas, tanto sociais quanto religiosas, e as suas atividades, isso para uma turma de 7º ano. Tu achas que isso vai ser fácil de fazer, para um aluno que escreve o nome dele errado? E é o nome dele, que ele escreve desde sempre. A BNCC é bonita de se ver, difícil de entender e complicada de se aplicar. A minha concepção de BNCC é essa. Por isso, quando construo

o meu plano de ensino, na realidade, quando construí este ano, porque ano passado eu não usei a BNCC, é com base no trabalho orientado pelo livro didático, já que eu não tenho obrigação de usar a BNCC; quando eu for obrigado, trabalharei. Eu já tinha lido esse documento [BNCC], já tinha visto os conteúdos de Geografia, e tinha visto que era uma realidade totalmente diferente do que eu tinha de Geografia até então, porque também eu não tinha dado aula de Geografia. Então, não posso construir algo sem eu saber o que tenho que fazer, sem conhecer a realidade dos lugares. Não sabia nem elaborar a construção de plano de curso, este ano é que vim aprender, na prática, porque já sei a realidade que tenho, já tenho o material didático norteador, e posso ‘casar’ isso aqui, jogar no meu plano de curso, aí, sim, posso dizer o que irei trabalhar e o que quero dos alunos, porque eu sei a realidade deles, e eu sei o que vão precisar (Prof. Everson, entrevista narrativa, abril de 2019).

As narrativas docentes e as práticas pedagógicas evidenciam que a dimensão do currículo tem profícua interferência na composição do saber geográfico-docente. Situações oriundas do contexto da escola, das relações professor-aluno e com os pares, da Geografia local, dos documentos oficiais como BNCC e guia de aprendizagem, assim como das experiências formativas das memórias escolares, estão sempre em confluência com o processo didático-pedagógico. Por isso, a aula se converte num processo circular que parte da formulação das explicações do conteúdo do livro didático e move-se diante do que o professor tem de experiência, sem desconsiderar o fato de que “os conteúdos geográficos são organizados a fim de atender a concepções hegemônicas da própria ciência e correspondem a um tempo e espaço específicos, articulados às concepções pedagógicas de organização do currículo e do ensino” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 113), portanto:

O professor pode encontrar em livros didáticos o desenvolvimento de um rol de conteúdos e adotá-los para o desenvolvimento das aulas; pode tomar como base propostas governamentais que expressam conteúdos considerados frutos de políticas educacionais e planejar as aulas de acordo com o currículo oficial. Pode promover um resumo ou até mesmo uma síntese das disciplinas do mundo acadêmico e trabalhar com os alunos. Como dar significado à aprendizagem ou ressignificar um conhecimento que o aluno ou o professor já possuem? (Ibid., p. 114).

O significado dado ao ensino e à aprendizagem da Geografia, a partir do conteúdo geográfico impresso no livro didático, foi revelado na narrativa do professor Everson:

Eu não vou dizer que sou um ótimo professor, que consigo passar todo conteúdo do jeito que o aluno deveria aprender, porque ainda preciso de muita experiência profissional, de muitos anos de caminhada para chegar nesse nível. Mas tento extrair do conteúdo programado o básico que aluno do ensino fundamental precisa ter (Prof. Everson, entrevista narrativa, abril de 2019).

A lógica de ordenação da estrutura curricular da Geografia faz com que o docente se esforce à busca de métodos eficazes, com recursos alternativos de ensino, dentro das limitações e das possibilidades da escola e das demandas enfrentadas pela cultura escolar e pela dinâmica da sala de aula, contornando-se como um conhecimento dinâmico: de um lado, vê-se uma visão clássica de Geografia, mnemônica, ainda muito presente nas práticas docente, herdeira de uma tradição pedagógica vinculada à memorização de conceitos definidos; do outro, emerge a reminiscência de uma visão crítica e humanista da Geografia, focalizada na tentativa de interpretar dialeticamente os fenômenos sociais e as suas relações com os espaços, perspectivada pela corrente da nova Geografia, influenciadora dos modos escolares das décadas de 1970/1980, cujas reflexões sobre os fenômenos geográficos movem-se pela crítica ao capital produtivo, à alienação do trabalho e à desigualdade dos espaços, criando a cultura de uma disciplina de viés mais histórico. O olhar reflexivo da Geografia dos professores, por vezes, fica preterido ao campo teórico; enquanto a prática, por vezes, reproduz as tradições culturais da escola, revelando um saber docente-geográfico que circula entre vertentes.

6.1.3 Movimentos do cotidiano e vivências geográficas

É no cotidiano da escola que o professor reflete, muda as coisas, cria, inventa, pensa o individual, atenta para o coletivo e busca alternativas para as aprendizagens dos alunos. Lá, ele desenvolve táticas, como “artes de fazer”, de modo sutil, não programado, contornadas por meio de malabarismos que ressignificam a vida e significam a profissão. Ao derivar das circunstâncias, alteram-se as rotas, recriam-se os caminhos e reapropriam-se os fazeres pedagógicos para a formação escolar do outro. Afinal, “[...] a tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. [...]” (CERTEAU, 2014, p. 45). Como o docente é um profissional-pessoa praticante, ele desenvolve estratégias que postulam “um lugar capaz de ser circunscrito como *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com a exterioridade distinta” (Ibid., p. 45, grifos do autor). Tudo isso se converte num deambular de saberes que se tecem.

No exercício da profissão, ao adentrarem no cotidiano da prática escolar, os professores de Geografia sinalizaram que imitaram alguns dos professores referências – para Heller (2016, p. 61, grifos da autora, “não há vida cotidiana sem *imitação*”). Entretanto, evidenciaram que foi a experiência cotidiana do magistério que revelou a sala de aula como um espaço dúbio: de um lado, ambiente de aprendizado; de outro, ambiente de conflitos constantes. Das situações que vivenciaram no cotidiano social e experienciaram no cotidiano da escola emergiram reflexões

profundas, entrecruzadas a memórias fragmentadas. Como “a vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas” (Ibid., p. 44), a reflexividade que fizeram das suas escolhas resultou em saberes que se retraduzem em outros novos saberes. A leitura inicial que a professora Ellyjeane fez do cotidiano da profissão (lugar de confrontos e conflitos), por exemplo, desmotivou-a, só depois é que concebeu a docência como uma ação praticante, produtora de novas dinâmicas cotidianas que redimensionam a manutenção da vida:

Hoje, acordo todo dia às seis horas da manhã. Tomo banho. Tomo café. Me preparo. Vou dar aula. Quando saio da escola, vou para a casa da minha avó que está doentinha, ajudo fazer alguma coisa. Depois, venho para cá, para a minha casa, porque também tenho vida de doméstica, né... tenho que ter o tempo para limpar a minha casa. Às vezes, quando chego em casa, ainda vou estudar para algum assunto da faculdade de Direito. Chego da faculdade de Direito à meia-noite, que é a hora que preparo as minhas aulas de Geografia, é esta hora: meia-noite, uma hora da manhã, geralmente é a hora que preparo aula para o outro dia. Vou dormir de uma hora e acordo às seis. Dormir, durmo muito pouco, queria dormir mais, porque eu gosto de dormir, mas não dá. Tem horas que o estresse está à flor da pele. Minha vida sempre foi assim, muita correria mesmo. Mas eu gosto, eu acho ruim quando estou parada, sem fazer nada (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, 2019).

No contexto da atuação docente, os professores produzem conhecimento e inscrevem-se como sujeitos ativos que mobilizam ações intelectuais com autonomia e autoria. O conteúdo geográfico escolar se torna o elemento que desencadeia os processos de formação dos alunos, o objeto do conhecimento. Por isso, faz-se necessária uma sólida formação disciplinar da ciência geográfica, assentada na conveniência de que não basta saber Geografia, é necessário saber ensiná-la, ter uma formação profissional consistente e constante. Neste sentido, a formação docente é processo: requer apropriação de conhecimentos geográficos, formação pedagógica e compreensão da Geografia escolar. Mas, também, é movimento autoformativo, conforme pontuou o professor Romário ao reportar ações desencadeadas quanto à construção do saber geográfico para ensinar: “eu busco em livros científicos alguns conceitos mais complexos da Geografia quando é necessário” (Registro de diário de campo, 2018).

É a partir do cotidiano da escola, do aluno e do próprio professor que os saberes geográficos docentes vão sendo constituídos como elementos identitários que contemplam a interação entre ensino e aprendizagem, conteúdo e conhecimento geográfico, pessoa e pessoa. O repertório de ações dos docentes no cotidiano da sala de aula acaba por evidenciar o enfrentamento de situações transitórias, variáveis, necessitando improvisações e habilidades pessoais, o *habitus* gestado na prática – “[...] podem se fixar num estilo de ensinar, em ‘macetes’ da profissão, ou mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: expressam, então, um saber-

ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF; LESSARD; LOUISE, 1991, p. 228). Sobre o processo de constituição do *habitus* no cotidiano da profissão, alguns professores assim narraram:

Passei cinco anos estudando na universidade e quando cheguei na sala de aula, tudo aquilo que eu entendia que era sala de aula, que era escola, condição de trabalho, que era ser professor, que era aluno, foi diferente. Quando cheguei, encontrei um tipo de professor, um tipo de aluno, um tipo de escola, um tipo de gestão, não só a escolar, mas da educação do município. [...] Como é que eu vou trazer isso se era muito padronizado? Hoje, não, hoje a gente entende que são realidades distintas, até mesmo o próprio ensino. Vi nas aulas de um professor de educação inclusiva, no curso de pedagogia da UEPB, que o livro traz um bom roteiro de ensino, mas não quer dizer que você é um bom professor se você terminar aquele roteiro, fechar a grade de conteúdo que o livro trouxe. Não, hoje a gente tem que pensar no que o aluno aprendeu. [...] Numa situação em que uma das minhas alunas dormia em sala de aula, perguntei o porquê ela dormia tanto, mas ela não disse nada. Não dizia porque era uma aluna calada, mas, em contato com outras pessoas da escola, ela [a aluna] disse que dormia porque a mãe trabalha em um bar, e para não deixá-la sozinha e o conselho tutelar chegasse lá e tirasse a sua guarda da mãe, a mãe a levava para o bar, e ela passava praticamente toda a noite no bar, e tinha que acordar cedo para vir para a escola passar o dia todo em atividade. É que o cotidiano da escola integral não é só você sentar e aula, aula e aula. Ou, então, aula, parou, descansa. Não! É o dia todo de atividade. [...] A gente tem ene atividades dentro dessa rotina, e a menina se cansa: quando ela se senta na carteira, apaga. E isso tudo a gente não sabia. Então, se a gente não soubesse da realidade dela, ela seria tratada como preguiçosa, simplesmente iria reprovar, não iria ter um trabalho em cima da realidade dela, para que ela voltasse a acompanhar a turma. Mas isso não se constrói dentro da sala de aula da universidade, não se constrói. E a minha prática vem sendo construída assim, no dia a dia (Prof. Everson, entrevista narrativa, abril de 2019).

Os alunos aqui da cidade são bem preguiçosos. São assim: ‘professora, onde está a resposta, me diga qual é a página?’ ‘Professora?’ Eu falo: olhe, minha gente, vocês têm que aprender a procurar, vocês têm que aprender a se desenvolver, e, desse jeito, não vão, pois, mesmo no 9º ano, vocês estão sempre dependendo de um professor. Então, não é só 9º ano, as turmas são bem difíceis de serem trabalhadas, mas eu fiz um simulado recentemente, porque eu não gosto de fazer simulado, eu gosto mesmo de prova dissertativa, mas é a ordem da secretaria: ‘quando eles forem fazer ENEM é de marcar.’ Mas, quando entrarem na universidade, não é. A universidade é totalmente diferente. Eu sempre digo aos alunos: olha, vocês acham que isso aqui é difícil? Difícil é quando vocês entrarem na universidade, vocês vão ver que é um mundo totalmente diferente. Então, eu sempre falo isso a eles. [...]. Sempre vai ter aquele aluno que vai te estressar, que vai desestimular, que você fala, entra num ouvido e sai no outro, porque eles não estão nem aí com nada (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Na EJA, não tinha a questão da lotação de salas porque era do turno da noite e eram alunos adultos, a gente sabe que na Educação de Jovens e Adultos sempre têm poucos alunos em sala, principalmente pelo problema da evasão. [...]. No cotidiano da escola, a gente vai ter questões de estrutura, a gente sabe que é geral, mas também vai existir a questão de, como é que eu posso dizer,

dos professores em si, não sei se é uma... é a relação de relacionamento mesmo, digamos assim: um que queira ser mais que o outro, um que queira ser melhor que o outro, um que não concorda com o posicionamento do outro e quer que a sua verdade seja a mesma. Na verdade, eu acho que isso existe em todas as relações, seja uma empresa, seja numa escola, seja numa instituição, existe este ponto negativo. Eu já trabalhei em escolas que foram totalmente tranquilas em relação aos colegas de trabalho, do merendeiro ao diretor, todo mundo unido (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Em conversa, o professor Romário sinalizou que em seu cotidiano escolar não gosta de ficar na sala dos professores, por acreditar que não é bem aceito, tanto por conta da aparência jovial quanto pela forma de se relacionar mais amigavelmente com os alunos: “eu escuto muitos conselhos dos professores mais antigos para não ter muita proximidade com os estudantes. Diante desse desconforto, evito me aproximar dos colegas” (Diário de campo, 2018). O professor Everson também inferiu sobre as suas percepções no cotidiano do trabalho. Ele não se vê reconhecido como deveria pelo fato de que não ficar em silêncio perante algumas situações conflitantes entre os pares: “[...] você fica mal visado. Para mim, enquanto Everson, professor de Geografia, pouco importa a visão que os outros profissionais têm de mim. A única coisa que importa é o que acontece comigo, como no caso da aula que tive de campo com os meus alunos” (Prof. Everson, entrevista narrativa, abril de 2019).

A relação que os professores estabelecem com os pares, com os alunos, com a escola e com a vida cotidiana é compassada por uma multiplicidade de fatores que se aportam no saber-fazer docente. A partir dos relatos acima, evidencia-se o desestímulo à profissão, a não aceitação dos pares, a crítica à inovação e, conseqüentemente, a possível incorporação e/ou rejeição à concepção e aos limites dos seus saberes geográfico-escolares. Todavia, é com o acúmulo da experiência que eles vão percebendo que o cotidiano escolar é contexto de aprendizagem, e essas aprendizagens têm valor de conformação, conforme apontam Tardif, Lessard e Louise (1991, p. 229): “[...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, o(s) professor(a)s devem provar a si próprio(a)s e aos outros que são capazes de ensinar. Essa experiência fundamental tende a se fixar, em seguida, num estilo pessoal de ensinar [...]”.

O reger da sala de aula, as relações com os alunos, as dificuldades encontradas na escola e na prática pedagógica, a validação da profissionalidade e o confronto com os pares acabam por desencadear reflexões balizando a permanência ou não no magistério e a afirmação ou negação da autonomia docente frente aos saberes geográficos e pedagógicos. Os narradores deste estudo, por exemplo, retraduzem a formação e adaptam ao cotidiano da profissão, num processo de aprendizagem constituinte de saberes: ora selecionam e conservam, ora eliminam, retomam, julgam e avaliam. No mover dessas relações, o cotidiano da vida dos alunos também

entra em cena no planejamento pedagógico dos professores: eles afirmaram que buscam aproximar o conteúdo geográfico com o cotidiano social dos estudantes, tendo em vista que as experiências emergem e se tecem por meio de contextos geográficos similares.

A professora Renata deixou em evidência que traz muito de si e da sua história de vida para as suas aulas, que percebeu isso a partir do contexto da conversa que ela e eu tivemos em relação ao objetivo deste estudo. A sua reflexão acena para a proposição de que “a história de vida, quaisquer que sejam suas utilizações, é, em primeiro lugar, um ato de linguagem que cria uma situação específica, uma sequência ‘performática’ [...]” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 133). Ela afirmou que por meio dos nossos diálogos na escola refletiu que há uma dinâmica circular que entrelaça saberes decorrentes da formação acadêmica, da história da sua vida, do contexto social dos alunos e da cultura escolar, e contornam os seus fazeres pedagógicos, revelando que compreendeu que o próprio contexto familiar se faz texto em suas práticas, escrito sob um olhar mais atento e sensível ao cotidiano geográfico dos alunos.

Ao caminhar entre outros saberes incorporados à docência, como o saber da condução das aulas (estratégias, gestão de classe, técnicas, recursos e métodos de ensino), o saber sobre si e sobre as suas identidades (profissional, cultural, de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia, da pessoa em contexto), e o saber da Geografia (da vida, do cotidiano, da escola, da universidade, da leitura geográfica local, regional, nacional e global, e da visão empreendida pela ideia de cidadania, de meio ambiente e de diversidade), os professores evidenciaram que a construção biográfica, a profissionalização e os projetos de vida são elementos que circundam as suas histórias e dimensionam a constituição das suas aprendizagens, tornando-os profissionais da Educação Geográfica de saberes cíclicos, melhor dizendo, geo(bio)circulares.

Do ponto de vista biográfico, de acordo com Delory-Momberger (2014), entendo que as aprendizagens e os percursos de formação docente se estruturam pelos quadros sociais e institucionais nos quais se materializam as vivências e as experiências dos professores, com modelização de representações coletivas que cada um dos indivíduos incorpora ao longo da vida. As aprendizagens inscrevem-se, referenciando os termos da autora, na singularidade de uma biografia – “biografias, que não são redutíveis nem ao mecanismo exclusivo das restrições sociais exteriores nem a uma instância puramente subjetiva”, ou seja, são extraídas da “[...] inter-relação entre modelos sociais e experiências individuais, entre determinações sócio-históricas e história pessoal, entre previsibilidade biográfica e projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 108). É o que acontece quando os professores Romário, Everson, Ellyjeane, Lidiane e Renata subjetivam os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes concernentes às trajetórias de formação acadêmica e (re)textualizam no exercício da docência.

Sobre a biografia que inscreve a vida-profissão e a maneira como cada professor de Geografia constrói as suas experiências – já que “[...] aprender não significa apropriar-se dos saberes, mas conformar-se a uma ordem e um código escolares, dominar situações da vida escolar vivida como um dos espaços da vida cotidiana” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 121) –, ao remeter ao projeto de vida e à profissionalização, o docente Everson narrou sobre os sentidos da docência, do ser professor dentro e fora da escola, acenando para as relações educativas no âmbito familiar; já a professora Lidiane destacou suas experiências na escola de Lagoa de Fora e sinalizou as marcas conflitantes de si e para si, as angústias compartilhadas com a mãe e os vínculos estabelecidos com os alunos. Seguem as narrativas:

Eu sempre falo para minha mãe, quando ela tem vontade de jogar alguma coisa por fora da janela do carro: como é que eu vou ser um profissional bom se não consigo transformar a ideia de dar uma consciência ambiental, transformar essa ideia de uma pessoa que mora comigo? Como é que vou ser um profissional bom se não consigo fazer em casa o que tenho que fazer na escola com os meus alunos? É essa a minha realização profissional, é fazer as coisas em casa que faço por trabalho de realização financeira; é fazer em casa enquanto realização pessoal, porque vou ser um professor de Geografia em qualquer lugar que esteja, porque estou educando minha família, meus amigos, meus alunos (Prof. Everson, entrevista narrativa, 2019).

Foram dois anos de experiência na escola de Lagoa de Fora muito marcantes em minha vida, apesar dos estresses. Tinha dias que eu chegava em casa assim: ‘meu Deus do céu, o que é que eu estou fazendo da minha vida?’. Porque tinha dias que eu chegava da escola muito triste, desestimulada, porque você vai, prepara a sua aula e quando chega na sala de aula os alunos não estão nem aí com você. Tinha dias que eu, como você viu nas minhas aulas, eu tinha que dar aula de microfone porque não dava para me ouvirem, porque minha voz é baixa. E eu ligava os ventiladores por ser justamente uma sala quente, aí piorava tudo. Então, eu sempre tentei dar o melhor. Não sei se foi o suficiente, mas acredito que tenha sido algo que tenha contribuído na vida de cada um deles lá (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Em relação às suas perspectivas de profissionalização, a professora Renata teceu uma narrativa apresentando um episódio condizente com o seu projeto de vida-formação: o sonho de ser professora universitária. Ela rememorou uma das situações que a marcou, que foi no seu primeiro processo de seleção do mestrado em Geografia da UFPB. Ela contou que mesmo não acreditando muito em si, foi aprovada na prova escrita, mas, ao ser classificada nessa etapa, mudou de opinião e foi com mais confiança para a etapa da entrevista. Entretanto, respirando fundo, apresentou uma narrativa com um misto de indignação e de decepção, no que diz respeito à relação humano-pedagógica que lhe foi dada pelos professores condutores da entrevista, durante a concorrência a uma vaga no PPGG-UFPB, que representava, para si, muito mais que um título acadêmico, mas um projeto de vida:

Depois da prova escrita, veio a queda, que foi na entrevista. Foi bem complicado. Eu percebi o quanto – até porque eu achei que foi demais, interpretei que foi demais o que se passou ali naquela defesa, na arguição –, percebi o quanto a academia, aquele espaço que você deseja ocupar um dia, é um espaço de egos e é um espaço de muita, assim, prepotência, arrogância, que cada um quer ser mais que o outro, que um título vai muito mais além que um título, que eles levam o título para, sei lá... para o ego, não sei como é que é isso... e aí você vai percebendo as coisas e eu acho que isso é importante porque você vai vendo o profissional que você não quer se tornar. Eu não estou querendo dizer que eles não tenham feito o que deveriam fazer, mas existem formas de se fazer, né isso?! [...] Eu chorei desesperadamente por vários dias. Fiquei sem comer. Fiquei triste. Arrasada. Foi um período tenso. [...] Superei essa fase do mestrado com a ideia de que iria tentar novamente esse ano, no caso, em 2018 (Profa. Renata, entrevista narrativa, 2019).

Ao remeter a relação das suas histórias de vida com o processo de profissionalização, as professoras Lidiane e Ellyjeane e o professor Romário inscreveram-se numa dinâmica temporal que articulou presente e futuro para referenciar o projeto de vida. Eles revelaram que têm incertezas quanto às perspectivas profissionais futuras, o que me remeteu aos seguintes dizeres de Delory-Momberger (2014, p. 61, grifos da autora): “[...] num plano bem do cotidiano, passamos a maior parte do *presente* de nossa vida a projetar o futuro, a antecipar o que faremos dentro de uma hora, no dia que virá, no ano que começa, quando formos ‘grandes’, quando formos velhos”.

Lidiane evidenciou que até pensa em seguir novos caminhos nos estudos e no trabalho, principalmente pela área de contábeis, mas que não pretende abandonar a Geografia, pois essa formação acadêmica pode ser uma via de entrada no serviço público, enquanto Romário acenou para o encontro de si com o lugar em que a sua história de vida se enredou, ao passo que sinalizou as buscas dos seus objetivos, da necessidade de firmar-se profissionalmente:

Então, eu estou seguindo aí para a área de Geografia, mas também estou na área de contábeis. Sigo. Eu até pretendo tentar o mestrado, se der tudo certo, na área de Geografia. Só que agora vai ter concurso, né, do estado. Assim, mesmo que eu não goste, que eu não tenha... mas eu estou seguindo na docência. Eu vou tentar. Espero que dê tudo certo, porque um concurso hoje em dia é algo, é a melhor coisa que tem. Tipo, você vai ter algo certo, então, eu acho que é isso (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, 2019).

Quando eu tiver em Mulungu, quero retornar porque quero continuar o projeto das árvores, mas não sei se irei retornar, se um dia eu retornar quero dar continuidade com mais coisas de Geografia. Às vezes, penso em ir para João Pessoa; outras vezes, penso em retornar para Mulungu. Não sei como vai ser. Não pretendo pensar nisso. Só quero saber que vou estar concursado e ponto, o resto, onde eu vou estar, não sei. Acredito que ainda tenho muita contribuição para Mulungu, porque tenho muita coisa para dar. Se eu voltar, quero monitorar as árvores, ir trabalhar numa escola, estar vinculado com as

escolas, seja lá quando eu volto, mas quero algum trabalho referente a isso (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019).

Já a professora Ellyjeane também rememorou sobre o seu percurso de construção biográfica, elegendo os estudos como mediadores da profissional-pessoa que quis e que possa vir a se tornar. Ela revelou que sempre foi uma aluna esforçada com as atividades, com o intuito de chamar a atenção da mãe, mas que quase não obtinha retorno pelo fato de ela (a sua mãe) estar sempre ocupada com o trabalho na área da saúde, e isso marcou muito a sua infância, principalmente nas datas comemorativas, em que seus pais não se faziam presentes na escola, deixando-a muito ressentida. Mesmo vivenciando essas situações, optou em priorizar os estudos como mecanismo de transformação social, de projeto de vida, e rememorou que, ao concluir o ensino médio, ela e o pai fizeram um vestibular solidário numa faculdade particular, ele foi aprovado e ela não. Seu pai questionou o fato de ela sempre estudar e não passar numa prova daquela, o que lhe gerou grande desconforto, mas também um desafio para si, pois percebeu que somente estudando poderia atingir os seus objetivos de vida: “estudei e entrei em Geografia na UEPB e em Contabilidade na UFPB, além de ganhar uma bolsa parcial no curso de Direito, mas não aceitei” (Registro de diário de campo, 2018). Quando rememorou tais situações, refletiu sobre a ideia de ser concursada e apresentou algumas justificativas:

Quero concurso em Direito porque se a gente for levar em consideração o salário, não vou ser hipócrita não, porque a gente quer uma estabilidade, né. Eu acho que não só eu, mas a maioria das pessoas. Não adiante dizer: ‘ah, eu vou ser professor por amor’, pois isso não existe. A gente pode até gostar, mas a gente também é ser humano, precisa do dinheiro para se manter. E eu sou uma pessoa muito capitalista. Eu gosto muito de coisa boa. Eu gosto de comer bem. Eu gosto de viajar. Como é que eu vou conseguir manter isso sem estar trabalhando? E emprego de professor em escola pública não possibilita isso para a gente. A não ser que o professor tenha uma vida assim, se desdobrando em várias escolas, como muitos. Você mesmo, Laís, que tem que ter uma jornada, assim, de trabalhar em vários lugares para conseguir o dinheiro suficiente para fazer essas coisas. Coisas que no Direito, a gente... Por exemplo, um analista de cartório trabalha de segunda a sexta, ganha 7 mil, tem folga duas vezes no ano, quando tem recesso de São João, recesso de final de ano, feriado, já pensou? É um emprego muito bom. E não consome tanto a gente como a sala de aula. Porque na sala de aula a gente não só trabalha as 18 aulas, pode contabilizar aí o dobro, se você for ‘levar ao pé da letra’, para você elaborar aula, corrigir prova, trabalho, isso tudo demanda tempo. Só com relação a isso que eu não desejo, não é que eu não desejo, que eu queria galgar outra profissão por causa disso. É área de Humanas também. Gosto muito do Direito assim como gosto da Geografia. Mas se for preferir trabalhar, prefiro trabalhar cem vezes no ramo do Direito porque é uma questão logicamente financeira. Somente por isso. [...] Profissionalmente, eu iria me realizar se eu conseguisse passar num concurso, porque na área do Direito a gente tem um leque de possibilidades. Paga bem. Mas eu também gosto de dar aula. Se eu pudesse conciliar Geografia com outro trabalho, com certeza eu faria, pois

gosto muito, gosto muito mesmo. [...] A questão é a estabilidade, eu acho que não só eu, todo mundo, a pessoa quer ser realizada profissionalmente. Mas não dá para ser realizada profissionalmente, cuidar de casa, de família, todas essas coisas tudo juntas. Sorte tem aquela pessoa que consegue realizar profissionalmente, que deveria ser o principal objetivo da pessoa, né (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, 2019).

Os relatos narrados pelos professores abrem possibilidades para a reflexão de que “[...] a vida individual e social não pode ser mais vista como um dado, mas como um constructo em auto-re-organização permanente” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 131). Nessa reorganização permanente de si e do projeto de vida, a representação social da docência ganha destaque e evidencia as narrativas como versões de sentidos dados às experiências sociais e formativas vividas no contexto da profissionalidade. Com base nos autores, apporto na compreensão de que cada professor/ator “possa fazer sua história de vida parece ser uma condição de sua emergência temporal, que o obriga a tratar as fronteiras herdadas, a abri-las a novas fronteiras, engajando-se na construção de um novo espaço vital de conhecimento” (p. 131).

Os fazeres dos professores colaboradores e as suas narrativas de vida-formação-profissão evidenciaram que o saber do docente de Geografia em começo de carreira está tecido às histórias de vida, às trajetórias de formação e à relação que cada docente estabelece com o cotidiano, com o mundo, com a família, com a Geografia local, com a cultura regional, com os grupos sociais que frequentam (relações afetivas), com as viagens, dentre outros referentes. Com base em Delory-Momberger (2014), interpreto que a incorporação biográfica dos acontecimentos e das experiências de aprendizagens se tece ao longo da vida, combinando linhas entrecortadas cujas marcas permanecem ou se apagam. A maturidade intelectual se constitui com a autonomia de si e por meio da reflexão das itinerâncias de vida-formação.

6.1.4 Ressonâncias da comunicação digital no tornar-se professor

Tornar-se professor de Geografia é um processo de acumulação, de incorporação, de construção, de produção e de movimentação de saberes geográficos e pedagógicos; é profissionalizar-se a partir do aporte de conhecimentos científicos, balizando o campo da educação e da ciência geográfica e o trato com as questões escolares; é um movimento de aprendizagem e de transformação do conhecimento para direcionar a formação do outro; é autorreflexão; é autoconhecimento; é autoconstrução. O aprender a ser professor é, portanto, um trabalho que exige autoria e autonomia para ressignificar os saberes, tendo por base a solidez

da formação acadêmica, sistematizada e alicerçada por meio de métodos e de técnicas específicas, e o contexto cultural da vida, que inscreve a dinâmica do cotidiano escolar.

É na prática de ensino que o sentir-se professor se consolida, momento em que o repertório de saberes acumulados ao longo da vida-formação entra em diálogo ou em confronto com os conhecimentos adquiridos pela experiência de formação superior. No início da carreira, os saberes geográficos passam a ser comunicados, revalidados e reconvertidos em novos saberes, cujas questões do contexto da vida, do cotidiano da escola, das memórias escolares e da cultura cotidiana de alunos e de professores, entrelaçam-se e tecem-se quanto à profissionalidade docente, incluindo a comunicação digital – aqui entendida como o conjunto de recursos e de estratégias comunicacionais decorrentes do ambiente virtual. É tanto que a internet, as videoaulas e as mídias sociais ganharam tônica no saber-fazer dos professores.

Mediante a imersão num contexto configurado pelas tecnologias digitais, os professores de Geografia no começo do magistério tendem a transitar pelos mecanismos comunicacionais característicos da cultura digital, seja na busca de artefatos didático-pedagógicos (recursos tecnológicos de ensino) para colaborarem com as práticas geográficas escolares, seja para buscar informações teóricas do conhecimento geográfico que se pretende mobilizar em sala de aula (pesquisa de conteúdo e de práticas relatando experiências). Esses profissionais acabam por desencadear pressupostos formativos construídos e reconstruídos no decorrer do magistério. Ao serem comunicadas por meio da narrativa oral, as relações com o ambiente virtual concebem-se como processo de autoformação, como se pode verificar nos dizeres dos colaboradores, em relação ao ato de recorrer às mídias digitais durante o seu planejamento pedagógico, principalmente quando se trata de situações específicas:

Quanto ao que e onde eu pesquiso para elaborar o meu planejamento, recorro, às vezes, a sites educativos, como ‘Mundo Educação’ e ‘Escola’, essas coisas. Sempre tem esses sites, não é!? Recorro muito a esses sites para ver as formas de dar tal conteúdo, buscar textos que sejam mais didáticos, mais do que dos livros didáticos de Geografia, por exemplo. Assisto a videoaulas também, mas mais de forma secundária. Eu vou mais para leitura mesmo dos textos da internet, essas coisas (Profa. Renata, entrevista narrativa, abril de 2019).

Na internet, busco muitas imagens, pego artigos, gosto dos artigos, projetos. Por exemplo: se vou dar aula sobre globalização, eu pesquiso o que estão trabalhando nas escolas sobre globalização. Aí, vou lá, geralmente, no site do CONEDU [Congresso Nacional de Educação] e no ‘Fala professor’ – que têm publicações, têm muitas coisas sobre o que estão trabalhando na atualidade – eu pego e uso alguns conceitos. Se um autor tal usa aquilo, vou fazer por outra linha, vou pegando e montando o meu próprio material. É tanto que adquiri um material pela internet que tem mais de 300 aulas, mais de 100 planos de aulas; vou pegar e adaptar para mim: copio, colo, vejo o que eu não quero, vou mexendo. Eu ia ter que criar de qualquer forma. Então, vou só colocar

minha realidade, porque os slides são feinhos, têm as imagens que quero, mas estão no formato feio, aí eu vou colocar no meu formato, do meu jeito. Tem, também, o ‘Info Escola’, um site que têm os assuntos bem resumidos, como meio ambiente. Se tem um texto lá sobre meio ambiente, eu imprimo na íntegra, como material para os alunos reforçarem seus conhecimentos. [...] Acho que, no final do ano, os alunos têm um monte de coisas de Geografia, é tanto que digo: minha gente, quem tem papel, guarde; quem tem telefone, faça uma pastinha de Geografia e vá guardando as coisas, e expliquem para mãe de vocês que não escrevo muito no quadro. Porque as mães gostam de ver o que tem no caderno, e elas acham que os alunos aprendem só o que tem no caderno (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019).

Gosto muito de trabalhar com o audiovisual. Adoro trabalhar com vídeos em sala de aula. Vídeos curtos, porque o aluno adolescente não tem paciência de vídeos longos, a não ser que seja muito interessante mesmo, como um filme interessante para eles pararem mesmo e olharem. Se não for assim, nem adianta levar para sala de aula, porque já levei e foi frustrante, a conversa rola solta e não dá certo (Profa. Ellyjeane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Assisto videoaulas de Geografia no *YouTube*. De vez em quando, busco algum conceito, recorro quando é uma coisa bem ‘cabreira’. Não vou dizer que é imprescindível, mas é uma ferramenta muito boa, não só para a Geografia, mas para qualquer outra disciplina, na questão de conteúdo. São práticas que você encontra no *YouTube* que não têm na escola, e, a partir daquela prática, não vou dizer copiar, mas adaptar ao que tenho, enquanto aparato disponível, por exemplo: eu não tenho um datashow na escola, então, não posso estar passando slides, mas tenho uma televisão, então, posso trazer um vídeo que, por exemplo, fale do sistema solar, da Terra no sistema solar, e, a partir daquele vídeo, produzir um sistema solar com os alunos em sala, montar um sistema solar. Com relação ao conteúdo geográfico, o *YouTube* é riquíssimo, mas a gente tem que saber escavar, têm vídeos e vídeos. Eu assisto videoaula da prática do professor e assisto vídeo do conteúdo, geralmente são documentários que são tirados de TV e colocados de forma muito profissional no *YouTube*, não é pirataria, mas é o conteúdo de pesquisa mesmo, e a gente sabe que, quando você pega um documentário, seja no *YouTube*, seja em DVD ou na própria TV, e está assistindo, dá para saber se foi produzido por um cientista, que não foi só um professor – não quer dizer que o professor não seja cientista, mas que percebemos o conteúdo científico, porque o do professor é mais didático. Quando a gente é professor e vai pegar o conteúdo para passar em sala de aula, a gente pega o conteúdo que é mais didático (Prof. Everson, entrevista narrativa, abril de 2019).

Em conversa, a professora Lidiane também afirmou que recorre a videoaulas quando tem dúvidas de conteúdos geográficos, ou seja, assiste com o intuito de se apropriar da discussão temática, além de recorrer a alguns sites na internet à procura de material complementar de ensino. Em todo caso, o destaque que ela deu à influência da comunicação digital em seu saber-fazer foi mais direcionado à potencialidade metodológica decorrente das questões voltadas às tecnologias digitais, principalmente quando se remete a recursos de ensino, mas ressaltou que nem sempre isso é possível de ter acesso, exemplificando que o datashow e a impressora da escola que ela trabalhava, em Lagoa de Fora, foram roubados.

No registro de uma das práticas do professor Everson, há a ênfase na atualização de noticiários midiáticos em correlação ao conteúdo mobilizado, o Oriente Médio, com apresentações de informações provenientes de outros canais de comunicação, como a internet:

Turma/Ano: 9º ano.

Tempo: uma aula (45 minutos).

Recurso didático: quadro branco e livro didático.

O professor Everson iniciou a aula falando do posicionamento do presidente da República do Brasil eleito em 2018 sobre a questão da cidade de Jerusalém. Ele comentou que viu essa informação na internet, mas que também foi veiculada na TV. Depois, fez uma ponte com o exercício que tinha iniciado na aula anterior. Em seguida, pediu para um aluno ler alguma das questões do exercício e foi ouvindo as respostas, complementando-as (Registro de diário de campo, 2018).

Na prática registrada, o professor apresentou sinais de uma Educação Geográfica pautada na tentativa de aproximação de conteúdos geográficos com a realidade política, midiaticizada pelos meios de comunicação, como TV e internet, com a abordagem de uma temática que faz parte não só do cotidiano dos seus alunos, mas de todos nós. Nesse viés, tenho em Cavalcanti (2017, p. 18) a noção de que “o objetivo do ensino de Geografia é o de contribuir para o desenvolvimento espacial do aluno, de modo que ele, com a maior autonomia possível, possa pensar e agir sobre o mundo considerando a espacialidade das coisas, nas coisas”. Seguindo essa linha de pensamento, a relação que Everson estabeleceu entre a temática do Oriente Médio e as informações políticas midiaticizadas direciona a uma formação escolar assentada na realidade social e política que circunda a vida dos brasileiros.

As mídias sociais, como o *Instagram*, também ganharam destaque no modo pelo qual alguns dos professores colaboradores conceberam a sua relação pessoal com o saber profissional. A professora Lidiane, por exemplo, contou que já postou curiosidades sobre a Geografia local, como o fato de o município de Itapororoca apresentar um vulcão inativo, depois de pedir ajuda ao seu orientador de TCC, o professor Ivanildo: “eu postei no *Instagram* e o pessoal ficou me perguntando onde era, tudinho, se ainda estava ativo, se ainda dava para ver. Então, tinha coisas que eu sabia responder, mas tinha coisas que eu não sabia, porque não têm muitas informações sobre isso” (Profa. Lidiane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Da mesma forma, o professor Romário faz uso da rede social para reafirmar a sua identidade profissional: “eu tenho o *Instagram* que é de humor, envolvo o meu dia a dia de professor de Geografia e educação, saio fazendo uma enrolada com os meus alunos, vou fazendo humor com eles. É uma maneira que encontrei de me aproximar mais deles, ano

passado. Gostei, me aproximei” (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019). Ele contou que as repercussões geradas foram positivas para a sua trajetória profissional:

Chegou um tempo que tinha outras escolas mandando mensagem para mim, no meu *Instagram*, querendo tirar dúvidas envolvendo o modelo da escola que participo, a escola integral. O que achei mais interessante foram professores que estão entrando agora neste modelo de escola me perguntando sobre as minhas práticas, sobre o que eu fazia, só pela projeção do *Instagram*. Comecei a receber convites para participar de eventos de escolas, a ir dar palestras. Enfim, eles instigavam: ‘professor, você poderia vir na escola dar uma palestra? O senhor escolhe o tema’. Aí, fui indo dar as palestras. Quando foi um dia desses, recebi uma mensagem do secretário de educação do estado da Paraíba, Alécio Trindade, no *Instagram*. Era ele me convidando para participar do programa Se liga no ENEM, que é o evento que tem aos sábados, que é andando no estado todo, incentivando os alunos a estudarem para o ENEM. Só que a minha visão do evento é bem assim: nossa, eles estão querendo que os alunos estudem para passar no ENEM, para ter resultados. Mas, e o outro ponto, e o ponto pessoal, é o que eles querem mesmo? Então, a minha palestra, no primeiro dia, fui só para fazer divulgação, para fazer stories, e aí, eles viram isso de fato, viram os stories, viram a projeção que deu, em relação aos meninos que mandaram eu publicar, as mensagens, enfim, eles me chamaram para fazer a abertura do evento aos sábados, com a palestra. Aí, a minha palestra é uma palestra motivacional. O nome da palestra é: A hora é agora (Prof. Romário, entrevista narrativa, abril de 2019).

O componente comunicação digital revelou-se como mais um mecanismo indissociável do saber dos professores de Geografia iniciantes. Seus contributos se inscrevem na prática social cotidiana de professores e de alunos, reverberam-se na dinâmica do saber-fazer da sala de aula e configuram-se como meio de pesquisa e de informação, conforme sinalizado anteriormente. Como a escola, enquanto ambiente de abertura social, abarca novos sujeitos, expande-se a outras vozes e reverbera diferentes culturas, ela torna-se um espaço de produção de conhecimentos. Por isso, o saber docente entra em movimento e requer formação continuada para oportunizar olhares mais expansivos frente às linguagens não textuais trazidas pelos alunos. Assim, professores, alunos e processos culturais adentrados na dinâmica do espaço escolar, como as tecnologias digitais, acabam por aflorar um campo de conflitos e de disputas na constituição da identidade profissional. O fazer docente passa a circular entre os diferentes referenciais formativos incorporados ao longo da via e a eleger o referente que é tomado como pertinente ao momento da prática de ensino, não aportando num único viés.

Os professores iniciantes buscam, portanto, apropriarem-se dos novos vocabulários tecnológicos na esperança de estabelecerem uma aproximação com as juventudes e, assim, outras linguagens são postas em ação, e outros saberes geográficos escolares são buscados para dar atratividade ao ensino e estabelecer a aprendizagem. Todavia, muitas vezes, os docentes até

acabam perdendo de vista o fato de que “[...] quem aprende é o aluno. Se não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método pedagógico [...]” (CHARLOT, 2013, p. 107). Em outros termos, se a docência é uma atividade profissionalizada, é preciso desnudar-se da romantização em torno da profissão, da ideia de vocação, de missão. Por mais sensível e humanizada que seja e que pareça, é um trabalho que requer conhecimentos, saberes e habilidades específicas, à medida que ele lida com o outro, é de um eu para o outro, para formar o outro e, ao formar, forma-se a si próprio.

Propositados assim, interpreto que na constituição dos saberes geográficos escolares dos professores iniciantes o papel autoformativo, por meio da comunicação digital, tece-se aos demais campos produtores de saberes. Portanto, o conhecimento geográfico no processo de ensino deve levar em consideração, segundo os apontamentos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 261), o fato de que “[...] diante do avanço tecnológico e da enorme gama de informações disponibilizadas pela mídia e pelas redes de computadores, é fundamental saber processar e analisar esses dados”. Essas autoras apresentam uma reflexão em que balizam a necessidade de pensar o ensino de Geografia sem dissociar das questões tecnológicas e midiáticas, pois a Geografia está presente em todas as esferas do campo social. Da mesma forma, a formação desse professor e a relação estabelecida com os seus fazeres também precisam levar em consideração o devir espaço-tempo em que os seus saberes se constituem.

6.2 Devir-profissão: professores de Geografia

Na interface da construção dos seus saberes profissionais, o professor de Geografia iniciante elege escolhas e intencionalidades que têm a ver com a vinculação de uma multiplicidade de conhecimentos que congregam em si um devir de relações e de interações. É o que compõe a tessitura do saber geo(bio)circular. Ginzburg (2006) compreendeu que diferentes formas culturais podem empreender uma rede de trocas, com interrelações e níveis de influências circulares, não prevalecendo a força de um viés único que marque a cultura. Com base nesse autor, interpreto que a *geobiocircularidade* ocorre quando o saber docente se processa como espiral, com curvas que dão voltas em torno da prática de ensino de Geografia, não se fechando em si mesmas, mas curvando referentes que se processam por meio do contato e da interação existentes entre a formação acadêmica em Geografia, outras experiências formativas, a prática de ensino, o currículo, as histórias de vida e a imersão do professor no contexto da comunicação digital, estabelecendo o que o autor denomina de relação circular.

No que se refere à formação acadêmica inicial, o professor estuda as bases teóricas, os elementos conceituais e os modos de investigação da ciência geográfica e das ciências da educação e da didática. Quando chega à prática geográfica escolar, as tarefas delegadas a si convertem-se como um movimento que vai contornando os conhecimentos científicos, sejam do campo pedagógico e educacional, sejam do campo geográfico e metodológico, e agrega outros saberes oriundos de experiências formativas provenientes das memórias de escola, dos fazeres dos professores da universidade e da própria Geografia da vida. O entrosamento desses conhecimentos revela-se como um relacionamento circular de saberes. Afinal, não se deve perder de vistas o fato de que “ser professor não é apenas lidar com conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2017, p. 1127).

Os contextos influenciadores dos fazeres geográficos docentes no decurso das práticas pedagógicas dos professores no começo da carreira são fortemente atrelados ao currículo escolar, em suas diversas concepções e abordagens. O aporte no livro didático durante as atividades de ensino, a interferência dos documentos oficiais no planejamento pedagógico e o mapa de conteúdos geográficos interiorizados (da formação escolar e acadêmica, da vida social e do cotidiano da profissão) sinalizam um movimento cujos referentes circulam entre si e se fundem em saberes reverberados no ato da condução das aulas. Faço a ressalva de que o destaque dado ao livro didático nas observações do processo de mobilização docente não significou uma forma de dependência dos professores a esse artefato de cultura, mas um elementar recurso didático de apoio, o que sinaliza a compreensão de que “o livro didático, aparentemente, tem como produto o conteúdo, mas o professor, ao revirá-lo, ao iluminá-lo, ao libertá-lo, ao desorganizá-lo e ao ouvi-lo, pode, sim, ter como produto o aluno, o seu pensamento, a sua produção de ideias” (COSTELLA, 2017, p. 178).

Cabe reiterar que as escolhas metodológicas, a condução das aulas e as intencionalidades das práticas pedagógicas dos professores testemunham rupturas e continuidades de processos formativos que estão em interface com o saber-fazer da vida, das memórias de escola, da universidade e dos rituais pedagógicos provenientes da cultura escolar. São condicionantes que sinalizam um exercício profissional em circularidade, pois “[...] aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2013, p. 49). Essas flutuações figuram um emaranhado de referências que acabam por dinamizar a prática pedagógica, evidenciando um repertório de saberes geográficos e docentes em circularidade.

O cotidiano do professor, da escola e do aluno configura-se numa dimensão polifônica que aciona dispositivos vividos por tais sujeitos em tempos (passado e presente) e espaços (escola, universidade, campo, cidade e demais lugares de protagonizar a vida) que dão conteúdo geográfico à formação humana. Por parte dos alunos, a Geografia estudada projeta-se como mecanismo de inventividade social, aprendizagens, autoria de si, criação e afirmação da vida. Já a Geografia mobilizada pelos docentes situa-se nos pressupostos teórico-científicos e didático-metodológicos que sustentam a Educação Geográfica como caminho para a formação escolar do outro, em seus diferentes níveis socioculturais e econômicos. Portanto, a reflexão em torno das narrativas docentes e das práticas de ensino, em entrelace ao trato dado aos conteúdos geográficos, direciona o modo de domínio, de articulação e de apropriação do saber geográfico escolar do professor iniciante, o que ratifica a proposição de que:

Dominar com um mínimo de segurança a concepção de ensino da área de Geografia é, em outras palavras, possuir domínio a respeito do que se aprende (considerando-se os conteúdos, raciocínios, habilidades e atitudes que possam assegurar uma leitura geográfica do mundo), de como se aprende (adequação dos conteúdos e sua abordagem de acordo com a faixa etária dos educandos) e do que se pretende com a Geografia (para que serve ou a finalidade social do aprendizado dos conteúdos ditos geográficos) (FILIZOLA, 2009, p. 17).

Do processo de composição dos referentes que constituem o saber docente, a dimensão contextual-educativa das histórias de vida inscreve a escola como espaço de sucessivas aprendizagens que acompanham o professor em todo o seu projeto de vida-profissão. O tempo e o lugar da escola (de aluno a professor de Geografia) articulam essas aprendizagens, em graus diferentes. Como coloca Delory-Momberger (2014, p. 109), são os “choques biográficos” que irão acompanhar o professor em todo o seu processo de profissionalização: “a conjunção, no tempo e no espaço da escola, das transformações físicas e psíquicas, intelectual, mas também relacional e social, faz da escola um cadinho de experiências na construção da biografia pessoal e das representações que a acompanham”.

No começo da atuação no magistério, os professores tendem a buscar um reconhecimento de si para firmarem-se como profissionais da Educação Geográfica. A relação estabelecida com os alunos (o olhar do outro) é o que, muitas vezes, orienta a interpretação que cada professor tem sobre a(s) sua(s) identidade(s), frente à sua atuação docente: a professora Renata estabelece diálogos em sala de aula como uma pessoa que sabe sobre a comunidade, sobre o contexto dos alunos; o professor Romário mune-se de indumentárias corporais e artefatos linguísticos do espaço-tempo presente das juventudes para incorporar-se aos grupos; a professora Lidiane apresenta exemplos de si e ações de afetividade como forma de

demonstração de humanidade; a professora Ellyjeane anuncia-se como atenta às necessidades de aprendizagens dos alunos e incentiva-os a estudarem para reinvenção da vida; já o professor Everson contempla elementos do cotidiano nas conversas com os alunos para imprimir um momento de coletividade na escola, para compor um “nós”.

Ao configurar-se em devir, o saber dos professores é atravessado por processos em sala de aula como silêncio, barulho, inércia, negação, atenção, desatenção, provocações. O olhar que cada docente lança sobre essas situações é reconvertido para si, para o como se é ou se está se tornando enquanto professor de Geografia, ou para o que se quer se tornar, diante de um ambiente escolar, por vezes, não atraente para o aluno. O que me faz remeter à obra de Lacerda (2006), em que uma jovem professora se depara com um aluno rebelde, o Jomar, numa escola que apresenta dificuldades em lidar com as transformações sociais. Foi a partir da escuta do aluno que a professora planejou as suas ações pedagógicas e delineou um projeto de combate à evasão escolar, à segregação de alunos oriundos de uma Geografia desigual. Ao dar autenticidade à própria trajetória profissional, mediante a representação da figura do aluno, com o passar do tempo, a professora autenticou o devir da profissionalidade como um emaranhado de fios tecidos em sua memória escolar “[...] desde o tempo que se estende de há muito e alcança os ainda dias de hoje. Oriundos de amplas e escuras regiões, esses fios dormitaram tranquilos a formar enredo novelado [...]” (LACERDA, 2006, p. 35). No caso dos colaboradores desta pesquisa, como um enredo novelado, as narrativas de vida compuseram-se como fios tramados de singularidades, cujos alinhavos se teceram às trajetórias formação acadêmica em Geografia, compondo-os como profissionais-pessoas em devir, professores em construção.

Assim como nos fios tecidos quanto à profissionalidade da professora do romance de Lacerda (2006), em que a tarefa de decifrar ou pelo menos de refletir sobre o saber docente se dá pela trama escolar e social enredada pelo outro, o aluno Jomar, o processo de compreensão dos saberes docentes em início de carreira se dá pelo alinhavo de fios (referentes) que se emaranham na composição da(s) identidade(s). É um processo em construção, no sentido de que, com base em Pimentel (1994), são professores que fazem o seu trabalho e atribuem significados ao outro, portanto, profissionais-pessoas à procura de serem inteiramente humanos, assumindo responsabilidades pedagógicas e geográficas para o outro, procurando autorrealização e engajamento moral com o mundo, cada qual à sua maneira. Eles “não estão à mercê das circunstâncias socioculturais e das condições pessoais. Nelas, interferem intencionalmente, por serem, também, seres livres e sujeitos” (PIMENTEL, 1994, p. 83).

Os saberes dos professores de Geografia circulam, pois, entre vários conhecimentos decorrentes de lugares de vivência (casa, feira livre, igreja, sítio, cidade, além dos aspectos

culturais provenientes de cidades do interior da Paraíba e dos aspectos regionais característicos do Nordeste), de espaços escolares educativos (escola, universidade-escola), dos sentidos e dos significados apreendidos ao longo da vida (histórias de vida e cotidiano), além das novas possibilidades que os ambientes informativos se situam (comunicação digital). A imersão na cultura decorrente do ambiente digital, a busca por videoaulas, as pesquisas na internet e o próprio relacionamento pessoal-profissional por meio das mídias digitais tornam-se meios circulares e componentes formativos que constituem o saber docente do professor.

Em sua obra, Ginzburg (2006) analisa que mesmo que o moleiro friulano tenha entrado em contato, de maneira mais ou menos mediada, com ambientes cultos, letrados, característicos dos espaços hegemônicos da época da sua existência, as “[...] suas afirmações em defesa da tolerância religiosa, seu desejo de renovação radical da sociedade apresentam um tom original e não aparecem resultado de influências externas passivamente recebidas” (Ibid., p. 23), ratificando a circularidade entre saberes e culturas. Nesse sentido, faço a analogia com o saber do professor de Geografia no começo da carreira por processar-se, contornar-se e entrelaçar-se a saberes tecidos de histórias de vida, de trajetórias de formação e de práticas docentes.

As narrativas e os fazeres docentes revelam professores em constantes mudanças, com vontade de ensinar para a reflexão social, em busca do afastamento das práticas de ensino que entendem como tradicionais. São profissionais, no começo da carreira, que evidenciaram uma formação consistente no campo da Geografia, com viés mais social, humanista, críticos da relação de ensino para a docência concebida pela universidade. Seus fazeres pedagógicos sinalizaram heranças de uma Geografia mnemônica, ao passo que apresentaram rupturas e descontinuidades frente aos saberes consolidados na academia, na escola e na memória.

As heranças às quais me refiro são de modos de fazer em sala de aula com centralidade no ensino e no saber do professor, cujo foco didático-pedagógico se dá na exposição do conteúdo, e as atividades avaliativas se ancoram na descrição conceitual dos fenômenos geográficos abordados. As rupturas e as descontinuidades se referem às resistências frente aos processos que têm na cultura geográfica escolar práticas pedagógicas dissociadas do cotidiano dos alunos, em que a criatividade, a contextualização e o uso de diferentes linguagens não são considerados na Educação Geográfica. Por isso, tomo-os como professores da educação que circulam entre movimentos de buscas e de encontros, profissionais-pessoas que se constroem ao longo de uma vida-formação, com saberes inscritos numa dimensão de *gebiocircularidade*.

7 ESCRITOS FINAIS

*A roda dos não ausentes
 O nada e o não,
 Ausência alguma,
 Borda em mim o empecilho.
 Há tempos treino
 O equilíbrio sobre
 Esse alquebrado corpo,
 E, se inteira fui,
 Cada pedaço que guardo em mim
 Tem na memória anelar
 De outros pedaços.
 E da história que me resta
 Estilhaçados sons esculpem
 Parte de uma música inteira.
 Traço então a nossa roda gira-gira
 Em que os de ontem, os de hoje,
 E os de amanhã se conhecem
 Nos pedaços uns dos outros.
 Inteiros.
 Conceição Evaristo (2017, p. 12).*

Escrita é processo. Para escrever, lemos, pensamos, refletimos, interpretamos, imaginamos, recorremos a outros escritos, a outros pedaços (de histórias, de memórias, de relação entre pessoas), conforme sugere a epígrafe, e apresentamos a nossa versão, reescrevemos, tornamo-nos inteiros. Por isso, quando se chega ao momento de finalização de um texto, um misto de emoções nos invade. Na tessitura desta tese, não foi diferente: de um lado, o sentimento de alegria, de descobertas, de dever cumprido, de ler-se como cientista social; de outro, o desgaste físico e psíquico, o esgotamento emocional. Atrrelada a essas questões, as incertezas, os medos, as dúvidas e o isolamento social do espaço-tempo presente em decorrência da pandemia do novo coronavírus. Hoje, numa tarde ensolarada de quarta-feira, dia 27/05/2021, na capital paraibana, busquei alguns registros sobre a Covid-19 no Brasil⁶ e identifiquei que essa doença já ceifou a vida de 454.429 brasileiros, dentre os 16.274.695 infectados, conforme dados do site Coronavírus/Brasil, com atualização em 26/05/2021, às 17h50.

Como escrever é processo, redigir um texto de tese de doutorado em plena pandemia, que cada vez mais está fora de controle – num país de indelicadeza política, em que o próprio presidente da República, com o apoio de parte de um segmento populacional, não tem senso de alteridade e ainda deslegitima a potencialidade destrutiva e letal do vírus –, é mais difícil ainda.

⁶ Painel Coronavírus. Coronavírus Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 26/05/2021.

Não foram poucos os momentos em que acabei procrastinando, que tive inquietações como: para que escrever uma tese num contexto que não sei se sairei vivo? Qual o sentido de direcionar o meu tempo presente a esta pesquisa e deixar de viver outras situações que me deem mais significado para existir? Devo mesmo dar o melhor de mim num trabalho que sequer sei se poderei, de fato, ver o resultado final? A questão é que, numa pesquisa em que a vida entrou em cena (melhor dizendo, as experiências dela vividas), em meio a tantas histórias, o sentimento de proximidade da morte insistia em querer ser protagonista. Precisei me reinventar, valorizar a experiência da vida e, mais uma vez, reescrever a minha história. Portanto, tenho esta tese para além de uma pesquisa científica, tomo-a como um ato de resistência: de uma Geografia de vida Severina a uma Geografia de vida acadêmica; de um contexto sombrio pandêmico à dinâmica de invenção da vida pelo mecanismo da escrita.

Mediante essas considerações, a tessitura deste texto concebe-se, para mim, como processo de autoexperiência, de autoformação. Prescrutei-me pelos liames da escrita de si, apresentei o meu percurso de vida, escrevi sobre as minhas itinerâncias de formação-profissão. Concebi a minha história como uma “severina vida de um Severino”, tecida de retalhos da família, da escola, da universidade, da vida no campo, das pessoas, do cotidiano, da profissão. Enredei alguns elementos que fazem as tramas da história da minha vida, demarcando um outro Josias, o professor Josias que eu quis compor ao longo de uma vida. Ao me compor, por meio da reflexividade da escrita autobiográfica, também pude interpretar e compreender o processo de escrita de vida do outro (colaboradores), dada pelo ato narrativo das suas histórias, assim como refletir sobre as suas trajetórias de formação e os seus olhares sobre a profissão docente.

Foi uma pesquisa que se inscreveu na subjetivação de narrativas de vida-formação-profissão e no registro de práticas pedagógicas (carto)grafadas de professores de Geografia em início de carreira na educação básica pública da Paraíba. Esses componentes apreendidos no processo de recolha de dados deram conteúdos à interpretação-compreensão dos saberes docentes. As narrativas sobre as histórias de vida foram interpretadas como versões de escritos da vida, enquanto memórias que se aproximam das experiências vividas. Das histórias narradas, emergiram marcas de sentimentos diversos, como ternura, encantamento, ressentimentos, alegrias, tristezas, decepções, resiliência, esperança, confiança, protagonismo e vazios, e marcas de referências e de inferências que demarcam espaços, lugares, contradições, complexidade. Marcas que fazem a escrita da vida, que tecem a composição do saber-fazer docente e constituem os meandros da profissão professor de Geografia.

Dito isso, interpreto que o início da carreira é um tempo revestido de preocupações e de lacunas entre o cotidiano escolar, as relações de trabalho, a realidade social dos alunos (e suas

diferentes histórias), as questões didático-pedagógicas e a heterogeneidade da sala de aula, além das especificações dos conhecimentos disciplinares referentes ao campo acadêmico-formativo. Tanto que o trato dado aos conteúdos geográficos escolares e aos temas da Geografia exprime dificuldades de articulação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Tal confirmação não tende a desautorizar a atuação profissional dos professores protagonistas, apenas é uma forma de chamar atenção, com base em Shulman (2005), para a relevância da apropriação e do domínio pedagógico dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, considerando a maneira em que determinados conhecimentos se situam.

O pesquisar-fazer Geografia por, entre e a partir de histórias de vida, do cotidiano da prática social, do trabalho docente, de trajetórias formativas, da cultura, de costumes e de situações movidas na alteridade não significa abrir novos flancos no campo de estudos da Geografia. Trata-se, pois, de uma contribuição sobre os saberes geográficos docentes perante o olhar de si e do outro, sob as lentes da Geografia da vida, e do devir-vida, como experiência social constituída e constituinte, espaçotemporalmente, de repertório geográfico-profissional. Por isso, comecei esta escrita narrando sobre a história da minha vida, as minhas itinerâncias formativas e os meus olhares sobre a profissão docente. Desvelei-me como pessoa e revelei-me como profissional da Educação Geográfica. Teci os fios dos meus percursos de vida, de formação e de profissão pela experiência do narrar no exercício da escrita de si e prossegui na tessitura do outro (colaboradores) ou ouvi-lo narrar, contar, expressar, oralizar, e ver fazer.

Como em toda experiência narrativa, o jeito de cada professor enunciar falou de si e sobre si: Renata narrou entre saudosismo, entusiasmo, risos e lágrimas; Ellyjeane narrou de forma introspectiva, com sorrisos esporádicos, cabisbaixa e ressentida em alguns momentos; Romário narrou eloquente, empolgado, com vontade de ser ouvido; Lidiane narrou contida, com insegurança na memória, às vezes estremecendo a voz, baixando o tom como se tivesse receio de ser ouvida; e Everson narrou com rapidez entre uma palavra e outra, como se estivesse fugindo da própria história, aportando em exemplos experienciados na docência.

O debruçar sobre as histórias de vidas dos professores de Geografia foi uma prática humana reveladora de olhares e alhures do sujeito geográfico ser e estar no mundo, dentro de uma perspectiva cotidiana, cultural, social e histórica. Os caminhos que me levaram a esse olhar possibilitaram a tessitura de reflexões e de compreensões sobre as narrativas docentes, cujos percursos individuais de vida, de formação e de profissão movimentam-se como e a partir de elementos constitutivos que circulam entre fazeres pedagógicos, condutas e posturas profissionais assumidas no exercício da prática docente, o que me fez interpretar que são profissionais da Educação Geográfica com saberes geo(bio)circulares.

A *geobiocircularidade* dos saberes docentes configura uma identidade profissional em devir. Ela revela que não há um referencial geográfico e pedagógico único no exercício cotidiano da profissão, é tanto que nos momentos de maiores tensão em sala de aula, de enfrentar situações complexas, as ações de improvisos acabavam por deambular entre habilidades pessoais (como o sujeito se porta na vida social cotidiana), lembranças de como alguns professores agiam (sejam da universidade, sejam dos tempos de escolarização), e flutuações entre o medo de ser autoritário e a atitude de manter a autoridade em sala de aula. Trata-se, portanto, de um saber que congrega fragmentos de memórias geográficas, escolares e pessoais e experiências de formação no âmbito da academia e da prática social. As influências foram descortinadas pela narrativa e pelos fazeres em sala de aula, evidenciando que o currículo e o cotidiano escolar movimentam e interferem diretamente na composição dos saberes. Da mesma forma, as histórias de vida inscrevem-se como componentes que direcionam um *habitus* no processo de ler, de escrever, de ser e de estar geograficamente no mundo e na profissão. E a comunicação digital inscreveu-se como elemento cultural que atravessa a vida-formação-profissão, pois não se faz história desvinculando-se da força da Geografia do contexto.

Instigado pela investigação científica de natureza (auto)biográfica, no âmbito da Educação Geográfica, algumas perguntas acabaram surgindo, após o processo de análise e de compreensão, e me inquietando, mas não foram possíveis de serem respondidas neste estudo, dado o tempo da pesquisa e da abrangência que elas contemplam. Sobre o saber docente, questiono-me: o saber geo(bio)circular se estende e abarca outros saberes ao longo da carreira docente ou se fragmenta e se aporta num dos seus referenciais, perante a autoria profissional? Diante das dificuldades de o professor reger a sala de aula e da pouca participação dos alunos, há de se questionar: como os jovens escolares constituem as suas experiências de formação geográfica na escola em entrelace às suas histórias de vida e à Geografia do lugar? E como todo professor tem uma trajetória de vida-formação-profissão, uma das curiosidades que fiquei foi em relação ao final de carreira: como os professores de Geografia em fase final de carreira concebem os seus saberes em tessitura aos percursos de vida, de formação e de profissão?

Esta tese revelou que o saber do professor de Geografia iniciante é consoante com o acontecer das vivências decorrentes de diferentes lugares e de múltiplos contextos, exprimindo traços biográficos no exercício da profissão. É válido afirmar que desvelar a tessitura do saber docente não foi uma tarefa fácil, pois exigiu um olhar mais amplo, mais aberto e flexível do pesquisador e dos sujeitos que se deixaram pesquisar. Eles revelaram-se professores cheios de buscas e incertezas: ora sentem-se heróis, ora sentem-se vítimas; às vezes sentem que sabem de Geografia, às vezes sentem-se inseguros, tanto pelo saber geográfico quanto pelos mecanismos

de ensino. Como Charlot (2013) problematiza, são profissionais da contradição. Nesse sentido, a noção de saber geo(bio)circular está aberta a novos estudos e a novos aprofundamentos.

Ao buscar, em Ginzburg (2006), a circularidade dos saberes para encontrar os vestígios, e articulá-los aos rastros de vida e aos modos de fazer docente dos professores – que estavam adentrando aos espaços de educar –, compreendo que são profissionais da Educação Geográfica mobilizadores de saberes que fazem a travessia da escola, da universidade e da vida. Por meio da experiência narrativa, esses professores acabaram por entender a profundidade das suas histórias de vida e refletiram sobre as suas trajetórias de formação e os seus fazeres em sala de aula. São profissionais que espelham na docência condições e possibilidades de um outro modo de viver e de conjugar a vida, educando outras pessoas, realizando e ajudando a realizar projetos de vida, numa vontade desejante de tornarem-se professores. Na circularidade espiral dos seus saberes, eles reinventam a si mesmos no contexto da profissão docente.

Destarte, assim como o moleiro, em Ginzburg (2006), que se desvinculou da exclusividade das tradições culturais, cuja força estava nas práticas e nos costumes transmitidos pela cultura da oralidade, e entrelaçou outros olhares interpretativos de vida e de mundo, levando-o à morte, os professores de Geografia em início de carreira circulam entre diferentes referenciais formativos em seus fazeres pedagógicos e em seus modos de narrarem-se professores, num percurso que os leva a encontros e a desencontros, a continuidades e a descontinuidades, a repetições e a avanços. Tudo isso para chegarem a um processo de amadurecimento, de autoconhecimento, de firmamento e de reconhecimento profissional.

Concebo o tornar-se professor de Geografia, em analogia aos dizeres de Lacerda (2006), como se fosse um nó, um fio que se tece no começo e no meio, enlaçando o novo e o velho – o novo da comunicação digital, da cultura, do contexto das juventudes, do porvir, do ser professor em tempos de tentativas de deslegitimação da profissão por parte de alguns segmentos sociais e políticos, o velho das heranças formativas, dos modos de ser professor de Geografia; é um processo que está nos nós que se enlaçam na escola, na vida, nos alunos, nos pares, como se fossem fios. Ao serem entrelaçados, os nós e os fios vão constituindo-se em pontos, criando percursos, trajetões, ora avançam, ora recuam. Os pontos criam e tecem a trama que vai revirando a caixa dos guardados, revirando as memórias; vai avessando, tecendo e destecendo os fazeres e os saberes que circulam como um espiral, em *geobiocircularidade*. Os professores Ellyjeane, Renata, Lidiane, Everson e Romário estão na busca desse desatamento e, apesar de já terem encontrado alguns pontos, desemaranhado alguns fios, ainda permanecem a circular entre esses nós, percorrendo caminhos que contornam a vida-formação e se tecem aos saberes da profissão.

É profícuo reafirmar que para se tornar professor de Geografia se faz necessário conhecer a estrutura específica dessa ciência, a epistemologia, em consonância com os saberes educacionais. Da mesma forma, as habilidades didático-pedagógicas são necessárias para saber ensinar, e não reproduzir a ideia de ensino de Geografia como apenas um processo de descrição de conteúdo. O que dizer, então, dos saberes, dos fazeres e da vida dos professores que estão no começo da carreira docente? Se há muito a dizer. Existem muitos caminhos de profundidade, que falam de si e do profissional da Educação Geográfica que se é ou se pretende ser. Afinal, em confluência aos dizeres de Fontana (2010), interpreto que cada docente se sente e se diz professor, e narra como se foi construindo, de forma distinta e conflitante, sinalizando modos diferentes de encarar a profissão docente nas mais diversas etapas da carreira e da vida.

Como professor-pesquisador da Educação Geográfica, que se preocupa com as questões da formação e da docência, procurei fazer uma leitura do outro (professores) na vida e a vida do outro (professores) pelos meandros da Geografia da vida, da formação universitária e dos fazeres escolares. Por isso, nesse processo de investigação, e no itinerário desta escrita, o ato de ouvir os professores inscreveu-se como uma memória de testemunho, a partir da minha escuta, das minhas anotações, de histórias que narram e grafam episódios de vida, como cada docente percebe o “mundo do educar” a partir das Geografias das suas vidas e dos seus itinerários formativos. Por isso, esta tese desvelou histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes articulando a circularidade aos saberes dos professores de Geografia iniciantes.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**. N.º 54 / Julio - diciembre 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 22 de outubro de 2018.

_____. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

ARENDS, Richard. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 2005.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. Tese (Ciências da Educação) – Universidade de Évora. Portugal, 2009.

_____. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002, 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de

formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 17 de julho de 2016.

CALADO, Eliane Alda de Freitas. **Autobiografias de Simone de Beauvoir**: sujeito, identidade, alteridade. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Departamento de História. Brasília, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios da educação geográfica. *In*: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia: NEPEG, 2002, p. 15-37.

_____. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**. Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011, p. 1-20.

_____. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 57-63.

_____. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA**: Geografia em debate, v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016.

_____. Temas e conteúdos no ensino de geografia. *In*: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: PUC Goiás, 2015, p. 213-230.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. [1 ed. Palomar, 1983]. Tradução: Ivo Barroso.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira; PEREIRA, Robson da Silva. **Geografia**: a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.

CAPEL, Horacio. El Historicismo y la Geografía. *In*: _____. **Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea**. Barcelona: Barcanova, 3 ed, 1988. (p. 313 - 366) (54p.).

CASTELLAR, Sônia. Ensinar geografia por meio da cartografia escolar: o raciocínio espacial. *In*: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015, p. 195-2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 11-82.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formações docentes. *In*: ALVES, Adriana Olívia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **A geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2017, p. 15-32.

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, Sônia. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 66-78.

_____. **Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2010.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2013.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. [online] São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Prometeusone/da-relacao-com-o-saber-as-praticas-educativas-bernard-charlot>>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAVES, Silvia Nogueira. Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre/Salvador: EDUNEB, 2006, p. 161-176.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Trad. Margareth de Castro Afeche Pimenta e Joana Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

COPATTI, Carina; SANTOS, Leonardo Pinto dos. Tudo que é sólido desmancha no ar: o livro didático de Geografia e o espaço mentalmente projetado – tensões e relações. *In*: TONINI. *et al.* **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 151-162.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. *In*: TONINI. *et al.* **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: sulina, 2017.

CUNHA, Euclides. **Os sertões**. Edição especial. São Paulo: Marin Claret: 2016.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n. 1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A Condição Biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Eduardo G. Braga; Maria Da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal, RN: Edufrn, 2012.

_____. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2 ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014.

DIAS, Liz Cristiane. A formação de professores e o direito de pensar a educação e os espaços escolares: o caso do IBID geografia UFPel. *In*: ALVES, Adriana Olivia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs. (Orgs.). **A geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017, p. 165-187.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da Recordação e outros momentos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. *In*: _____. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009, p. 71-80.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014, p. 29-56.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba/PR: Base editorial, 2009.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Trad. Maria Nóvoa. Natal: EDUFRN, 2014, p. 111-120.

FLÁVIO, Luiz Carlos. **Geografia em poesia**: tempos, espaços, pensamentos... Francisco Beltrão: Grafisul, 2008.

FONTANA, Roseli A. **Como nos tornamos professoras?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; NACARATO, Adair Mendes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Apresentação. Narrativas de professores: experiência, pesquisa e formação. *In*:

_____. (Orgs.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018, p. 19-25.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor**. Natal: EDUFRR, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**, v. 28, n.1, p. 13 – 34, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>>. Acesso em: 09 de julho de 2016.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29-38.

GAUTHIER, Clemont. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

_____. La política sobre formación inicial de docente en Quebec. **Revista de Educación**, n. 340, p. 165-185, 2006.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Trad. Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto editora, 2013, p. 63-78.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto editora, 2013, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Trad. Maria Nóvoa. Natal: EDUFRN, 2014, p. 57-76.

_____. Os relatos de histórias de vida como desenvolvimento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 90-113.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia a dia. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. *In*: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Orgs.). **Geografia e perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002, p. 221-231.

_____. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. *In*: REGO, Nelson *et al.* **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-33.

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

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de tapeçaria**. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

LACOSTES, Yves. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19 ed. Campinas: Papyrus, 2016.

LEÃO, Vicente de Paula. Os cursos de Geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica. *In*: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. (Orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013. p. 15-45.

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

_____. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. São Paulo: USP, 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

LOPES, Claudivan Sanches. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. *In*: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas.

(Orgs.). **Formação docente em Geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 21-40.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, NídiaNacib. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de Geografia. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 - 092, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALYSZ Sandra T. Estudo do meio. *In*: PASSININI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ Sandra T. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 171-177.

MARIANO NETO, Belarmino. **Ecologia e imaginário: memória cultural, natureza e submundialização**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2001.

MARQUES, Ailson de Lima. *et al.* Delineamento geomorfológico da formação serra dos martins no estado da Paraíba (Brasil): aplanamentos iniciais. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v.13, n.32, mai/ago. de 2019, p. 136-155.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina; e, Outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. **Ideologias geográficas**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. Espaço, capital e trabalho no campo paraibano. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 147-160, out. 2011.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar as máscaras sociais. **Território livre**, nº 1, São Paulo: UPEGE, 1979.

_____. **Geografia: pequena história crítica**. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2010.

NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., Orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

NÓVOA, António. A formação tem que passar aqui: as histórias de vida no projeto Prosaus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Trad. Maria Nóvoa. Natal: EDUFRN, 2014, p. 143-175.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

_____. Os professores e as suas histórias de vida. *In*: _____. (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto – Portugal: Porto editora, 2013, p. 11-30.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de. Entre fugas e aproximações das geografias: percursos por memórias e conhecimentos de um quase geógrafo. *In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. (Orgs.). Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 209-233.*

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e tendências da Geografia. *In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). Para onde vai o ensino de geografia. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 24-38.*

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Viviane Batista da (Orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.*

_____. **Formadores de profissionais em geografia e identidade(s) docente(s).** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). Programa de Pós-graduação em Geografia, Goiânia, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Viviane Batista da. Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010, p. 103-130.*

_____. Prefácio: Educação geográfica: por uma autopoiese do espaço. *In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. (Orgs.). Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 09-15.*

PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas – apresentação. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Viviane Batista da. Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010, p. 11-16.*

_____. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade.** [online]. 1999b, vol. 20, n. 68, p. 109-125.

PERÉZ, Carmem Lúcia. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GPEMC. Memória e cotidiano. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre/Salvador: EDUNEB, 2006, p. 177-188.*

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Geografia. João Pessoa, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida.** Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria Conceição Passeggi. Natal/RN: EDUFRN, 2012.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Dilemas da Formação do Professor de Geografia no Ensino Superior. In: ROSA, Gonçalves... [et al.] **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia.** Goiânia: E. V., 2006. Disponível em: <<http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-CONCEP%C3%87%C3%95ES-E-PR%C3%81TICAS-2006.pdf>>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

_____. Reformas curriculares, políticas públicas e ensino de geografia: reflexões, experiências e práticas. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia.** Goiânia: PUC Goiás, 2015.

_____. **Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

_____. **Trajетória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil (1972 – 2000).** Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

PIRES, Lucineide Mendes; PINHEIRO, Antonio Carlos. Os saberes docentes e a formação profissional do professor de Geografia. In: **III EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino,** 2009. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt07_geografia/trab_gt7_os_saberes_docentes_ea_formacao_profissional.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. Tradução de Monique Augras. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PONTUSCHKA, NídiaNacib; PAGANELLI, Tomoki, Lydia; CACETE, NÚRIA Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais.** Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Salvador, 2013.

_____. Memórias, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. (Orgs.). **Educação**

geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 43-72.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

REGO, Cristina Teresa. **Memórias de escola:** cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2018.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado.** 101 ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **O espaço do cidadão.** 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SATER, Almir de; TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente** [música]. 1992. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3T1VRhGfEVU>>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto.** Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In:* WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 210-222.

SEABRA, Giovanni. **Pesquisa científica:** o método em questão. 2 ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun./Jul./Ago., 2002, n 20.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 04 de junho de 2019.

SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreilino; MODESTO, Nilo d'Ávila. (Orgs). **Por uma geografia das existências:** movimentos, ação social e produção do espaço. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues; MENDES, Bárbara Maria Macedo. Narrativas de professores de geografia: a escrita de si como projeto de conhecimento e formação. *In:* PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. (Orgs.). **Educação**

geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 155-176.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In:* **Memória e formação de professores.** Scielo Books. EDUFPA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

_____. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *In:* PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Viviane Batista da (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 157-179.

SOUZA, Elizeu Clementino de. CARVALHO, Natalina Assis. Vida e formação – condições de trabalho e profissão: diálogos sobre docência em classe multisseriada. *In:* FURLANETTO, Ecleide Cunico; NACARATO, Adair Mendes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes.** Curitiba: CRV, 2018, p. 195-205.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992) - Salvador: UNEB, 1992, p. 31-42.**

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 9. ed., 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro Teixeira; ALVARENGA, Carolina Faria Alvarenga. Fios e tramas do tempo na vida dos/as professores/as: narrativas de mestras de escolas rurais e urbanas. **Revista Educação em Foco**, 2009, da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/Fiod-e-tramas-do-tempo-na-vida-dos.pdf>>. Acesso em: 31 de março de 2020.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. **A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de geografia.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. *In:* OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia.** 10 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. *In:* _____. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004, p. 219-248.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimento. *In:* _____. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 12-28.

APÊNDICE A – CARTA - CONVITE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

CARTA – CONVITE

João Pessoa -PB, 12 de julho de 2018.

Estimado (a) colega docente,

Sou o professor Josias Silvano de Barros, docente do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus Esperança. Faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica da UFPB. Estou desenvolvendo uma pesquisa de Doutorado, sob a orientação do professor Dr. Antônio Carlos Pinheiro, inserida no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG/UFPB), sobre os saberes docentes, apropriados, construídos e mobilizados por professores de Geografia egressos do Curso de Licenciatura em Geografia, Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba, localizada em Guarabira, e que estão no começo da carreira profissional do magistério.

Para realizar a pesquisa, preciso contar com o seu apoio, tendo em vista que a ideia é trabalhar com entrevistas narrativas e observação de aulas. Por isso, a recolha de informações será feita de acordo com a sua disponibilidade. Os dados obtidos serão usados exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. Asseguro, portanto, que sua identidade só será publicizada mediante a sua autorização, por escrito.

Espero que além de desenvolver a pesquisa possamos ter a oportunidade de realizar um trabalho de parceria e de colaboração, no qual possamos trocar experiências e conhecimentos.

Sendo assim, peço-lhe que preencha a ficha em anexo. Entrarei em contato com você o mais breve possível.

Na certeza de contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,
Prof. Josias Silvano de Barros.

APÊNDICE B - TERMO DE ADESÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

TERMO DE ADESÃO

Eu, _____,
_____(estado civil), RG nº _____, CPF nº _____,
_____, declaro para os devidos fins que aderi, voluntariamente,
como colaborador (a) participante à pesquisa “TECENDO FIOS DE SABERES DO
PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA: história de vida e itinerário
profissional”, realizada pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG/ UFPB), de
autoria do professor Josias Silvano de Barros, como requisito parcial para a obtenção do título
de Doutor em Geografia, da qual participarei de acordo com o processo de investigação
desenvolvido pelo autor.

(cidade e data)

(Assinatura do(a) Professor (a) – Colaborador(a) da Pesquisa)

APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____,
_____(estado civil), RG nº _____, CPF nº _____,
estou ciente que assumindo esse compromisso,
precisarei colaborar com a pesquisa do doutorando Josias Silvano de Barros, inserida no
Programa de Pós-graduação Geografia (PPGG/UFPB), participando de todas as etapas da
investigação, estando de acordo com a gravação de entrevistas e autorizando o pesquisador
observar as atividades por mim desenvolvidas no âmbito da sala de aula, na
escola _____
_____ situada no
endereço _____
_____.

Autorizo a utilização dos dados/informações para efeitos de apresentação em congressos e/ou
publicações desde a presente data, não fazendo a divulgação do meu nome. Após a análise e
interpretação dos dados/informações, terei a oportunidade de ler o tratamento dado a estes antes
da divulgação do texto da tese.

(cidade e data)

(Assinatura do(a) Professor (a) – Colaborador(a) da Pesquisa)

(Assinatura do Pesquisador)

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO DO (A) PROFESSOR(A)
(COLABORADOR (A) PARTICIPANTE DA PESQUISA)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

**QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO DO (A) PROFESSOR(A)
(COLABORADOR (A) PARTICIPANTE DA PESQUISA)**

DADOS PESSOAIS

Nome: _____
Idade: _____ Gênero: M () F () Outro () _____
Data de Nascimento: _____
Naturalidade: _____
Estado civil: _____ Número de filhos: _____
Endereço Residencial: _____

Composição da Família:

Pai: _____
Escolaridade: _____ Profissão: _____
Mãe: _____
Escolaridade: _____ Profissão: _____
Irmãos: nº () _____
Você autoriza que a sua identidade seja publicizada na escrita da tese: () SIM () NÃO

DADOS PROFISSIONAIS

Formação: _____
Instituição: _____
Ano e período de ingresso no curso: _____
Ano e período de conclusão do curso: _____
Curso de Pós-graduação: NÃO () SIM () CURSANDO () Especifique o curso e a instituição: _____
Fez Curso de Magistério – Normal () SIM () NÃO. Onde? _____
Ano em que iniciou a docência em Geografia na educação básica pública: _____
Tempo de exercício docente em Geografia na educação básica pública: _____
Leciona para quais turmas: _____
Escola onde trabalha: _____

Endereço da Escola: _____

Carga horária de trabalho semanal: _____
Turno(s) de trabalho: _____
Situação Trabalhista: Concursado () Prestador de Serviço ()

Trabalha no mesmo lugar em que reside:

SIM (). SIM () – mudei por conta do trabalho. Em que ano? _____

NÃO: (). Quantos quilômetros fica do seu local de moradia? _____

Como é feito o seu trajeto (dias da semana e transporte): _____

A escola onde você trabalha oferece quais modalidades de ensino e funciona em quais turnos?

Outras experiências docentes (diga a modalidade, o ano e o tempo de docência):

(Assinatura do(a) Professor (a) – Colaborador(a) da Pesquisa)

APÊNDICE E - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EM 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
DOUTORANDO: JOSIAS SILVANO DE BARROS

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EM 2018

Nome da escola:

Endereço:

Quantidade de funcionários: _____

Quantidade de professores: _____

Quantidade de professores de Geografia: _____

Quantidade de alunos: _____

A escola é atendida ou possui coordenação Pedagógica:

Sim ()

Não ()

Horários de funcionamento:

() Manhã

() Tarde

() Noite

() Integral

Modalidades de ensino e turno:

() Infantil – Turno: () M () T

() Fundamental I – Turno: () M () T

() Fundamental II – Turno: () M () T

() Médio – Turno: () M () T

() EJA – Turno: () M () T () N

() Outros _____. Turno: () M () T

Nº de salas de aula: ()

Sala de Professores:

Sim ()

Não ()

Auditório:

Sim ()

Não ()

Laboratório:

Sim ()

Não ()

Quais: _____

Recursos disponíveis para uso didático:

Aparelho CD/player (). Quantos? ()

Aparelho de TV (). Quantos? ()

Lousa digital ou Data show (). Quantos? ()

Microcomputador (). Quantos? ()

Mapas (). Quantos? ()

Todos os alunos foram atendidos pelo PNLD?

Sim ()

Não ()

Se não, por quê?

Qual o perfil dos alunos atendidos pela escola? (classe social; escolaridade dos pais; moradia; faixa etária; características étnicas; comportamento; etc)

Outras informações caso julgue relevante:

Local e data

Nome do informante:

Cargo/Função:

Assinatura

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada:

“TECENDO FIOS DE SABERES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA: HISTÓRIA DE VIDA E ITINERÁRIO PROFISSIONAL”, desenvolvida por **JOSIAS SILVANO DE BARROS**, aluno regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG do CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA- CCEN da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. ANTONIO CARLOS PINHEIRO.

Os objetivos da pesquisa são: Compreender o processo de apropriação, construção e mobilização dos saberes do professor de Geografia da Educação Básica pública em início de carreira, que foi egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, em consonância com a sua história de vida e suas trajetórias de escolarização, formação acadêmica e atuação profissional; Problematizar os modelos de profissionalidade que, historicamente, têm marcado a formação do docente de Geografia, no intuito de destacar os saberes geográficos do professor que atua na Educação Básica; Conhecer as histórias de vida e as trajetórias de escolarização-formação profissional do professor de Geografia em início de carreira, tendo em vista tecer os fios que compuseram e compõem seu o saber-fazer docente na escola; Analisar como o professor de Geografia da educação básica entende os saberes necessários à docência para desenvolver um trabalho pedagógico-geográfico que proporcione um ensino significativo e contribua para o fortalecimento da sua identidade profissional; Analisar as implicações da vida cotidiana presentes no processo de formação e desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia, com o intuito de valorizar e reconhecer a pluralidade de saberes que configuram o fazer e ser professor da educação básica pública.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto

psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de janeiro de 2019.

Josias Silvano de Barros
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: TECENDO FIOS DE SABERES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM INÍCIO DE CARREIRA: HISTÓRIA DE VIDA E ITINERÁRIO PROFISSIONAL

Pesquisador: Josias Silvano de Barros

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 02155318.9.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.213.700

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGG, do CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA- CCEN, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno JOSIAS SILVANO DE BARROS, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Compreender o processo de apropriação, construção e mobilização dos saberes do professor de Geografia da Educação Básica pública em início de carreira, que foi egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, em consonância com a sua história de vida e suas trajetórias de escolarização, formação acadêmica e atuação profissional.

Objetivos específicos:

Problematizar os modelos de profissionalidade que, historicamente, têm marcado a formação do docente de Geografia, no intuito de destacar os saberes geográficos do professor que

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.213.700

atua na Educação Básica;

Conhecer as histórias de vida e as trajetórias de escolarização-formação profissional do professor de Geografia em início de carreira, tendo em vista tecer os fios que compuseram e compõem seu o saber-fazer docente na escola;

Analisar como o professor de Geografia da escola básica entende os saberes necessários à docência para desenvolver um trabalho pedagógico-geográfico que proporcione um ensino significativo e contribua para o fortalecimento da sua identidade profissional;

Analisar as implicações da vida cotidiana presentes no processo de formação e desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia, com o intuito de valorizar e reconhecer a pluralidade de saberes que configuram o fazer e ser professor da escola básica pública.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta pequenos riscos, como arrependimento da exposição das suas histórias de vida.

Benefícios:

Possibilidade de reconhecimento do saber do professor de geografia a partir da valorização da sua história de vida.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, compreender o processo de apropriação, construção e mobilização dos saberes do professor de Geografia da Educação Básica pública em início de carreira, que foi egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, em consonância com a sua história de vida e suas trajetórias de escolarização, formação acadêmica e atuação profissional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.213.700

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES).

RECOMENDAMOS QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador responsável encaminhou Emenda solicitando a inclusão do orientador na equipe de pesquisa.

Tendo em vista o referido pleito não comprometer em nada a execução do presente projeto de pesquisa, somos de parecer favorável ao pleito da ora requerente, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1305827_E1.pdf	26/02/2019 18:21:52		Aceito
Outros	Coleta_de_dados.pdf	08/12/2018 12:27:41	Josias Silvano de Barros	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	08/12/2018 12:27:04	Josias Silvano de Barros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	08/12/2018 01:45:39	Josias Silvano de Barros	Aceito
Outros	Outros.pdf	08/12/2018 01:41:26	Josias Silvano de Barros	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/12/2018 01:28:56	Josias Silvano de Barros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	JOSIAS_TCLE.pdf	08/12/2018 00:59:13	Josias Silvano de Barros	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.213.700

Justificativa de Ausência	JOSIAS_TCLE.pdf	08/12/2018 00:59:13	Josias Silvano de Barros	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	30/10/2018 14:27:19	Josias Silvano de Barros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 21 de Março de 2019

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br