

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Dissertação de Mestrado

Identidade docente: Processo de construção no espaço social de uma escola pública

Lucas Serpa da Silva

PELOTAS, 2020.

Lucas Serpa da Silva

Identidade docente: Processo de construção no espaço social de uma escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Lígia Cardoso Carlos

Pelotas, 2020.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S586i Silva, Lucas Serpa da

Identidade docente : processo de construção no espaço social de uma escola pública / Lucas Serpa da Silva ; Lígia Cardoso Carlos, orientadora. — Pelotas, 2020.

96 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Identidades docentes. 2. Formação de professores. 3. Escola básica. 4. Espaço social. I. Carlos, Lígia Cardoso, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Lucas Serpa da Silva

Identidade docente: Processo de construção no espaço social de uma escola pública

Dissertação de Mestrado aprovada, como requisito parcial, para a obtenção do grau de Mestre em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 4 de junho de 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Lígia Cardoso Carlos (Orientadora e Presidente da Banca)

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Rafael Straforini

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dra. Rosangela Lurdes Spironello

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe, Sandra, por todo amor, esforço e dedicação que me permitiu ter o privilégio de me inserir em um curso Licenciatura em Geografia de uma universidade pública e de qualidade, bem como dar continuidade aos meus estudos em um curso de Pós-Graduação em Geografia e me tornar um professor guiado pelo seu trabalho exemplar como Pedagoga.

Ao meu pai, Mário, que mesmo distante grande parte do tempo se dedica em mostrar apoio e cumplicidade a mim e ao meu irmão ao longo de uma caminhada nem sempre fácil.

Ao meu irmão, Felipe, por muitas vezes ser um exemplo no qual me inspiro, pela parceria e pelo apoio que permitiu manter-me morando em Pelotas durante o período difícil na Graduação.

Aos meus tios, Mara e Belmiro, que muitas vezes também foram pai e mãe para mim, ouvindo, aconselhando, compartilhando momentos únicos e me dando o privilégio de ter dois primos maravilhosos, Matheus e Henrique.

Aos meus familiares, Adriana e Cristiano, seres ímpares que abriram as portas de sua casa para me receber por poucos meses, que acabaram se transformando em alguns anos. Não existem palavras capazes de mensurar o quanto sou grato por todo apoio nos mais diversos momentos, por fazer eu me sentir em casa, pelo respeito, pela confiança e pelo exemplo de pessoas que são. Agradeço ainda às minhas primas, Juliana e Gabriele, pelos anos extremamente felizes e únicos em que crescemos.

Aos amigos que ganharam o mundo, e aos que estão ganhando próximo a mim, por todo apoio e amor que a distância e o tempo não desgastam. Agradeço a amizade e companheirismo que foram elementares para superar obstáculos que sozinho jamais conseguiria. Agradeço por ter em mim um pouco de cada um de vocês, pelas qualidades e fragilidades que compartilhamos enquanto sujeitos que crescem no aprendizado coletivo, Andressa, Luane, Evânia, Rodrygo, Tayná e Victória.

Às amigas que a Geografia me permitiu construir, Luciano, Fernanda, Bianca, Ana, José, Gabriela, Emelli, Ariana e Thiane. Sou grato por ultrapassarmos a relação de simples colegas e por tornarmos-nos amigos. Pelos momentos ímpares que dividimos dentro e fora da universidade e pelo companheirismo sem o qual não

teríamos crescido tanto. Os caminhos da vida nos levam por estradas diferentes, mas sabemos que sempre estaremos juntos.

Aos meus professores e professoras pelo crescimento intelectual e profissional, em especial à Liz Cristiane Dias e Lígia Cardoso Carlos, orientadoras na Graduação e Pós-Graduação, por todas as contribuições nesta caminhada acadêmica, na parceria em trabalhos, pesquisas e grupos de estudos nos quais convivemos.

À banca por toda contribuição no processo de construção desta pesquisa, por iluminar o caminho que nem sempre está tão claro. Sou grato pelas contribuições e críticas que enriquecem o trabalho que, para além de iluminar, mostram outros tantos caminhos e possibilidades.

À Escola Assistencial de Ensino Fundamental Uliana Bento Lopes e aos colegas que conheci naquele espaço escolar, pela oportunidade de ser professor de Geografia durante dois anos. Aos meus alunos por me permitir crescer e aprender na prática docente cotidianamente.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental Laura Alves Caldeira por toda cordialidade e disposição em nos receber e contribuir com a nossa pesquisa. Aos professores e professoras pela paciência e pela fala singular de cada um(a) no decorrer das entrevistas realizadas.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos Espaços Sociais e Formação de Professores (GESFOP), pelos espaços de leitura e debate, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Do mesmo modo, ao Seminário do Programa de Pós-Graduação em Geografia (SEMPGEO), o qual pude contribuir e crescer juntamente ao grupo de colegas e professores. Pela confiança e parceria inspiradora no processo de idealizar e construir dois eventos juntos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, por todo aprendizado e crescimento nestes dois anos de Mestrado. Pelas oportunidades de representar o curso em eventos e de apresentar minha pesquisa aos pares.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001. A concessão da bolsa foi elementar, pois me possibilitou ter dedicação exclusiva

aos estudos e à pesquisa, além de participar de eventos nos quais pude socializar a pesquisa em desenvolvimento e crescer com as contribuições da comunidade acadêmica.

Resumo

SILVA, Lucas Serpa da. **Identidade docente**: Processo de construção no espaço social de uma escola pública. 2020. 96f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

A dissertação trata do processo de construção identitária de professores, privilegiando o trabalho docente na escola. Busca compreender a identidade docente por meio da educação geográfica em interface com estudos sobre formação de professores, tratando-a como processo contínuo, que se constitui a partir das vivências, valores, significados, experiências cotidianas de cada sujeito, sobretudo no seu lugar de atuação. A pesquisa se realiza em uma escola pública de Ensino Fundamental localizada na área urbana do município de Capão do Leão, no sul do estado do Rio Grande do Sul. Tendo como referência o método autobiográfico, utiliza entrevistas narrativas para a coleta de dados e princípios da análise de conteúdo para o seu tratamento. As entrevistas constam de cinco narrativas que contemplam trajetórias profissionais e pessoais que abarcam elementos que indicam a influência do espaço social da escola no trabalho docente e no processo de formação das identidades profissionais. No processo, espaço social, lugar e microterritorialidade foram os conceitos que sustentaram as análises. Assim, o grupo entrevistado destaca o aprendizado com o outro, a prática cotidiana, o tamanho reduzido da escola e a proximidade nas relações sociais desenvolvidas com a comunidade escolar como principais contributos no processo de constituição das suas identidades docentes.

Palavras-chave: Identidades docentes, Formação de professores, Escola básica, Espaço Social.

Abstract

SILVA, Lucas Serpa da. **Teacher identity**: Construction process in the social space of a public school. 2020. 96f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

The dissertation deals with the process of teacher identification construction, privileging the teaching work at school. It seeks to comprehend the teacher identity through geographic education in interface with studies on teacher training, dealing it as an ongoing process, which is constituted from the experiences, values, meanings, daily experiences of each subject, especially in its site of action. The research is carried out in a public school of Elementary Education located in the urban area of the municipality of Capão do Leão, in the south of the Rio Grande do Sul state. Using as a reference the autobiographical method, it uses narrative interviews for data collect and principles of content analysis for its treatment. The interviews consist in five narratives contemplate professional and personal trajetories wich embrace elements that indicate the influence of social space of school in teaching work and in the process of professional identities formation. In the process, social space, site and microterritoriality were the concepts that supported the analysis. Thereby, the interviewed group emphasize the learning with the other, the daily practice, the reduced size of the school and the proximity in social relations developed with the scholar community as main contributions in the process of constitution of their teaching identities.

Key words: Teacher identities, Teacher training, Elementary school, Social Space.

Lista de figuras

Figura 1	Mapa de localização da E.E.E.F. Laura Alves Caldeira.....	30
Figura 2	E.E.E.F. Laura Alves Caldeira.....	32
Figura 3	Sala de entrada.....	33
Figura 4	Sala de aula A.....	33
Figura 5	Sala de aula B.....	34

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENANPEGE	Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia
GESFOP	Grupo de Pesquisa e Estudos Espaços Sociais e Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGOT	Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
LEGA	Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGeo	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBEG	Revista Brasileira de Educação em Geografia
RS	Rio Grande do Sul
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A trajetória pessoal e as origens do trabalho	12
1 REVISITANDO OS PARES E DEMARCANDO A PESQUISA.....	18
1.1 Contextualizando a temática	18
1.2 Caracterizando o campo	30
1.3 Questão de pesquisa e objetivos	34
2 PROPOSTA METODOLÓGICA.....	36
3 CAMPO TEÓRICO.....	43
4 CONVERSANDO COM OS DADOS DA PESQUISA	52
4.1 O tipo de professora descoberto na prática	53
4.2 Uma docente parte da comunidade:	59
4.3 Repensando a prática docente a partir de uma nova realidade:	65
4.4 Construindo a docência no chão da escola:	69
4.5 As identidades se constituem a partir do desafio	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE 1	86
APÊNDICE 2	88
APÊNDICE 3	91
APÊNDICE 4.....	93
APÊNDICE 5.....	95

INTRODUÇÃO: A trajetória pessoal e as origens do trabalho

A dissertação de Mestrado parte de discussões e questionamentos que surgiram ao longo de uma caminhada acadêmica, sobretudo enquanto discente da linha de pesquisa *Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Formação de Professores* do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Nesse processo, as identidades docentes tornaram-se fonte de inquietações, bem como a relação destas identidades com o espaço social da escola na qual o profissional atua.

Entendendo que a trajetória acadêmica está vinculada à trajetória pessoal, o texto a seguir apresenta a origem e a caminhada de um professor e pesquisador na área da Geografia. Nessa sessão, em especial, o texto se dará em primeira pessoa devido a personalidade que ela requer.

Nasci e cresci em São Lourenço do Sul, município gaúcho localizado na região Sul do estado do Rio Grande do Sul (RS), com uma população de 43.111 habitantes (IBGE, 2010). Minha mãe, pedagoga, atuou como professora durante toda sua vida profissional, seguindo o caminho de suas tias que atuaram nas áreas de Geografia e Matemática; enquanto meu pai, que recentemente concluiu o Ensino Médio (EM), fora cobrador de ônibus, açougueiro e zelador na maior parte do tempo de atuação no mercado de trabalho. Ambos estão aposentados atualmente.

Assim como meu irmão mais velho, sempre estudei em escolas públicas durante o ensino básico. Dentre as disciplinas, sempre tive muito apreço à Geografia, porém, até o momento de ingresso na universidade – ainda que pertencente à uma família de professoras – jamais havia cogitado ser um educador, tampouco nesta área específica. Sem saber que caminho seguir após a conclusão desta etapa escolar, o momento de escolher um curso em uma instituição de nível superior fora de muitas reflexões e discussões em família. Neste período, meu tio, licenciando em Geografia naquele momento, indicou o curso da UFPel para que eu investigasse as possibilidades de ingresso.

Seguindo esta orientação, iniciei a graduação no curso de Licenciatura em Geografia na UFPel no ano de 2013 e, no ano seguinte, ingressei como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi o PIBID que gerou em mim a certeza de estar no caminho certo, a partir do contato com a realidade escolar, essencial para a escolha pela linha de pesquisa Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Formação de Professores do PPGeo.

No período como *pibidiano* atuei na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, onde posteriormente também realizei o estágio enquanto aluno do curso de Licenciatura em Geografia. Nesta instituição pude desenvolver projetos disciplinares e interdisciplinares construídos a partir de leituras e reflexões em grupo, realizando atividades com os alunos. Também atuei na Escola Estadual de Ensino Fundamental Luís Carlos Corrêa da Silva através do subprojeto “Docência Colaborativa”¹. Enquanto bolsista do PIBID, tive experiências que permitiram vivenciar a escola pública e experienciar diferentes realidades escolares no município do Pelotas/RS.

As experiências construídas a partir do PIBID deram origem a inúmeros trabalhos que posteriormente foram apresentados e publicados em eventos² locais e nacionais, bem como tive a oportunidade de organizar eventos do PIBID, sobretudo os diretamente desenvolvidos pela área de Geografia nos três anos em que estive como bolsista.

Desse modo, foi na vivência escolar oportunizada pelo programa que emergiu o tema central da Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação. A partir de algumas atividades desenvolvidas na Escola Areal identificamos alguns conflitos entre alunos, percebendo a necessidade de discutir identidade, gênero e sexualidade com o Ensino Médio

¹ Proposta realizada pela coordenação do PIBID Geografia, na qual os bolsistas, em dupla e com apoio de uma professora supervisora, atuaram em sala de aula durante algumas semanas nas instituições parceiras do programa, dando continuidade ao conteúdo em desenvolvimento através de uma ação colaborativa entre bolsistas e professores.

² II Mostra e Seminário do PIBID Geografia UFPel; Semana Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão – XXIV Congresso de Iniciação Científica; II Semana Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão – III Congresso de Extensão e Cultura; VI Encontro Nacional de Licenciaturas, V Seminário Nacional do PIBID, V Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID e X Seminário Institucional PIBID/PUCPR.

daquele espaço escolar. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida na graduação teve como objetivo fomentar a discussão da temática, tendo o espaço escolar como lócus da construção do gênero e da sexualidade com estes alunos.

Naquele momento, compreendi que o espaço social daquela determinada escola era palco de discussões que permeavam a temática abordada na investigação, mas, também, era um elemento com potencial para solução de conflitos. Assim como o tema da identidade, entendi o gênero e a sexualidade enquanto um processo, um elemento subjetivo que está em constante construção e sofrendo influência de fatores sociais e espaciais.

Após concluir a graduação e a atuação enquanto *pibidiano*, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel. Concomitantemente atuei como professor de Geografia na Escola Assistencial de Ensino Fundamental Ulina Bento Lopes até o ano de 2019. Nesse período, as leituras e discussões realizadas na disciplina “Trajetórias do saber na formação do professor de Geografia”, ministrada pela professora Liz Cristiane Dias, juntamente com a experiência como professor, levaram-me organizar o foco da atual proposta de pesquisa.

Naquele momento inicial, enquanto professor e pós-graduando, surgiram inquietações e reflexões acerca da minha identidade docente, questionando-me em que momento de fato me identifiquei como tal, bem como o que fora elementar nesse processo de constituição enquanto profissional. Desse modo, a questão da identidade docente tornou-se uma demanda pessoal, profissional e acadêmica que me provocou a desenvolver uma pesquisa que percebia outras facetas do tema, explorando aspectos distintos da proposta anteriormente realizado no trabalho de conclusão do curso de graduação.

Ainda trabalhando com identidade, surgiu a necessidade de voltar o olhar para a formação de professores, investigando a construção da sua identidade como profissional, bem como os fatores que influenciam nesse complexo processo de formação contínua.

Entre algumas leituras realizadas no período, uma em especial contribuiu fortemente para a decisão de investigar a temática a ser trabalhada. O texto de Faria e Souza (2011) traz a discussão do conceito de identidade voltado para a

formação de professores sob a ótica da psicologia e da sociologia. O artigo é resultado de uma investigação realizada por um Grupo de Pesquisa da Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, São Paulo, que buscou investigar o conceito de identidade em trabalhos acadêmicos sobre a formação de professores. Conforme os autores:

O que se pode afirmar a partir dos objetivos apresentados é que eles confirmam o interesse de pesquisadores sobre o tema de identidade docente, sobretudo nos últimos três anos, o que nos conduz a perguntar a respeito do porquê do interesse, aparentemente recente, sobre o tema, o que as próprias pesquisas nos ajudam a responder, quando declaram acreditar que compreender a constituição da identidade do professor permitirá desvelar aspectos relativos às práticas docentes e propor melhores formas de atuação dos cursos de formação de professores, além da melhoria das práticas educativas (FARIA & SOUZA, 2011 , p. 40).

O artigo aborda um ponto chave para o interesse em trabalhar identidade docente. Ademais, o objetivo de investigar um elemento tão subjetivo, mas de tanta importância para os cursos de formação de professores se mostra um desafio a ser encarado em benefício da pesquisa, bem como dos cursos voltados para a área do ensino.

Dando continuidade ao processo, passei a integrar o Grupo de Pesquisa e Estudos Espaços Sociais e Formação de Professores (GESFOP). Os diálogos promovidos pelo grupo foram pautados, inicialmente, por Souza (2013) e nas pesquisas em desenvolvimento pelos mestrandos ligados à educação geográfica. Trabalhamos na perspectiva de pensar a área através de conceitos básicos para a pesquisa socioespacial. As discussões realizadas enquanto grupo foram essenciais para a definição da temática central da pesquisa, bem como do caminho a ser seguido na investigação.

Desse modo, aproximei-me dos autores referenciados e de outros que serão tratados nas sessões seguintes a fim de explicitar o processo e os resultados da presente investigação. O eixo da pesquisa se organizou em torno do *lugar de atuação dos professores e professoras na constituição da sua identidade docente*. Nesse sentido, buscamos compreender o processo de construção da identidade profissional docente a partir do espaço social de desenvolvimento de suas atividades, a escola pública.

Entendo que o espaço escolar é um importante fator que influencia o processo de construção cotidiana da identidade profissional de professores e professoras. Sendo assim, a escola foi definida enquanto recorte microescalar de investigação, buscando compreender o papel deste espaço no processo contínuo que é tornar-se docente.

Faz-se pertinente, assim, anunciar a estrutura do trabalho que está organizado, para além da sessão introdutória, em mais cinco capítulos que tratam da justificativa e problematização, proposta metodológica, campo teórico, aproximação e discussão dos dados coletados e considerações finais.

Desse modo, o capítulo 1 traz a justificativa da pesquisa, apresentando aspectos do que se tem produzido e o que se compreende sobre a temática no âmbito da formação de professores e da educação geográfica. Realizando uma busca em anais de eventos, publicações em revistas e obras de autores e autoras que abordam o tema identidade docente, constituímos a revisão bibliográfica a fim de apreender o desenvolvimento de estudos na área e estabelecer os caminhos possíveis para a investigação.

O capítulo 2 trata da metodologia da pesquisa, no qual apresentamos os procedimentos da investigação, ou seja, as técnicas para coleta e análise de dados obtidos no seu desenvolvimento. Nesta sessão, apresentamos a entrevista narrativa, dialogando com autores e autoras que se aprofundam nos estudos acerca deste tipo de abordagem, assim como indicamos a análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados.

No capítulo 3 está o campo teórico da pesquisa, onde serão apresentados os autores e autoras que dão suporte ao processo da investigação. Promovemos um diálogo a partir das referências que contribuem para pensar e discutir o trabalho, considerando os conceitos de identidade docente e profissional, lugar, território e espaço social, preferencialmente.

No capítulo 4 realizamos a análise dos dados coletados na pesquisa, a partir do diálogo entre as falas dos professores, os temas que surgem de suas trajetórias e os estudos e conceitos discutidos por autores e autoras de referência. Para este processo foram elaborados quadros de síntese como

recurso para selecionar as falas mais relevantes e sistematizar os dados oriundos da investigação, inseridos como apêndices da presente pesquisa.

Por fim, o capítulo 5 que encerra a escrita é dedicado às considerações finais. Neste, realizamos as conclusões e retomamos algumas ideias pertinentes na pesquisa, trazendo pontos comuns que surgem nas entrevistas e reforçando o diálogo com as narrativas dos docentes e os conceitos de referência.

1 REVISITANDO OS PARES E DEMARCANDO A PESQUISA

No âmbito dessa investigação, compartilhamos com a ideia de que a abordagem qualitativa e estudos sobre identidades docentes se fazem de extrema importância, visando a valorização e o fortalecimento da formação de professores. Assim, a ampliação de estudos de caráter qualitativo permite que temáticas subjetivas, como a identidade docente, sejam objeto de pesquisas nas mais diversas áreas de conhecimento (FARIA & SOUZA, 2011).

Buscamos compreender, no campo da formação de professores e através do olhar da educação geográfica, a importância do espaço social de uma escola pública na construção da identidade docente dos professores e professoras da educação básica, bem como fatores associados que influenciam neste processo. Entendemos que compreender as questões ligadas as identidades docentes podem contribuir diretamente ao aperfeiçoamento da formação de professores e professoras.

Nesse sentido, propomos nesta sessão três momentos para a contextualização da temática e do espaço no qual a pesquisa se desenvolve. Primeiramente tratamos de alguns trabalhos que têm discutido acerca das identidades docentes no âmbito da área da formação de professores e do ensino de Geografia, para então caracterizar o espaço e escala da pesquisa – uma escola pública de ensino fundamental localizada no município de Capão do Leão, Sul do estado do RS, finalizando com os objetivos geral e específicos da investigação.

1.1 Contextualizando a temática

Para contextualizar o tema da identidade profissional docente e conhecer aspectos de como ele vem sendo discutido entre os pares, nos dedicamos ao levantamento de alguns investimentos de pesquisa sobre a temática no meio acadêmico. Estabelecendo o recorte temporal e o tema “identidade docente”

como palavra-chave, iniciamos uma busca por trabalhos em eventos e periódicos que pudessem nos mostrar caminhos investigativos sobre a identidade docente no campo da formação de professores, sobretudo na área de Geografia.

Em um primeiro momento estabelecemos o recorte temporal de 2013 a 2018 para a realização de buscas em eventos nacionais da área de Geografia, bem como de revistas científicas da mesma área. Iniciamos este processo nos anais do Encontro Nacional promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE), no qual identificamos apenas um trabalho com a palavra-chave “identidade docente” no período estabelecido.

Acessamos aos anais dos eventos ocorridos nos anos de 2013, 2015 e 2017, de forma que, somente na última edição, identificamos o trabalho “Políticas Educacionais e Identidade Docente: elementos para discutir a formação inicial de professores e professoras de Geografia” do autor André Quandt Klug, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

O trabalho do pesquisador, que desenvolve sua pesquisa em nível de Doutorado, busca identificar de que modo os discursos presentes em políticas públicas influenciam na fabricação das identidades dos professores e professoras do Ensino de Geografia. Desse modo, o autor compreende a identidade docente a partir da ótica de Ball (2012), que defende que a construção da identidade docente está assentada nos discursos a ela atribuída ou auto atribuídos. Com este e outros autores, o doutorando faz sua análise reconhecendo a complexidade que envolve a construção identitária de docentes a partir de discursos e políticas públicas.

Dando seguimento às buscas, nos anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), identificamos duas edições no período estabelecido, 2013 e 2017. São dezoito trabalhos apresentados na primeira edição e sete na segunda, promovendo discussões sobre a temática das identidades docentes no contexto da formação de professores. Cabe destacar que a maior parte dos trabalhos identificados nas duas edições não traz no seu enunciado as palavras-chave “identidade docente” ou “identidade profissional” especificamente. Contudo, o tema é tratado no corpo dos textos que, de modo

geral, abordam a formação inicial e continuada de professores e professoras na área de Geografia.

Na 12^o edição, ocorrida em 2013, o primeiro trabalho selecionado trata do tema “Ressignificando o processo na formação inicial do/da professora(a) de Geografia”, da autora Janete Regina de Oliveira, que apresenta reflexões a partir de experiências no PIBID Geografia, abordando a formação inicial docente.

O trabalho seguinte, Sandra Mendonça e Sergio Claudino discutem “A Geografia e seus professores: considerações sobre a relação formação inicial”. Os autores se utilizam de leituras de legislações e documentos, bem como de entrevistas, para analisar a formação inicial de professores e professoras e suas concepções enquanto formadores de profissionais de ensino.

Dando continuidade, Geísa Flores Mendes, Sandra Mara Vieira Oliveira, Andrecksia Viana Oliveira Sampaio e Gaetana de Brito Palladino Pereira discutem as “Memórias e narrativas autobiográficas na prática do ensino de Geografia”. As autoras promovem uma reflexão sobre os saberes que permeiam a formação inicial de professores e professoras identificadas nas narrativas a partir de suas memórias e trajetórias docentes.

Em “A formação inicial e continuada do Geógrafo” a autora Caroline Geraldini Ferreira Rezende dá continuidade as abordagens acerca da formação inicial docente. A pesquisadora busca compreender o processo de formação de professores e professoras enquanto profissionais reflexivos abordando questões como o distanciamento entre teoria e prática. Em “Cartografia escolar e aprendizagens cartográficas: memórias de itinerários de escolarização de professores de Geografia”, Jussara Fraga Portugal, Simone Santos de Oliveira e Mariana Martins de Meireles debatem os percursos formativos e as experiências docentes na construção da identidade profissional. O trabalho se utiliza da escrita dos docentes de si e sobre si, nas suas trajetórias, memórias, experiências e práticas para provocar reflexões sobre o saber-fazer de professores e professoras. Já no trabalho “A identidade profissional docente reflexiva crítica: uma análise da formação docente no curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Formosa”, Wilker Marques Araújo e Francilane Eulália de Souza buscam compreender os aspectos que

influenciam no processo de formação docente e na construção identitária numa perspectiva reflexiva-crítica.

Os doze trabalhos restantes, do total de dezoito identificados na 12ª edição do evento, abordam um ponto comum dentro da temática identidade profissional docente, o estágio curricular. Dentre estes, encontramos estudos sobre o papel da prática de ensino para a produção e mobilização de saberes docentes, sobre experiências de estágios supervisionados nas universidades estadual e federal do estado de Alagoas, acerca da contribuição das observações de sala de aula para o estágio e para a formação da identidade docente do professor de Geografia, sobre narrativas de estágio docente na licenciatura em Geografia em uma experiência do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no estado da Bahia e a respeito da importância dos estágios e do programa PIBID na formação continuada dos docentes da escola básica.

Dando continuidade, identificamos ainda trabalhos sobre o uso das memórias e das representações sociais nas compreensões sobre as experiências de estágio, a contribuição do estágio na formação inicial considerando as relações entre teoria e prática pedagógica e as experiências pedagógicas iniciais com educação de jovens e adultos (EJA). O estágio como eixo central nos trabalhos citados, trataram, preferencialmente, de aspectos referentes à formação inicial de professores e professoras, trazendo reflexões e impressões sobre ações pedagógicas que contribuem no processo de constituição das identidades docentes.

Na 13ª edição do evento, ocorrido no ano de 2017, há sete trabalhos identificados. O primeiro deles, intitulado “Quem (quando) é o bom professor?”, a autora Jéssica da Silva Rodrigues Cecim da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), traz em um momento inicial suas experiências enquanto bolsista de Iniciação à Docência a fim de discutir algumas ideias acerca do que se entende por um bom professor a partir da perspectiva de docentes em processo de formação. A pesquisadora utiliza alguns pressupostos de Laclau (2011) quando trata de significante vazio a fim de compreender o sentido do “bom professor” a partir da significação dada por discursos e relações hegemônicas.

Nesse sentido, a autora conclui, a partir de observações e entrevistas com *pibidianos* e professores em sala de aula, que não é possível definir um modelo certo ou errado quando se trata de definir um “bom professor”. Dito isso, exige-se a análise de contextos e vivências de diferentes *espaçotempos* de formação e identidades não forjadas. O trabalho analisa o que *pibidianos*, professores e professoras em formação, pensam sobre o que é ser um “bom professor”, a partir das suas vivências e dos profissionais que tem como referência nas suas trajetórias. Em um contraponto, realiza entrevistas com dois professores com práticas distintas, sendo uma tradicional e outra mais horizontal/inovadora, de acordo com a autora. Nessa perspectiva, questiona onde se encontra a identidade docente dos bolsistas, relacionando as práticas dos professores investigados, bem como as concepções, modelos e ideias dos *pibidianos* sobre o “bom professor”.

O segundo trabalho identificado nos anais do 13º ENPEG, intitulado “A formação inicial de professores: o PIBID e os estágios na busca da autoria e da manutenção do desejo no trabalho docente”, é de autoria de Jorge Luiz Barcellos da Silva, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e Nestor André Kaercher da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O texto dos professores, um atuando diretamente com o PIBID e outro com Estágio Supervisionado, traz o relato da práxis pedagógica e o retrato de experiências do formar um professor e professora na área de Geografia. Os autores buscam discutir a formação inicial de professores a partir de dois diferentes contextos e relações com a docência: o PIBID (Pedagogia) e o Estágio.

Os pesquisadores identificaram, nos relatos dos bolsistas, uma visão sobre os professores do ensino básico que os levou a questioná-los sobre o que fariam no lugar destes profissionais que relataram se pautar em atividades repetitivas, não dando vez e voz aos alunos. Tais questionamentos, segundo os autores, deram início a um mapeamento a partir do pensar a espacialidade da escola e dos sujeitos. Nessa perspectiva, ler e compreender a escola, os sujeitos, seus significados e suas trajetórias faz-se uma ferramenta metodológica importante na formação de professores. Através das observações, os bolsistas identificaram algumas problemáticas recorrentes naquele espaço escolar, no qual relataram uma nítida invisibilidade dos alunos, através de práticas

pedagógicas que se repetem, caracterizando-as como mecânicas e pouco contextualizadas, evidenciando um trabalho disciplinar rotineiro. O trabalho faz um relato de experiências formativas que evidenciam problemáticas e desafios para os seus processos de construção identitária. Desse modo, traz contribuições ao pensar a formação de professores na relação com a escola.

O trabalho seguinte, também do pesquisador Nestor Kaercher (UFRGS), juntamente de Victória Sabbado Menezes (UFRGS), intitulado “De pupa a borboleta: construção identitária do estagiário de licenciatura em Geografia. Uma prática existencial”, parte de questionamentos que tangem a formação de professores que são frutos de um projeto maior ligado à Geografia escolar. Novamente, surge a discussão do que se entende por um bom professor, a partir de modelos e representações do período enquanto alunos do ensino básico.

Tais modelos ajudam a definir o que entendemos por um “bom” ou “mau” professor, o que não é uma tarefa tão difícil quando comparamos ao desafio de fazer diferente ou melhor do que criticamos. Dessa forma, os modelos, bons ou maus, fazem parte das nossas vivências e são significativos na formação inicial, de modo que os autores apontam, a partir destes fatores, que a identidade docente se faz continuamente, das nossas trajetórias escolares anteriores à prática profissional dos educadores. Desse modo, discutindo a formação docente do estagiário, surge a reflexão acerca do momento em que o aluno deixa de pensar como aluno para pensar como professor, o que irá implicar na construção de uma outra identidade. Este é um processo que vai além das leituras e conhecimentos que envolvem a formação, é um processo de (re)construção e ressignificação individual, mas não solitário.

O texto seguinte, discute “Os sentidos, obstáculos e avanços do ser professor de Geografia em percurso formativo”, da autora Laís Rodrigues Campos, da Universidade Federal de Goiás (UFG). A escrita é resultado de atividades relacionadas a disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia e discorre sobre o percurso formativo dos universitários que encaram a função do sujeito professor. O texto traz um relato de uma etapa importante da formação docente, que avalia e auto avalia um momento de aprendizado e contribuições para o processo de construção identitária. Ainda que se conclua, no corpo do texto, que não existe fórmulas ou receitas para se tornar professor, verifica-se

que a identidade docente é caracterizada por um processo contínuo de construção no decorrer do percurso formativo.

O trabalho dos autores Igor Armindo Rockenbach e Liz Cristiane Dias, ambos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), também acessado nos anais do 13º ENPEG, discute as “Potencialidades e fragilidades na formação inicial de professores de Geografia: proposições e reflexões a partir de uma análise teórica”. Os autores realizam uma análise acerca das relações existentes no tema formação de professores a partir de uma revisão de literatura na área de Ensino de Geografia. Fazem uma reflexão sobre as fragilidades na formação inicial de professores de Geografia, sobretudo as que se apresentam evidentes nas literaturas analisadas, e sugerem articulações a fim de promover mudanças, propondo uma maior atenção no campo didático-pedagógico aos docentes em formação, além de incentivo a pesquisa na licenciatura em Geografia e apontando a distância entre Geografia acadêmica e escolar.

Nesse sentido, é destacada a importância da aproximação do professor em formação com o espaço escolar a fim de auxiliar o licenciando no processo de construção da sua identidade docente, contextualizando-o no seu local de prática profissional. Ao encontro disto, os autores apontam Maria Assunção Flores (2015) ao defender que, na construção da identidade do professor, é essencial a promoção da noção de como será o trabalho dos docentes após formados, aproximando-os e orientando-os profissionalmente a fim de compreender a realidade da sala de aula, do currículo, entre outros fatores.

O sexto trabalho identificado no ENPEG aborda as “Contribuições para repensar a formação docente em Geografia”, dos autores Felipe Velho Azevedo Costa (UFRGS) e Nestor Kaercher (UFRGS). No texto, os autores realizam uma reflexão acerca da formação de professores frente aos desafios da educação moderna, bem como de que forma a identidade docente é percebida a partir da relação com o saber e objetivos de ser-estar professor.

Por fim, o texto “Professores iniciantes de Geografia: princípio, reflexões e desafios”, da autora Claudia do Carmo Rosa (UFG) segue a perspectiva de outros já citados anteriormente, mas igualmente importante no campo da formação de professores. O trabalho é resultado de um estudo bibliográfico que

aponta a escassez de trabalhos que tratam do tema professores iniciantes, sobretudo na Geografia. A autora apresenta um gráfico quantitativo que aponta a opinião dos professores de Geografia sobre o papel da formação inicial, sendo que a maioria a considera importante e com algumas advertências, seguido do grupo que a considera de fundamental importância.

Em uma etapa seguinte de levantamento e busca de artigos e pesquisas sobre a temática, identificamos na Revista Brasileira de Educação em Geografia (RBEG) duas publicações entre 2016 e 2018.

O primeiro deles, intitulado “Eu, professor? Reflexões sobre o estágio supervisionado e o fortalecimento da identidade docente”, de autoria de Matheus Gomes da Silva, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e Maria Cleonice Barbosa Braga, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é do ano de 2016. O texto é uma autorreflexão acerca do Estágio Supervisionado, compreendendo-o como uma das mais importantes etapas no processo de formação inicial de professores, além de ser um fator de fortalecimento da identidade docente da autora.

A pesquisa se caracteriza por estudos do tipo autobiográfico, de forma que são relatadas as experiências e reflexões que trazem à tona a figura do profissional docente e de como ele é constituído a partir da vivência e aprendizagem do estágio. A autora aponta que somos influenciados pelo contexto sócio histórico no qual estamos situados, sujeitos a ressignificações a partir das influências de experiências e vivências, como as propiciadas pelo momento de estágio, que favorece a articulação entre teoria e prática no espaço escolar.

O segundo texto identificado na RBEG trata de “O sentido de olhar para a formação da docência em Geografia em Portugal e no Brasil”. O texto traz experiências portuguesas de formação inicial e elementos do que ocorre no Brasil a fim de discutir como a formação está voltada para os cursos de licenciatura. Mafalda Nesi Francischett, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e Sergio Claudino Loureiro Nunes, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) apontam que a identidade docente, no Brasil, se constitui na formação inicial. Para além disto, a identidade

é constituída nas relações sociais e nas práticas dos professores, aprofundando seus sentidos sociais e culturais.

Dando continuidade ao processo, realizamos, ainda, uma busca na plataforma SciELO, e destacamos 7 trabalhos dentro dos critérios de período e tema de pesquisa propostos. Em sua maioria, os trabalhos abordam a formação inicial de professoras e professoras e a relação destes com os alunos e alunas na sua formação identitária.

O primeiro deles discute “O estágio supervisionado na formação inicial de professores: o estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências”, de autoria de Natany Dayani de Souza, Fabiele Cristiane Dias Broietti e Sergio de Mello Arruda. O trabalho propõe apresentar os resultados de um mapeamento desenvolvido a partir de levantamento bibliográfico acerca do estágio supervisionado na área de Ciências.

A partir da análise de periódicos que abordam o estágio e o estágio supervisionado, termos definidos como palavras-chave nas suas buscas, obtiveram como resultado 8 categorias que representam os temas mais abordados pelos pesquisadores. Dentre eles, os autores apontam a ação docente, instrumentos formativos, constituição da identidade docente, entre outros fatores. Acerca do tema identidade, os autores definem que a categoria engloba trabalhos que discutem a formação identitária de estagiárias a partir do discurso e registros de memórias.

O trabalho seguinte, das autoras Irene Barros, Ana Rita Pacheco e Paula Batista, discute “A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física”. O trabalho das pesquisadoras propõe-se interpretar as expectativas dos discentes estagiários, bem como suas trajetórias, no processo de construção identitária como professores e professoras.

As autoras realizaram entrevistas semiestruturadas com os estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade de Porto, tendo como resultado a percepção de que os entrevistados possuem dificuldade em pensar sua identidade docente. Para além deste fator, a pesquisa aponta, ainda, a relação

com as expectativas e inseguranças neste processo por parte dos estagiários, bem como a atribuição de maior importância ao papel do orientador.

O terceiro trabalho propõe uma discussão acerca da “Contribuição do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química”. A produção de Cássia Emi Obara, Fabiele Cristiane Dias Broeitti e Marinez Maneghello Passos, investiga os egressos do programa em atuação na rede estadual de ensino a fim de identificar a contribuição do PIBID na constituição das duas identidades profissionais. Como resultados as pesquisadoras apontaram alguns elementos importantes neste processo, entre eles a reflexão sobre a docência e a relação social e com os saberes, aspectos destacados aos bolsistas que participam do programa.

Na mesma perspectiva, Hélio Frank Oliveira discute “A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional”. O trabalho aborda, também, a formação inicial de professores e professoras, buscando apontar a contribuição do programa aos licenciandos em um processo contínuo de construção de suas identidades docentes. Nesta pesquisa, o autor realizou a coleta de dados como observador-participante, analisando histórias de vida e as trajetórias com auxílio de entrevistas semiestruturadas.

O quinto trabalho, de Fabrícia Teixeira Borges, Patrício Câmara Araújo e Letícia de Castro do Amaral, aborda a “Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno”. Os autores defendem que a construção identitária se faz na interação com o outro, bem como nas atividades cotidianas. A pesquisa analisa narrativas de uma professora e mestranda, apontando que suas identidades têm se constituído no campo da intersubjetividade a partir da interação com seus alunos, num processo dialógico e estético, segundo os autores.

O trabalho “Identidades docentes no Ensino Médio” investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares”, de Maria Inês Petrucci Rosa e Tacita Ansanello Ramos, apresenta o resultado de uma investigação acerca dos processos identitários e a disciplina escolar. A pesquisa parte da ideia de que as disciplinas curriculares estão sendo dissolvidas no Ensino Médio,

sobretudo a partir das reformas no campo da educação, relacionando a estabilidade das disciplinas a formação dos professores e professoras.

O sétimo trabalho, intitulado “A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia”, investiga os aspectos envolvidos na construção da identidade profissional dos professores e professoras, dando ênfase as questões que envolvem a afetividade. As autoras Vera Lucia Trevisan de Souza, Ana Paula Petroni e Paula Costa de Andrada realizaram entrevistas com professores e de escolas públicas e privadas no interior de São Paulo.

O processo de percorrer e examinar os pares auxiliou na definição e estabelecimento do objeto de pesquisa. A busca realizada nos bancos de dados selecionados indica que existe uma preocupação com o tema identidade entre os pesquisadores da área da educação, a qual está manifesta nos trabalhos elencados. Por conseguinte, verificamos a ênfase na formação inicial, com especial atenção aos estágios supervisionados, em detrimento da formação no exercício da profissão. Desse modo, propomo-nos contribuir nas discussões sobre o processo de construção identitária considerando o cotidiano da ação docente que ocorre no amálgama das trajetórias de vida, das políticas educacionais que atravessam a escola, da cultura escolar constituída historicamente e, principalmente, do espaço e tempo da escola lócus da investigação.

O presente estudo se insere no fluxo das investigações sobre construção identitária, buscando contribuir nas compreensões sobre a relação entre o lugar de atuação dos docentes e sua constituição profissional. Nesse sentido, assenta a discussão nas óticas da Geografia e da formação de professores, permitindo trabalhar com a subjetividade e com a atuação profissional.

Entendemos que o caminho epistemológico percorrido pela Geografia nos possibilita investigar temáticas que, por exemplo, a Geografia Tradicional não permitiria. Nessa perspectiva, compreendemos que uma temática caracterizada pela subjetividade deve ser analisada sob a ótica de uma Geografia Humanista:

A geografia humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real (CORRÊA, 2000, p. 30).

Dialogar com a Geografia Humanista permite trabalhar com questões subjetivas, voltadas a sentimentos e experiências que compreendemos ser elementos importantes para o processo de construção de uma identidade profissional. Nesse sentido, cotejando com o campo da formação de professores, Marcelo aponta:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009, p. 112).

De acordo com o autor, a identidade pode ser compreendida como uma resposta quando nos perguntamos quem somos nesse momento. Chama a atenção para uma crise na identidade dos profissionais docentes que, considerando as condições atuais de trabalho e reformas educacionais, enfrentam um cenário de desvalorização pessoal e profissional.

Ainda, em diálogo com a identidade docente, compreendemos ser necessário incluir a dimensão das especificidades da profissão professor. Nesse sentido, Roldão problematiza que:

O professor profissional – como o médico ou engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se presente ver adquirido, nas múltiplas variantes) – seja qual for a natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua. (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Assim, tendo a escola como o espaço social do trabalho deste professor profissional, compreendemos que o lugar é um elemento constitutivo na formação da sua identidade docente, um espaço repleto de significados, marcado pela relação do sujeito com suas vivências, conforme aponta Souza (2013):

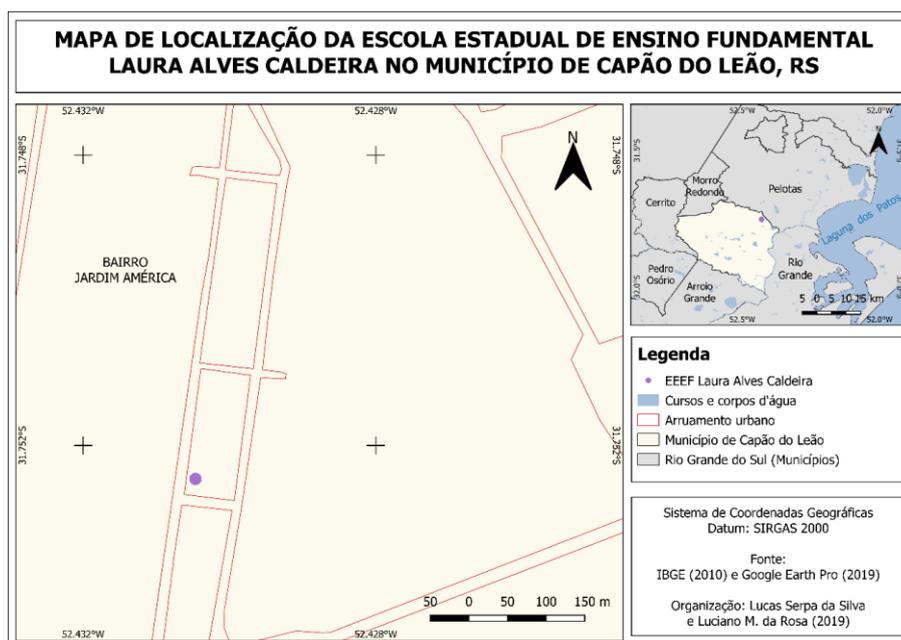
O “lugar”, aqui neste livro, não é “qualquer lugar”, um sinônimo abstrato de localidade; ele é um espaço dotado de significado e carga simbólica, ao qual se associam imagens, muitas vezes conflitantes entre si: lugar de “boa fama” ou de “má fama”, hospitaleira ou perigoso, e assim segue. O lugar é, em princípio, um *espaço vivido*: vivido, claro, pelos que lá moram ou trabalham quotidianamente. O que é uma imagem de lugar? O que é uma “ideia” (ou “ideias”) e um “sentimento” (ou “sentimentos”), que se expressam por representações, por uma toponímia, por um conjunto de indicações (tabus, recomendações, interdições: “não vá lá, é perigoso”; “ah, como eu adoraria morar naquele lugar!”...). Uma imagem de lugar (e, no limite, a ideia de “lugar” em si), assim como um território, se “decalca” sobre um espaço material, mas não se confunde inteiramente com ele. (SOUZA, 2013, p. 36).

Nesse sentido, faz-se importante pesquisas sobre a temática, sobretudo que fortaleçam e reafirmem a importância dos docentes e do desempenho de seu papel social e profissional no lugar escola.

1.2 Caracterizando o campo

Tomamos como lócus da pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental Laura Alves Caldeira. A escola investigada localiza-se no município de Capão do Leão/RS (Figura 1). O município, emancipado no ano de 1982, já foi parte do município de Pelotas e possui hoje uma população de 24.298 habitantes, de acordo com o último Censo IBGE (2010).

Figura 1 – Mapa de localização da E.E.E.F. Laura Alves Caldeira



Fonte: Luciano Martins da Rosa, 2019

Nos ajuda a compreender o contexto de Capão do Leão/RS o estudo de Costa (2014), ao tratar da existência de grandes reservas de granito na região e das contribuições da Pedreira do Estado na história e na constituição da localidade. Segundo o autor, a pedreira foi a principal jazida de granito para a construção dos molhes do Porto de Rio Grande/RS no início do século XX, a maior obra hidráulica já realizada até o período no Brasil, se tornando referência na região. A pedreira foi novamente importante durante o processo de ampliação da mesma estrutura na região portuária do município vizinho, bem como o surgimento de ferrovias, impulsionando o crescimento e desenvolvimento na região.

Nessa perspectiva, torna-se evidente a importância da pedreira, tanto para o desenvolvimento de Capão do Leão quanto para as cidades vizinhas. Para além das atividades comuns, hoje a pedreira é, também, um dos poucos espaços de cultura e lazer, recebendo eventos e atividades propostas pela população local.

Capão do Leão, que se divide em três distritos (Pavão, Hidráulica e Passo das Pedras), possui 92,1% da sua população residindo na área urbana, enquanto 7,9% se localizam na área rural, de acordo com Costa (2014). Ainda assim a agricultura possui destaque juntamente com a indústria e cooperativas que se localizam no município. O município apresenta uma taxa de escolarização de 95,3% na faixa etária de 6 a 14 anos. Desse modo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstra, para os anos iniciais do EF, a pontuação de 4,8; enquanto para os anos finais o índice cai para 3,7.

Conta com 14 escolas públicas de Ensino Fundamental e 2 de Ensino Médio, além de 201 docentes atuando no EF e 39 no EM. Dentre estas escolas, nos aproximamos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Laura Alves Caldeira (Figura 2) devido ao seu histórico de investimento na gestão

democrática e na busca por aproximação com a comunidade escolar, expressa no projeto pedagógico da escola³.

Figura 2 – E. E. E. F. Laura Alves Caldeira



Fonte: Do autor, 2019.

A escola tem em torno de 170 alunos matriculados, possui quadra para esportes, refeitório, laboratório de informática, biblioteca, além salas de aula amplas e organizadas por cores conforme escolhas de alunos e professores (Figuras 4 e 5). Na área de entrada da escola, que dá acesso à secretaria, também é possível notar a presença dos quadros de formandos e formandas (Figura 3) de diversas turmas, nos quais estão alunos, professores e profissionais da instituição, sinalizando um aspecto da cultura escolar local.

Segundo informação da diretora, os quadros são bastante valorizados e apreciados por alunos e ex-alunos, indicando vínculos entre a escola e a comunidade escolar. Por se tratar de uma instituição relativamente pequena, a boa relação com a comunidade escolar fora frequentemente destacada em conversas iniciais com professores e professoras, destacando este elemento como fundamental para o bom desempenho dos alunos e alunas, bem como da escola de modo geral.

³ A escola investigada também faz parte de pesquisa integrante do GESFOP, conduzida pela professora Lígia Cardoso Carlos intitulada “Escola e comunidade: um estudo socioespacial na perspectiva da formação continuada de professores da educação básica”.

Figura 3 – sala de entrada



Fonte: Do autor.

Figura 4 – Sala de aula A



Fonte: Do autor, 2019.

Em visita à escola, fica evidente a afetividade dos professores e professoras com aquele ambiente escolar, apresentando-nos cada sala e cada

espaço com detalhes e orgulho do que constroem no seu cotidiano com os alunos e alunas.

Figura 5 – Sala de aula B



Fonte: Do autor, 2019.

Em conversa com os docentes que atuam na instituição, aquele espaço social é destacado como um dos poucos espaços de lazer da comunidade, sendo o único local no bairro com quadra de esportes, a qual é utilizada tanto nas atividades escolares quanto pela comunidade. Segundo a direção da escola, os alunos e alunas que a frequentam possuem um poder aquisitivo baixo, tendo pouco acesso a bens culturais, de modo que a instituição exerce a função de oportunizar atividades que promovam esse tipo de contato. Desse modo, a escola como um dos primeiros espaços de socialização e aprendizado de crianças e jovens no município, se torna um meio para o primeiro contato com cinema, teatro e internet, entre outros elementos. Características que nos ajudam a compreender aspectos do cotidiano escolar.

1.3 Questão de pesquisa e objetivos

Temos como questão de pesquisa a importância do *lugar de atuação dos professores e professoras na constituição da sua identidade docente*. Nesse

sentido, privilegiamos como espaço social de desenvolvimento das atividades profissionais docentes a escola pública.

Objetivo geral:

Compreender o papel do espaço social da escola investigada na construção das identidades docentes dos professores e professoras nela inseridos.

Objetivos específicos:

- Identificar os elementos que contribuem para o processo de construção das identidades docentes;
- Analisar a trajetória docente dos professores e professoras investigados através das entrevistas narrativas;
- Verificar as relações entre espaço e sujeito para a constituição das identidades;
- Identificar as singularidades daquele espaço escolar de atuação para a profissionalidade dos docentes.

2 PROPOSTA METODOLÓGICA

A pesquisa qualitativa tem se consolidado nos últimos anos, tornando-se cada vez mais ampla e diversa, nas diferentes áreas de estudo. Possui uma identidade própria e visa compreender e descrever fenômenos sociais, analisando experiências, examinando comportamentos e investigando documentos.

Dentro desta perspectiva, nossa investigação se desenvolve inspirada na pesquisa autobiográfica, que possui histórias de vida e memórias como componente central característico. Segundo Abrahão (2003), a pesquisa autobiográfica pode se utilizar de diversas fontes que possibilitam trabalhar com este componente, como fotos, vídeos e documentos, além de elementos imateriais, como história oral e as narrativas.

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. (ABRAHÃO, 2013, p. 80).

Dentre as fontes que a pesquisa autobiográfica permite nos apropriarmos, entendemos que as narrativas apresentam uma grande potencialidade para compreendermos o que propomos nesta pesquisa, de modo que “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” (ABRAHÃO, 2013, p. 81).

Dialogando com Cunha (1997), compreendemos que as narrativas contribuem para reconstrução da trajetória percorrida pelos professores e professoras da escola:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a apresentação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997).

Nesse sentido, Cunha (1997) defende que o trabalho com narrativas é extremamente formativo de modo que leva o sujeito a organizar suas ideias ao

relatar suas vivências e, por conseguinte, “reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997). Desse modo a autora acrescenta:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (CUNHA, 1997).

Nesta pesquisa, a fim de identificar e analisar um elemento subjetivo como o processo de construção de identidades, nos utilizamos da ferramenta expressa nas entrevistas narrativas. Entendemos que a entrevista narrativa se constitui como modo adequado de coleta de dados, visto que buscamos, na trajetória docente, compreender qual o papel do lugar de atuação destes profissionais no processo de construção identitária. Dessa forma, Jovchelovitch e Bauer (2008) afirmam que as narrativas apresentam grande variedade, podendo ser uma ferramenta de pesquisa facilmente encontrada em todo lugar, uma vez que através delas, as pessoas relembram trajetórias, suas referências e contam suas histórias. Desse modo, os autores entendem a entrevista narrativa como:

Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 95).

Segundo os autores, faz parte do sujeito contar histórias como uma forma de comunicação em seus grupos sociais, elementar ao desempenho da linguagem, uma capacidade humana universal. Sendo assim, é através da narrativa que os sujeitos socializam suas histórias, ordenando as experiências, explicando-as e construindo suas individualidades sociais. As narrativas

preservam perspectivas que são particulares desses grupos, conforme afirmam os autores:

Contar histórias é uma habilidade relativamente independente da educação e da competência linguística; embora a última seja desigualmente distribuída em cada população, a capacidade de contar história não o é, ou ao menos é em grau menor. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 91).

Um acontecimento pode ser traduzido tanto em termos gerais como em termos indexados, o que, de acordo com Jovchelovitch e Bauer, “significa que a referência é feita a acontecimentos concretos em lugar e um tempo” (2008, p. 92). Entendemos que, apesar de simples, o ato de contar histórias requer a habilidade complexa de ordenar ações e experiências. Tal ato implica em duas dimensões, uma cronológica e outra não cronológica. A primeira delas refere-se a narrativa a partir de uma sequência de acontecimentos, já a não cronológica aponta a configuração e um enredo, elemento importante para a estrutura narrativa:

O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura da narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 92).

Nessa perspectiva, é o enredo que vai dar coerência e sentido à narrativa, fornecendo contexto e ligação sequencial e ordenada às experiências narradas. Configurando e estruturando os acontecimentos, o enredo define o espaço e o tempo, marcando o começo e o fim da história. A entrevista narrativa visa encorajar e estimular o entrevistado a contar a sua história, de forma que a ideia central “é reconstituir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 93).

A investigação partirá das narrativas dos professores de uma escola pública de Ensino Fundamental, um determinado espaço social, entendendo-o “como aquele que é apropriado, transformado e produzido pela sociedade” (SOUZA, 2013, p. 22). O espaço social no qual a pesquisa está inserida se configura como uma organização dinâmica, com ritmos variados e constantemente enfrentando as intempéries que pairam no campo educacional

através dos sujeitos e suas características pessoais e sociais, em entrecruzamento naquele espaço e tempo.

Nessa perspectiva, os caminhos da pesquisa foram estruturados da seguinte forma, a saber: (1) revisão bibliográfica; (2) observação; (3) entrevistas narrativas; e (4) análise dos dados.

Primeiramente, compreendemos que a revisão bibliográfica é um dos processos metodológicos mais importantes, visto que o material analisado, além de amplo, reflete-se ao longo de toda a pesquisa concomitantemente aos demais procedimentos utilizados. Assim, para que, a partir dela, seja possível desenvolver uma pesquisa que contribua ao meio acadêmico, nos debruçaremos sobre um aporte teórico que terá reflexo nas demais etapas da investigação.

O processo de observação, sem o objetivo de propriamente coletar dados, mas a fim de conhecer o campo de pesquisa, permite vivenciar e analisar o espaço social investigado que, neste caso, é uma escola pública específica. Nesta etapa, voltada às observações em campo, tivemos a oportunidade de compreender aspectos do cotidiano da Escola Laura Alves Caldeira, presenciando elementos da organização e das dinâmicas do lugar de atuação dos professores e professoras parceiros da pesquisa. Sendo assim, entendemos que o período de observações do campo contribui também para o momento seguinte, dedicado às entrevistas com os docentes.

Para a organização da coleta de dados, verificamos que no período da pesquisa a instituição investigada possuía 15 professores atuando entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A partir deste dado, compreendemos que as entrevistas deveriam ocorrer com, no mínimo, um terço do total de professores e professoras, 5 sujeitos. Além disso, definimos como critério que o professor ou professora tenha atuado na instituição por pelo menos uma gestão escolar, período equivalente a três anos.

Nesse sentido, fora elaborada uma questão mobilizadora para realização da entrevista narrativa. Assim, ao início da entrevista foi solicitado ao entrevistado ou entrevistada que falasse sobre a contribuição da E.E.E.F. Laura

Alves Caldeira na trajetória profissional e no processo de tornar-se professor/professora.

Por fim, após o momento de coleta de dados com as entrevistas narrativas, nos dedicamos à análise dos dados obtidos, inspirados na análise de conteúdo. Essa etapa contemplou todo caminho realizado nos estudos, levando em consideração o campo teórico e prático da investigação.

Dialogando com Franco (2003), entendemos que análise de conteúdo tem como ponto central a mensagem, que necessariamente carrega um significado próprio. A mensagem se configura de diversas formas, podendo ser oral, gestual, escrita, documental, entre outras, sempre carregada de um sentido vinculado às condições contextuais, assentando-se na dinâmica da linguagem, segundo a autora.

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2003, p. 13).

A autora compreende a linguagem enquanto expressão da existência humana que “elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2003, p. 14). Nessa perspectiva, o sentido é vinculado às singularidades e significados pessoais, que se concretizam na prática social a partir das representações sociais.

A análise de conteúdo se compõe em dois importantes elementos, em Unidades de Registro e Unidades de Contexto. A menor delas refere-se às unidades de registro, possuindo quatro tipos diferentes que apontam caminhos para a análise, enquanto a unidade de contexto é mais ampla e complexa, complementando a anterior para que, juntas, seja realizada a codificação do conteúdo a ser analisado.

Sendo assim, as unidades de registro estão pautadas nos seguintes tipos: (1) A Palavra; (2) O Tema; (3) O Personagem; e (4) O Item. Dentre estes,

entendemos que voltar o olhar a segunda categoria, o tema, é apropriado pois este “envolve não apenas componentes racionais, mas, também, ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2003, p. 37). As demais unidades tratam de tipos de análise a partir do uso da palavra, seja ela oral ou escrita; dos personagens e autores das histórias; e de um item que caracterize ou defina um texto.

De acordo com a autora, o tema é a categoria mais útil dentre os tipos que compõem a unidade de registro, sobretudo nos estudos acerca de representações sociais, conceitos, atitudes e crenças. Ainda que a análise parta do tema, não é regra que este processo seja feito somente por uma unidade, conforme aponta:

Ao contrário, elas podem e devem ser combinadas, compartilhadas e inter-relacionadas para garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas e que levem em conta as variadas instâncias de sentido e de significados implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas. (FRANCO, 2003, p. 40).

Sendo assim, a análise foi realizada a partir do tema para a interpretação dos dados. Os temas surgem a partir das falas dos docentes durante as entrevistas e podem ser destacados a fim de dar início ao processo de análise.

As unidades de contexto “podem ser consideradas como o ‘plano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise” (FRANCO, 2003, p. 40). Dessa forma, entendemos que a unidade de contexto compreende o campo cultural, social e simbólico do qual fazem parte os informantes, sendo indispensável para a interpretação dos dados:

A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido” os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis. (FRANCO, 2003, p. 40).

Considerando a temática central da pesquisa, entendemos que a unidade de contexto é uma ferramenta essencial para o processo de análise de conteúdo, juntamente com a unidade de registro, instrumentalizando esta etapa da pesquisa.

Contribui no processo de organizar a coleta de dados através da entrevista narrativa, e a sua análise, por meio da estratégia da análise de conteúdo, as ponderações de Myers (2008) sobre conversação e fala. De acordo com o autor, “a análise de conversação só pode ser feita com transcrições muito detalhadas” (MYERS, 2008, p. 274), desse modo, estabelece alguns tópicos práticos para trilhar o caminho para neste processo. Para isto, o autor aponta cinco pontos específicos, a saber: (a) registro; (b) transcrição; (c) atribuições; (d) análise; e (e) relatório.

O primeiro deles refere-se à gravação, que deve ser clara a fim de possibilitar uma transcrição adequada. Dessa forma, deve-se atentar a definição de um local sem ruídos ou sons que interfiram no momento do registro. O segundo momento, dedicado a transcrição do registro, “pode incluir clímax, sonoridade, ritmo, respirações audíveis” (MYERS, G., 2008, p. 275) revelando alguns elementos importantes no momento da análise do conteúdo.

As atribuições tratam da organização dos dados obtidos a partir do registro, contribuindo para a definição dos diálogos e ajudando a apontar quem disse o que e em que momento. Já a análise requer atenção as gravações e transcrições para a realização do momento seguinte, voltado ao relatório, que se dedica a escrita e argumentações desenvolvidas nos primeiros momentos do processo de coleta e análise das informações.

No processo de análise dos dados, considerando o estudo sobre análise de conteúdo, foram construídos quadros como estratégia para o tratamento das narrativas, incluídos nos apêndices do trabalho. O processo de transcrição das entrevistas narrativas, bem como leituras dos textos originados das transcrições, permitiu a identificação de temas e o processo de interpretação com o auxílio das referências teóricas.

3 CAMPO TEÓRICO

Compreendemos que a identidade está em constante construção, tanto nas interações sociais e culturais, quanto nas experiências do sujeito com e em seus espaços cotidianos. Nessa perspectiva, temos como proposta abordar a construção das identidades docentes, relacionando-as com o espaço de formação e, principalmente, de trabalho de professores e professoras, ou seja, a escola. Essa percepção nos levou a tratar da temática das identidades e dos seus processos de construção no campo docente buscando autores que tratam especificamente das identidades docentes, para compreendê-las nas relações e espaços sociais de atuação, bem como nas experiências cotidianas dos profissionais investigados.

Buscamos aqui abordar as discussões acerca da temática, bem como de conceitos que são caros à Geografia e elementares no desenvolvimento da presente pesquisa. Desse modo, discutiremos as identidades docentes a partir de Garcia; Hypólito e Vieira (2005), Marcelo (2009), Tardif (2005) e os conceitos de espaço, espaço social, lugar, território e microterritorialidade a partir de Souza (2013), Giometti; Pitton e Ortigoza (2012), Costa (2013), entre outros, a fim de elucidar e discutir os elementos que embasam a investigação sob a ótica da Geografia, bem como da formação de professores.

No âmbito dos estudos acerca da temática central da pesquisa, compreendemos que as identidades dos sujeitos são inúmeras e diversas, estão constantemente sofrendo transformações de acordo com as experiências e discursos presentes nos seus cotidianos individuais e coletivos. Sendo assim, podemos inferir que o sujeito está em constante mudança, sua identidade, sobretudo a profissional, está sempre aberta e nos levando a questionar como ocorre esse processo para os professores e professoras da educação básica.

Nessa perspectiva, consideramos a identidade profissional docente a partir dos diálogos com autores e autoras, para nós, de referência. Dentre estes, Garcia; Hypólito e Vieira (2005) apontam alguns elementos importantes no

processo de constituição das identidades docentes, atribuindo a este processo discursos e agentes sociais presentes no campo da educação básica. Mesmo sabendo que “as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são” (2005, p. 48), não deixam de ser elementos que configuram e influem, direta ou indiretamente, as posições e representações relativas ao ser professor e professora nas instituições educacionais. Os autores afirmam que:

Por identidade profissional docente entende-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

A partir deste ponto, podemos entender que a identidade profissional docente está em constante construção e é marcada por inúmeros fatores que destacam historicamente o cotidiano escolar.

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Nessa perspectiva, buscamos identificar nos docentes parceiros da pesquisa quais destes múltiplos fatores envolvem a produção de suas identidades, e de que forma elas vêm sendo constituídas a partir do seu local de atuação. De acordo com Marcelo (2009), a identidade docente é um processo de construção do “eu” profissional que “evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos” (2009, p. 112).

Compreendemos que a história e a trajetória dos sujeitos que atuam nesta escola são essenciais para compreender a questão das identidades destes profissionais. Dessa forma, referenciamos Tardif (2005) que aponta:

De acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento

profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos. (TARDIF, 2005, p. 107).

Para além das trajetórias de cada docente e das representações atribuídas a esses profissionais, suas identidades se constituem no seu espaço de atuação, nas instituições de ensino nas quais realizam suas ações pedagógicas, na relação com os sujeitos naquele espaço social e com os conteúdos e saberes da área em que atuam a partir dos seus conhecimentos pedagógicos. Para Tardif (2005, p. 107), a “historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores”, o que reforça a importância das trajetórias de cada profissional na construção da sua identidade.

De acordo com Marcelo (2009), “uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina” (2009, p. 118). Desse modo, entendemos que o espaço de atuação dos professores e professoras vai influir no processo de construção da identidade docente, também, através da relação que estes profissionais constituem com os conteúdos, com seus saberes docentes que são constituídos na prática cotidiana e pelos alunos que compõem a comunidade escolar.

Ao encontro desta afirmativa, Pimenta aponta que os conhecimentos pedagógicos “só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 1999, p. 26), de modo que esta prática docente emerge do domínio dos saberes profissionais. Para além das relações sociais estabelecidas na instituição, tanto com alunos quanto com colegas de profissão, os conteúdos e saberes que se constituem na prática profissional, na sua área de atuação, seja ela qual for, contribuem neste complexo e contínuo processo.

Acerca dos saberes profissionais, Roldão (2007) contribui apontando:

Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o

profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Sendo assim, compreendemos que o saber profissional se faz no cotidiano a partir das trajetórias de cada sujeito que o constitui e o elabora na aprendizagem singular e coletiva. Desse modo, as identidades se fazem, também, na relação com os seus saberes e no processo de transformá-los em aprendizagens para outros sujeitos e a partir deles.

Apreendemos, então, que a escola, enquanto locus do trabalho docente, de aprendizagens e construção de saberes, é um elemento, em maior ou menor grau, relevante nesse processo para cada professor e professora na sua prática diária. Ressaltamos que estas práticas não ocorrem descoladas de uma materialidade específica e que, apesar de não serem definidas ou reduzidas por esta materialidade, tem nela um elemento de constituição muitas vezes ignorado. Nesse sentido, percebemos a partir de Turra Neto (2015) que a materialidade não deve ser confundida com o espaço, nos permitindo discutir as ações, relações e singularidades que compõem a escola, contributos neste processo cotidiano de construção identitária.

O espaço pode ser pensado como uma estrutura, visto que carregado de tempo, que pesa sobre a ação que o constitui, assim sobre as novas alocações de objetos na organização da materialidade. Os hábitos, tradições, consensos, as práticas cotidianas pré reflexivas cimentam espaços de relações que tendem a reforçar tanto a materialidade, quanto as relações, conexões e desconexões que as ações desencadeiam. (TURRA NETO, 2015, p. 54).

Nos propomos nesta investigação entender de que forma esse espaço escolar marcado por ações e relações influencia e possibilita a construção das identidades dos docentes em atuação. Nessa mesma perspectiva, Souza (2013) aborda o conceito de espaço social, apoiado na ideia de território, apontando que este pode ser marcado pela materialidade, mas não subtraído a ela.

Todavia, verificamos, com a ajuda da ideia de território, que a materialidade não esgota o espaço social, e que as próprias relações sociais são, em determinadas circunstâncias ou a partir de uma determinada perspectiva, espaço – mesmo que, a rigor, uma certa distinção entre espaço e relações sociais continue sendo útil e válida. (SOUZA, 2013, p. 36).

Devemos, assim, levar em consideração as relações, que fazem do ambiente escolar um espaço social no processo de investigação, entendendo-as como um ponto importante na formação das identidades dos sujeitos que atuam na escola, transcendendo a ideia do material atrelado ao espaço. Nessa perspectiva, Costa (2013) contribui para as discussões acerca do que podemos compreender sobre o espaço social:

Observa-se que a imprevisibilidade de ações dos sujeitos sociais e também das suas intersubjetividades poderiam denotar diferentes ordens de usos de produções materiais e imateriais do espaço social: material pelas presenças discordantes e pelas marcações impregnadas de sentidos diversos dos diferentes agregados sociais; imateriais pelas relações de percepções, representações, imaginações e lembranças que diferentes sujeitos e diferentes grupos produzem em seu cotidiano de diferentes partes do espaço social (estas muito diversas, em que as relações de ordem moral, funcional e de regramento social se esvaem pelo prazer, pela criatividade, pela arte e pela afetividade). (COSTA, 2013, p. 64).

Desse modo, elementos subjetivos imateriais produzidos por sujeitos sociais no cotidiano escolar, que caracterizam um espaço como espaço social, são elementares para o debate que nos propomos na presente pesquisa.

Entendemos que o espaço social é o conceito central para esta discussão sob a ótica da educação geográfica, de modo que este permitirá introduzir os demais conceitos elementares para a investigação. Conforme aponta Souza (2016, p. 32), “das interfaces do espaço social com as diferentes dimensões das relações sociais emergem os conceitos de território, lugar e muitos outros”, que podem aqui ser compreendidos como conceitos derivados, articulando compreensões no processo da pesquisa.

Também nos ajuda a pensar a ideia de espaço social Bourdieu (2003), que o aponta como socialmente marcado, construído e manifesto em um espaço físico. O autor aborda o espaço social relacionando com a posição que ocupamos na estrutura social, que nos coloca em um lugar ou conformação de maior ou menor privilégio a partir de fatores como classe, gênero e *raça*. Assim, o autor enfatiza:

O espaço social não é espaço físico, mas ele tende a se realizar de forma mais ou menos completa e exata nesse espaço, em estado separado. O espaço, tal como nós o habitamos e como conhecemos, é socialmente marcado e construído. (BOURDIEU, 2003, p. 136).

O espaço social, então, transcende a ideia de materialidade sem deixá-la de lado. Dessa forma, reforçamos a ideia de que o espaço físico por si só não é suficiente para definir o espaço social, sendo este constituído e moldado pelas relações sociais e singularidades que caracterizam uma sociedade. Nessa perspectiva, Santos (2012) afirma que “o espaço social distingue-se das formas vazias pelo próprio fato de sua cumplicidade com a estrutura social” (2012, p. 32), de forma que o espaço é moldado pela sociedade quer seja para unir quer seja para separar os sujeitos e classes.

Entendemos, ainda, que o conceito de lugar é um contributo de extrema relevância para a compreensão do processo da formação da identidade docente, de modo que a partir dele podemos compreender as singularidades que moldam o espaço e as relações que nele ocorrem.

O lugar como experiência caracteriza-se principalmente pela valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao ambiente, ou seja, trata-se de referenciais afetivos desenvolvidos ao longo de nossas vidas. (GIOMETTI; PITTON; ORTIGOZA, 2012, p. 35).

A partir da compreensão do lugar enquanto conceito ligado às singularidades históricas e culturais, podemos estabelecer este como fator constituinte das diferentes identidades a partir da sua carga subjetiva oriunda das relações afetivas, sobretudo de pertencimento, que caracterizam o mesmo. Para Santos (2006), “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (p. 212), evidenciando a singularidade do lugar para cada sujeito, podendo ter maior ou menor significado a partir da proximidade e da relação do sujeito com aquele determinado espaço, que simultaneamente é global e singular, de forma que “uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade” (p. 212).

Sendo assim, o lugar é marcado por relações subjetivas, vinculado às emoções, percepções e sentimentos com determinados espaços e grupos de vivência. Nessa perspectiva, Souza (2013, p. 36) afirma que o “lugar é, em princípio, um *espaço vivido*: vivido, claro, pelos que lá moram ou trabalham quotidianamente”, apontando à ideia de afetividade simbólica expressa no conceito de lugar.

Pois bem: no caso do conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais *imediatamente* perceptível, diferentemente do que se passa com conceito de território; mas sim a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentimentos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significado [...]. (SOUZA, 2013, p. 115).

A partir destes recursos, compreendemos que o espaço social da pesquisa, a escola pública, não será apenas cenário de uma investigação, pois transcende a ideia de localização e passa a ser considerada componente para a compreensão do tema. Nesse sentido entendemos que o lugar, bem como o espaço social, são elementos importantes no caminho da pesquisa.

Se todo lugar é um espaço social, nem todo espaço social é um “lugar”, ao menos no sentido forte aqui especificado: o espaço social é aquele produzido socialmente, fruto da transformação e apropriação da natureza, ao passo que um lugar é um espaço dotado de significado, em espaço vivido. (SOUZA, 2013, p. 115).

Ainda que retratem o mesmo espaço, lugar e espaço social se distinguem nos seus conceitos e nos revelam informações diferentes a partir das análises as quais nos propomos. São fatores de grande influência no processo de construção das identidades docentes, sem deixar de ser dois importantes elementos para nossa coleta de dados e análise a partir das entrevistas narrativas com os professores e professoras da escola investigada.

Avançando nas considerações teóricas, entendemos que tanto o espaço social quanto o lugar não são suficientes para a compreensão do que aqui se propõe discutir. Cabe ressaltar a necessidade de definir a escala, tarefa que espaço social e lugar não desempenham aqui, nos levando a trabalhar com a ideia de território, ou mais especificamente, microterritório.

Na prática, *lugares* são, menos ou mais claramente, e menos ou mais fortemente, quase sempre *territórios*. Isso tem a ver com o fato de que às identidades sócio-espaciais se associam, sempre, relações de poder espacializadas, em que se nota a finalidade de defender as identidades e um modo de vida (ou também, e não raro usando isso como pretexto, o propósito de defender os privilégios de um grupo ou o acesso privilegiado a certos recursos). (SOUZA, 2013, p. 121).

Contribuem para compreender a ideia de território Giometti, Pitton e Ortigoza (2012), ao afirmarem que entender, discutir e interpretar o território não pode ser possível sem considerá-lo como expressão social e da força política.

Para as autoras, o território “permite entendermos as relações sociais tecidas no decorrer da história” (2012, p. 39), a partir da realidade construída, percebida e vivenciada, entendendo os sujeitos como produtores do território e de suas especificidades e retratos culturais.

Nesse sentido, a investigação foi desenvolvida com um grupo de professores em uma escola singular, localizada em um bairro de um município específico e, por esta razão, podemos aqui definir que esta pesquisa se constitui a partir de uma microescala de análise, em um microterritório.

Destacamos a compreensão de territorialização a partir de Costa (2013) que aborda o conceito afirmando que este “segue no sentido de apropriação dos elementos do espaço, nomeados e representados, mas também um jogo de disputas internas entre agentes de uma comunidade [...]” (2013, p. 67). No processo de disputas ministradas pelo poder, o espaço se define como território em suas mais diversas configurações. De acordo com o autor, a microterritorialidade é uma espécie de híbrido entre o que nos formata no espaço e aquilo que sentimos subjetivamente, ligado as ações e reações que moldam a sociedade e convergem em configurações espaciais nas mais diversas escalas.

A microterritorialidade é este concreto difuso que une em uma realidade espacial restrita a ação, a lembrança, a imaginação e os fatores que escapam o “querer” próprio do sujeito (ou concebem um querer pela obrigação e pelo aprendizado), pois estes fatores estão impregnados a ele por sua própria vivência em sociedade, pela sua própria localização em um meio técnico e moralmente produzido. A microterritorialidade torna-se o espaço de interação humana em que interagem subjetividades desejanter (identificações dos sujeitos sobre o teor de seus íntimos e sobre a qualidade dos outros que se identifica e que se relaciona); objetividades funcionais (ações e comportamentos necessários a se tomar para agregar-se na normalidade da sociedade); representações produzidas e autoproduzidas sobre as coisas (formas, sistemas simbólicos, conhecimentos, imagens e imaginações) do mundo; e percepções que motivam novas descobertas sobre “si mesmo”, sobre os outros e sobre outras coisas/fatos imaginados exteriores ao espaço imediato. (COSTA, 2013, p. 65).

A microterritorialidade é o concreto, mas também é o subjetivo, o singular espaço das relações e da identificação dos sujeitos. Nesse sentido, o microterritório se aproxima do que entendemos acerca do espaço social, contudo Costa (2013) afirma que o espaço social se autoproduz organicamente, de forma que os processos de microterritorialização se manifestam a partir da contestação

de regras e da manutenção do espaço em que se apresentam, estabelecendo “micropartes” deste espaço, ou seja, singularizando-o.

A microterritorialidade é sentida na ação que se produz no “não pensamento” do sujeito. Dessa forma ela é o espaço prático da ação, estando híbrido entre uma constância das formas e normas, sejam elas sociais (o espaço social reproduzido e normatizado pela técnica e pela lei/moral) sejam elas culturais (o espaço cultural a agregação e dos jogos de interação humana informal). Por outro lado, é também o espaço de identificação contido na imaginação e avaliação subjetiva constante dos sujeitos sobre quem são a “si mesmos” e quem são “os outros” com quem convivem. Mais além, é o espaço da produção de certas sensações por estímulos múltiplos trazidos de fora do que é imediato, guardados na intimidade e concebidos nas experiências pessoais diversas em outras situações, em outras dimensões materiais e imateriais. (COSTA, 2013, p. 66).

Também, propondo discutir o conceito de microterritório, Panutto (2015) dialoga com Costa (2013) a fim de afirmar que “a definição do conceito o concebe como algo que existe temporariamente, como uma construção espaço-temporal fluída [...]” (p. 15). Desse modo, a dimensão escalar estabelecida por estes autores é proposta de uma Geografia que observe o cotidiano social de uma cidade, de um bairro ou de uma escola a partir do “micro” enquanto escala de análise.

Nessa perspectiva, entendemos que este microterritório, a escola, produz determinadas relações sociais entre os sujeitos e configuram este espaço a partir das proximidades entre os professores e professoras, e destes com a comunidade que os cerca. Ao encontro desta discussão, Santos (2006) aponta que a proximidade cria solidariedade e laços culturais que, conseqüentemente, constituem as identidades, nos levando a considerar tais subjetividades como condicionantes no processo de construção identitária.

4 CONVERSANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Dando continuidade ao processo, neste momento propomos uma apresentação do que fora obtido através da coleta de dados. Cabe aqui ressaltar os critérios estabelecidos para escolha dos professores e professoras da E.E.E.F. Laura Alves Caldeira que contribuem com a pesquisa a partir das entrevistas. Como já abordado, entendemos que cada entrevistado ou entrevistada deve ter, no mínimo, três anos de atuação na escola, período que equivale a uma gestão escolar. O critério foi definido a fim de delinear os docentes com maior relação com aquele espaço escolar a partir do tempo de atuação no mesmo.

As entrevistas ocorreram entre os meses de agosto e dezembro de 2019 e foram previamente marcadas com cada docente. Ao todo foram realizadas cinco entrevistas narrativas com professores e professoras da escola, destas o total de três foram realizadas na instituição pesquisada, uma na residência de uma entrevistada e outra em escola na qual a professora entrevistada também trabalha, tendo em vista acertos sobre disponibilidade de dia e horário.

A partir da primeira entrevista realizada solicitamos a indicação de outros professores, respeitando o critério citado anteriormente a fim de dar continuidade ao processo. Os docentes que narraram suas trajetórias são identificados como P1, P2, P3, P4 e P5, preservando suas identificações. Para todas as entrevistas fora organizado um tópico inicial para a narração, entretanto foi necessário gerar mais uma questão provocadora no intuito de reconstruir suas memórias e trajetórias na busca do processo de construção identitária na escola, evitando formas de linguagem não empregadas pelos informantes, conforme orienta Jovchelovitch e Bauer (2002).

Desse modo, o momento da entrevista se deu a partir de uma breve apresentação do que trata a pesquisa, bem como da explicação do procedimento da entrevista narrativa seguido da solicitação para permissão da gravação em

áudio. A gravação foi iniciada com a seguinte instigação: fale sobre a contribuição da escola E.E.E.F. Laura Alves Caldeira na tua trajetória profissional e no processo de tornar-se professor/a.

Nos momentos seguintes serão apresentados dados de cada entrevista, intercalando discussão com trechos das narrativas, conforme apêndices. Buscamos promover aqui um diálogo entre os dados obtidos e as ideias discutidas por autores e autoras acerca de temáticas que atravessam a presente pesquisa e contribuem para o momento de análise e discussão.

4.1 O tipo de professora descoberto na prática

A professora entrevistada reside no município de Pelotas, cidade vizinha ao município de Capão do Leão onde atua como professora. Possui 27 anos de idade, fez o curso de Magistério no ensino médio e é formada no curso de Pedagogia no ensino superior. Realizou seus estágios nos anos iniciais e na Educação Infantil. P1 atua em duas instituições no momento, na escola investigada é professora há cerca de cinco anos, desenvolvendo seu trabalho com os anos iniciais.

No primeiro momento da entrevista, P1 conta sua trajetória de formação acadêmica e profissional, apresentando suas inquietações e experiências enquanto estagiária até o momento de aprovação no concurso público que a levou para a Escola Laura Alves Caldeira. De acordo com a entrevistada, os primeiros anos de docência são os mais difíceis devido à pouca experiência e constantes dúvidas nesse começo de caminhada.

O período inicial da trajetória profissional foi marcado por questionamentos acerca do tipo de professora que seria, relatando que por mais que tenha estudado e pensado que estaria pronta, acaba por ir se descobrindo na prática docente. Afirmação que reforça a importância das experiências, sobretudo as iniciais, ao tornar-se a docente que é atualmente. Nesse sentido, P1 enfatiza que:

Os primeiros anos de docência acho que são os mais difíceis. Primeiro tu não sabe quem tu vai ser, que tipo de professora tu vai ser, tu vai descobrindo ali, por mais que tu tenha estudado, eu já conversei muito

isso com minhas colegas, e eu me identificava com isso: de achar que tu não está pronta, depois que tu te forma tu pensa “tá, mas e aí, não mudou muita coisa, eu não sei nada”. Mas não é bem assim, aí tu vai vendo que tu sabes algumas coisas, tu vai repensando, voltando nas teorias que tu aprendeu, na hora de elaborar as aulas, na hora que tu te depara com problemas com as crianças. (P1, 2019).

A professora cita a prática docente como fator elementar para sua construção enquanto professora. O tipo de professora no qual tem se tornado se define nas experiências cotidianas, fato que vai ao encontro do que discute Pimenta (1999) quando aborda os saberes docentes que se constituem justamente no cotidiano de professores e professoras “num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.” (1999, p. 20).

A professora entrevistada se mostra muito grata por, a partir do concurso, atuar diretamente na escola investigada, pois as relações e parcerias que encontrou na instituição foram fundamentais neste processo de adaptação. Este é um ponto constantemente destacado pela entrevistada que, do início ao fim da entrevista, aponta a relação com o grupo docente como fator significativo para sua constituição enquanto professora.

E o que aconteceu lá no Laura foi que eu encontrei umas parceiras muito boas de trabalho, então elas iam me ajudando, não tinha mais orientadora, claro que minhas aulas não eram a mesma coisa que com uma orientadora, mas toda vez que eu tinha alguma dúvida elas me ajudavam, e aí eu conversava e pedia dicas, e assim eu fui construindo. Uma coisa legal lá também, a gente tem reunião pedagógica quase toda semana, que não só avisos da direção, a gente realmente conversa sobre os alunos. A gente tem os projetos também, que a gente conhece todas as turmas, eu tenho contato com os meus alunos e também com os alunos de outros anos, isso também facilita. (P1, 2019).

A citação revela a boa relação do grupo docente que atua naquele espaço social, contribuindo para o processo de construção identitária da professora entrevistada. Nessa perspectiva, Marcelo (2009) aborda as identidades docentes enquanto resultado de um processo evolutivo e que se desenvolve, também, no coletivo, influenciado e influenciando as relações sociais. Desse modo, entendemos que a parceria destacada por P1 ao descrever sua trajetória é um importante contributo no processo de tornar-se professora coletivamente, inserida em um grupo social que contribui diretamente nas suas escolhas pedagógicas e na sua capacidade de apreender o cotidiano escolar.

Para além da boa relação com o grupo docente, a fala da professora reflete a composição de uma boa gestão e a relação com alunos daquela comunidade escolar. A escola é descrita como um ambiente extremamente acolhedor, marcado por uma cultura de coletividade e de solidariedade entre os professores e professoras que lá atuam. Sobre a gestão escolar, Paro (2010) aponta que a superação da atual escola básica, com seu viés autoritário e meritocrático, deve se dar a partir de uma administração escolar pautada nas questões democráticas ligadas à práxis social e política, entendendo esta administração como mediação para atingir determinados fins.

Ao encontro de Souza (2013), o relato da professora evidencia a importância das relações sociais, presentes naquele espaço social, no processo de construção de seus saberes profissionais, os quais compõem a identidade docente. O autor aponta o espaço e as relações sociais como elementos distintos e inseparáveis, de modo que para a compreensão do que aqui nos propomos devemos recorrer às relações sociais para discutir o espaço e ao espaço para discutir as relações sociais enquanto contributos para o processo de construção identitária.

Dando continuidade, são relatadas algumas inquietações presentes nos primeiros anos de docência por parte da docente, sobretudo acerca do sentimento de insegurança, que fora amenizado aos poucos a partir dos diálogos e conversas com colegas. Segundo P1, a questão que surge no momento inicial de atuação, começa e ser respondido somente agora, depois de cinco anos atuando enquanto docente. O tipo de professora que vem se tornando fica mais evidente no decorrer do tempo e vem sendo definido no cotidiano escolar, no planejamento, no imprevisto, nos acertos e nos erros que surgem na sala de aula.

Ao concluir pouco mais de três anos na escola investigada, P1 teve a oportunidade de atuar em outra instituição de ensino e optou pela mudança devido à proximidade com o local onde reside. Ainda que tenha mudado, sempre esteve afetivamente ligada com a Escola Laura Alves Caldeira, de modo que na primeira oportunidade optou por retornar a trabalhar na instituição, tendo ficado afastada por aproximadamente oito meses.

[...] quando eu *tava* fazendo uns três e meio, três anos e meio eu acho, que eu *tava* lá, surgiu a oportunidade de eu trabalhar aqui numa escola mais perto da minha casa, aí eu mudei. Mas aí eu ficava com o coraçãozinho lá no Laura. E aí deu a oportunidade de voltar, eu *tô* lá de novo. Gosto bastante de trabalhar lá. Eu *tô* tentando pensar, essa minha memória não é muito boa, mas pra destacar é a parceria das gurias. (P1, 2019).

De acordo com a entrevistada, a escolha por retornar à escola se deu, principalmente, por não encontrar na outra instituição a relação de apoio e parceria que havia na escola investigada. Desse modo, as relações sociais estabelecidas na instituição foram fundamentais para o retorno da professora, enfatizando a importância deste elemento no decorrer da entrevista.

A relação próxima do grupo docente, apontada pela professora, permite planejar e desenvolver projetos mais efetivos e que contemplam as demandas que surgem em diversas turmas. A constante comunicação e parceria é característica daquela instituição, influencia positivamente as propostas pedagógicas dos professores e professoras, dos mais aos menos experientes revelando a importância do trabalho coletivo na constituição da docência. Assim, P1 aponta que “aprende com a experiência dos outros, tanto de conhecer os alunos como de práticas, de histórias, de atividades” (P1, 2019), evidenciando as relações presentes naquela cultura escolar, diversas vezes destacadas pelos demais docentes entrevistados.

Nesse sentido, a professora entrevistada aponta que “influencia muito o lugar que tu *tá* e as pessoas que tu *tá* convivendo, porque aquilo ali vai moldando a gente também” (P1, 2019). A fala da professora aponta para a questão provocadora que dá início a entrevista, tratando da influência do lugar de atuação profissional no processo de tornar-se professora. Na mesma perspectiva, acrescenta “acho que isso não é só na escola, na vida da gente, dependendo das pessoas que a gente convive, a gente vai formando uma personalidade, e lá também é assim” (P1, 2019).

A docente aponta a influência do lugar e as relações presentes neste espaço como elementos que moldam a si no dia-a-dia dentro e fora da instituição de ensino. Desse modo, Giometti; Pitton e Ortigoza (2012) abordam o lugar e da importância das relações afetivas que caracterizam este conceito, evidenciando

as relações subjetivas presentes naquele espaço apontadas por P1. Nos ajuda a pensar a relação entre espaço e relações sociais Souza (2013), quando aponta a dialética entre estes dois elementos, afirmando a impossibilidade de compreender um sem discutir o outro.

Desse modo, compreendemos que para além das relações sociais, de fato o espaço social se mostra importante no processo de constituição da identidade docente, sobretudo quando discutimos o lugar e o território enquanto conceitos ligados às questões de pertencimento e afetividade, indo ao encontro do que tratam Giometti; Pitton e Ortigoza (2012) sobre ambos os conceitos, com as quais dialogamos anteriormente no Capítulo 3.

As autoras apontam que o “lugar como experiência caracteriza-se pela valorização das relações de afetividades desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao ambiente” (GIOMETTI; PITTON; ORTIGOZA, 2012, p. 35), o que nos é muito caro quando buscamos compreender a importância deste conceito, marcado pela subjetividade, enquanto contributo no processo de construção identitária. Desse modo, podemos ressaltar a importância das relações sociais e espaciais presentes nesse espaço vivido, representado aqui pela escola, nesse processo que é contínuo e permanente.

Nesse sentido, P1 descreve uma característica importante daquela comunidade escolar quando diz: “tenho meus alunos e os primos dos meus alunos estão na outra turma, os vizinhos e amiguinhos deles estão na outra, é tudo muito perto, muito próximos” (P1, 2019). A fala revela uma especificidade daquela cultura escolar, na qual familiares, amigos e vizinhos se encontram e reencontram compartilhando e vivenciando um território que pertence à toda comunidade. Para Giometti; Pitton e Ortigoza (2012) o território “é suporte e condição para que as relações sociais continuem a se desenvolver” (2012, p. 36), conceito que nos ajuda a compreender as diferentes relações no decorrer da história. Esta proximidade, favorecida pelo território escolar, é um elemento que, segundo a professora, mobiliza o grupo docente a pensar atividades em conjunto para que não sejam distantes ou diferenciadas para cada turma a fim de evitar comparações de algo melhor ou pior entre os alunos.

Por conseguinte, no decorrer da entrevista identificamos que em alguns momentos a entrevistada utiliza o termo “tipo de professora”, o que acabou gerando uma segunda questão sobre a professora que é ou que quer ser, como está esse processo, “que tipo de professora é neste momento?”. Sendo assim, a entrevista teve continuidade com P1 identificando-se como uma professora que procura estabelecer um meio termo entre ser amiga dos alunos, sem deixar de ser um tipo de autoridade, definindo os momentos de orientação e aprendizado.

A entrevistada aponta “que a maior parte da personalidade do professor, da identidade do professor, é a relação que ele tem com seus alunos” (P1, 2019), justificando que isso é fruto do fato de ser professora o tempo todo, dentro e fora de sala de aula. A relação com os alunos se apresenta, também, como contributo no processo de tornar-se professora no cotidiano escolar, de modo que Marcelo (2009) reforça esta percepção apontando que “os alunos desempenham um papel importante na configuração da identidade docente” (2009, p. 123), ainda que os alunos atualmente tenham modificado tais relações. A fala da professora e a afirmativa do autor reforçam a ideia da formação docente no chão da escola diariamente, dando ênfase as relações sociais que se desenvolvem com alunos e alunas.

Ademais, P1 relata que a vida profissional é direcionada aos alunos e que leva o trabalho muito a sério. Segundo a professora, mesmo com inúmeros professores, não existiria escola sem alunos e, então, procura dedicar-se e estar atenta as necessidades das suas turmas. A professora busca tornar a escola um ambiente interessante, aprendendo e respeitando os diferentes tempos de aprendizado da turma, procurando sempre se aperfeiçoar e ciente de que nunca estará “pronta”.

Assim, P1 aponta “isso eu vi lá no Laura também, que é importante a gente estar sempre ligada e sempre estudando, ou em cursos ou sem seminários, ou então procurando mesmo e lendo” (P1, 2019), retratando a abertura e incentivo da gestão escolar para a formação continuada dos professores daquela escola. Por fim, a professora aborda a importância dos cursos de formação de professores, indicando a licenciatura como base:

É muito importante a gente fazer licenciatura, fazer curso de formação, como eu posso te explicar, é a nossa base. Tudo que a gente faz, a gente volta, a gente volta nas teorias que a gente aprendeu ou mesmo que a gente não se dê conta que ta voltando, a gente volta. Tudo tem uma teoria por trás, por mais que a gente pense “ah não, prática não tem nada a ver com a teoria”, não, eu não concordo com essa afirmação. Eu acho que tem muito a ver, se a gente for querer olhar mais minuciosamente pra isso, tem, tem teoria por trás de tudo que a gente faz. Tudo é uma escolha, tudo tem uma ideologia por trás. (P1, 2019).

Nesse momento final da entrevista P1 faz uma breve comparação entre a licenciatura e o magistério, apontando a primeira como mais voltada as questões teóricas. Contudo a professora considera as duas formações igualmente importante na sua trajetória docente, ressaltando a teoria como base do trabalho prático no cotidiano escolar.

4.2 Uma docente parte da comunidade:

Dando continuidade ao processo, a segunda entrevista ocorreu no mês de dezembro de 2019. A professora de 48 anos, aqui identificada como P2, possui formação na área de Letras-Literatura e especialização em Psicopedagogia. A docente atua desde o ano de 2003 como professora concursada pela rede estadual e rede municipal de ensino, trabalhando em escolas públicas no município de Pelotas no início da carreira. A professora relata que sempre teve o objetivo de trabalhar na escola Laura Alves Caldeira, sobretudo por residir e ser natural do município de Capão do Leão, sentindo-se parte daquela comunidade.

A professora dá início a entrevista falando da sua trajetória escolar, comparando a sua experiência com a dos alunos das escolas em que atua. Neste momento, P2 aborda as facilidades de acesso aos lugares a às informações atualmente, falando das diferenças de hoje com o período em que era aluna do ensino básico, sem tecnologias e com transporte público restrito na região. A professora enfatiza a cobrança dos pais e o esforço que era feito para garantir os estudos naquele período, fator que ela aponta não ser valorizado no cotidiano de seus alunos no momento.

Através de uma troca de professores entre escolas estaduais, P2 começou a atuar na escola Laura Alves Caldeira no ano de 2009 e relata querer

se aposentar na instituição, elogiando a disposição do grupo docente em ajudar nos desafios do dia-a-dia.

Nós estamos muito sempre à disposição, isso eu gosto muito no Laura, os professores são muito dispostos, trocam muita ideia e trocam muita experiência, procuram se ajudar e procuram ter uma unidade pra poder ter a cobrança, porque eles precisam, também, nessa idade ter as cobranças, limites e eu me sinto bem realizada ali, eu quero me aposentar ali no Laura. (P2, 2019).

A fala da professora revela a relação de cumplicidade que caracteriza aquele grupo docente na sua educação escolar, aspecto também mencionado por P1, que aponta uma singularidade daquela cultura escolar. A promoção do diálogo, a acolhida por parte dos alunos e colegas de trabalho são fatores determinantes para a construção de um espaço social marcado por estas relações sociais que a professora menciona no decorrer da entrevista. Nesse sentido, Pimenta (1999) nos ajuda a pensar.

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar estes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (PIMENTA, 1999, p.23).

A união do grupo docente é citada em diversos momentos como elemento central na trajetória docente. A troca de experiências e a prática de sala de aula estão diretamente ligadas a esta questão, contribuindo nas estratégias de ensino e na solução de conflitos, sobretudo nos momentos de contato com os pais e os responsáveis.

Ao encontro do que fora citado pela professora, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) apontam que um processo educativo significativo, que leve em consideração os saberes docentes e a comunidade escolar, deve ser construído a partir de um trabalho coletivo. A narrativa de P2 enfatiza justamente o que discutem os autores quando defendem uma articulação entre os saberes docentes teóricos e práticos a favor da comunidade.

A professora procura ser uma referência de comprometimento com seu trabalho a fim de mostrar algo positivo para seus alunos em um momento de desvalorização da profissão. Nesse sentido, P2 aponta alguns pontos positivos e negativos de ser professora, abordando a falta de suporte por parte do governo

de um lado e a satisfação em ver os alunos crescendo intelectualmente dentro e fora da escola.

O Laura para mim é isso aí, a contribuição que eu pretendo ser responsável, comprometida com meu trabalho, para poder mostrar esse lado assim pra eles, porque a gente está tão desvalorizado em muitas coisas assim, mas por outro lado qualquer conquista deles pra gente é muito bom. E aí alunos nossos que saem e depois voltam também lá, pra nos contar aonde que estão, o que estão fazendo, tem muitos já na universidade, já tem alunos que estão indo pra marinha, não sei pra onde, uma cidade longe daqui, isso pra gente é uma satisfação muito grande, que daí tu vê que tu tem, uma mínima que seja, mas tu tem uma contribuição e eles voltam pra nos contar, enfim. É uma profissão bem “sem vergonha”, por um lado a gente tem todas essas questões, que a gente sabe que é complicado, do próprio governo que não nos dá um suporte, pelo contrário, parece que tá sempre querendo nos massacrar; mas aí por outro lado uma mínima coisa te dá um *up* assim, tem muita vontade de continuar de fazer coisas, enfim. (P2, 2019).

Desse modo, percebemos a influência do descaso com a área educacional por parte do poder público no cotidiano escolar. A crítica da professora refere-se, principalmente, a situação atual vivida por professores e professoras da rede estadual no Rio Grande do Sul, que enfrentam um longo período de parcelamento de salários e alteração de plano de carreira. O cenário de desvalorização da profissão, expressa na precariedade das condições de trabalho e baixa remuneração, é um ponto destacado por todos os entrevistados em diferentes momentos.

Devido a estes fatores, os professores da rede estadual entraram em greve no final de 2019 e a disputa com o atual governo, por sua vez, gerou uma série de tensões que marcaram e marcam a realidade destes profissionais. Na escola investigada há um histórico de adesão às greves da categoria por parte de seus professores, com exceção dessa última que se estendeu até o início do ano de 2020.

O ser e o estar na docência em um cenário de constantes dificuldades também podem ser entendidos como constituidores da identidade docente. Esta é uma questão discutida por Klug (2017), que compreende a identidade docente como produto de discursos produzidos por diferentes agentes sociais:

Portanto, a identidade docente é entendida como um produto de inúmeras negociações entre as representações a esta identidade atribuída, sendo a identidade docente produto de múltiplas representações estabelecidas pelo discurso oficial das políticas

educacionais, referindo-se assim, a um conjunto de características, experiências e posições atribuídas e autoatribuídas por diferentes agentes sociais acerca desta própria identidade. (KLUG, 2017, p. 2497).

Segundo o autor, os discursos que cercam as identidades produzem as próprias identidades. Desse modo, podemos compreender que a presença, ou a ausência, de distintos tipos de políticas públicas pode influenciar o processo de construção das identidades docentes a partir de discursos gerados em determinados contextos.

No início do diálogo a professora demonstrou desejo em permanecer na escola até o período de sua aposentadoria, o que nos levou a questionar o que há de especial na instituição, diferentemente das demais, que gera este sentimento na profissional. Nesse sentido, P2 aponta que o fato de a escola ser relativamente pequena e com uma boa gestão, facilita o contato com a comunidade e a solução de eventuais problemas através do fácil acesso aos pais de alunos e alunas.

De especial, acho que é uma escola pequena, é uma escola que por ser em uma comunidade, também, que é pequena [...] de uma forma a gente tem mais acesso, se precisar de alguma coisa, de chamar um pai, de conversar, enfim, a própria direção que estamos hoje é uma direção que nos dá muito apoio, enfim, a comunidade em si. (P2, 2019).

O fato de a escola ser considerada pequena e com acessíveis canais de diálogo faz aquele grupo social se tornar singular e nos leva a refletir sobre o que discute Marcelo (2009) sobre as características da profissão. Conforme o autor, a docência é uma profissão marcada “pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades” (p. 112).

O número de alunos e professores, aliada a uma gestão pautada pelo trabalho democrático e coletivo, estreita as relações do grupo e influencia um tipo diferenciado de construção identitária dos docentes, marcada por relações de coletividade. Ainda, conforme Marcelo (2009):

O isolamento dos professores é claramente favorecido pela arquitetura escolar – que organiza as escolas em módulos padrão –, assim como pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. Nesse sentido [...] embora o

isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas ao trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros, e faz com que deixem de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira.(MARCELO, 2009, p 122)

Durante a entrevista a professora menciona ainda alguns pontos nos quais gostaria de ver a escola avançar, entre eles ela cita melhorias na biblioteca, que hoje também é uma sala de vídeo, por exemplo. Ademais, P2 aborda um pouco do seu relacionamento com os alunos e relata não lembrar de problemas específicos. De modo geral, a professora aponta que os conflitos que surgem com os alunos no cotidiano escolar são solucionados dentro da sala de aula.

Eu mesma não tive problemas diretamente com alunos, não lembro assim de ter tido. Algumas coisas dentro da sala de aula, mas que a gente resolve ali mesmo e pronto, mas sempre nessa questão que eu digo pra eles né: o respeito é algo que se a gente gosta de ter a gente tem que no mínimo saber respeitar o outro, até quando eu chamo a atenção de vocês eu tomo o maior cuidado pra jamais desrespeitar, jamais humilhar, jamais, mas chamar atenção porque né, quando a gente gosta, quando a gente quer bem né, isso a gente faz com filho, a gente faz com quem a gente se importa, a gente quer ver, que trilhe um caminho legal e vai chamar atenção quando a gente vê que ta se desviando daquilo ali, então isso aí faz parte dentro de um respeito, da maneira de colocar as palavras, mesmo que seja pra chamar atenção, então nessa linha aí nunca tive problema com aluno, nem pai de aluno, sempre foi bem tranquilo. (P2, 2019).

A docente conta que não vivenciou muitos conflitos na escola, revela que no cotidiano alguns ocorrem, mas que os soluciona com diálogo. Conflitos como discussões e brigas entre alunos são comuns em um espaço de socialização como a escola e requerem aprendizagem na prática e poder de negociação com os outros, elementos destacados por Tardif (2005) ao abordar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores no cotidiano escolar. Dá continuidade à sua fala abordando os casos de reprovação na escola. Segundo ela, a escola empenha-se em promover um diálogo com os pais para que os alunos e alunas se beneficiem das oportunidades oferecidas para um bom aproveitamento e desempenho escolar. Situações que exigem aprendizagem dos docentes na prática, lidando com negociação e limites, elementos presentes na realidade escolar como contributos na constituição das identidades docentes e já mencionados anteriormente.

Segundo Tardif (2005) é impossível compreender esta questão sem abordar a história, as ações e a trajetória social dos professores e professoras, de modo que esta trajetória é repleta de custos, aqui entendidos como conflitos escolares cotidianos, que envolvem a descoberta de seus próprios limites, negociação com os outros e o choque com a realidade. Desse modo, o autor defende que “a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos” (2005, p. 107), mas sim parte do processo que modela a identidade pessoal e profissional.

A professora descreve algumas atividades que realiza durante o ano letivo com os alunos, evidenciando o prazer que sente em desenvolver práticas pedagógicas menos convencionais na escola.

[...] eu tô sempre inventando também, no colégio agora vai ter os trabalhos, mostras de trabalho, aí eu trabalhei com eles com revista, fizeram as revistinhas com assuntos diversos, com a escola, alguns não exigiu que fossem digitados, então alguns fizeram digitados, outros não e aí foram fazendo. E aí quando a gente vai pegando, vai vendo a qualidade dos trabalhos deles, tudo sai, vai deixando a gente bem feliz. (P2, 2019).

A citação revela a afetividade da professora em relação aos alunos e alunas e as atividades que desenvolve com o grupo. Na sua fala, P2 demonstra felicidade com o resultado dos trabalhos que desenvolve com as turmas, descrevendo um pouco da sua prática docente durante o cotidiano escolar.

Nesse sentido, Pimenta (1999) aborda o papel de professores e alunos no espaço escolar e a influência desta relação nos seus processos de humanização e aprendizagem. P2 relata com carinho momentos como este da profissão que chama novamente, em tom de brincadeira, de “sem vergonha”, referindo-se à dualidade que a caracteriza, enquanto de um lado a profissão é desvalorizada por uma parcela da sociedade, de outro é possível ver o resultado do próprio trabalho em desenvolvimento com aquela comunidade escolar.

A docente ressalta as atividades desenvolvidas com o coletivo, integrado com outras áreas, narrando que “sempre a gente está fazendo um movimento ou outro dentro da escola com eles assim, pra eles se motivarem também, é o tipo de trabalho que eles gostam de fazer” (P2, 2019), referindo-se à Feira de Ciências que estava sendo organizada no período em que realizamos a

entrevista. Nesse sentido, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) chamam a atenção para outros modos de desenvolver o trabalho docente, considerando teoria e prática aliada com a comunidade escolar no processo educativo.

Finalizando a entrevista, P2 destaca o papel da direção na organização dos registros das atividades escolares, do material de suporte pedagógico, das planilhas, notas e reuniões. De acordo com P2 é tudo devidamente documentado na escola, o que resulta não estar dissociada a parte burocrática dos aspectos pedagógicos, em um trabalho bem organizado e embasado em decisões coletivas para realizar as atividades no cotidiano daquele espaço escolar.

4.3 Repensando a prática docente a partir de uma nova realidade:

A terceira entrevista narrativa foi realizada no mês de dezembro de 2019 com o professor que será identificado aqui como P3. Ele possui 35 anos de idade e atua há 16 anos como docente, tendo cursado o ensino médio no município de Canguçu/RS, onde fez o curso de Magistério e começou sua trajetória docente aos 18 anos de idade, mesmo ano em que concluiu os seus primeiros estudos. P3 atuou em Canguçu de 2004 até 2015 e, posteriormente, assumiu uma vaga docente através de concurso público da rede estadual no município de Capão do Leão e foi encaminhado à escola Laura Alves Caldeira. Atualmente realiza um curso de pós-graduação na área da Educação.

O professor dá início a entrevista relatando as diferentes realidades escolares com as quais se deparou nos dois municípios em que atuou. Segundo P3, Canguçu possui um modelo de escola já consolidado no município, reflexo dos seus 163 anos de fundação. Desse modo, é possível considerar que naquela cidade o campo da educação possui uma longa caminhada se comparada a Capão do Leão, município de apenas 38 anos e possuindo demandas, estruturas, realidades e desafios diferentes do que o docente trabalhara anteriormente.

Sendo assim, além das diferenças percebidas entre os municípios, P3 aborda o choque de realidade ao entrar em sala de aula e a contribuição que isso trouxe para sua profissionalidade. Nesse sentido, o professor relata: “tu vai para sala de aula e te depara com outras situações que tu tem que enfrentar e

ali tu aprende bastante, então toda escola contribuiu, com certeza, para o profissional que eu sou hoje” (P3, 2019). Apontando para a importância da prática e dos saberes da experiência, ele afirmou que:

Então eu me deparei com uma situação bem diferente e fez mudar um pouco minha visão de educação e exigiu mais de mim também. Eu acredito que o Laura Caldeira veio como um desafio e aí eu consigo hoje ver a minha prática como professor, voltada pra uma clientela com mais dificuldade financeira, uma clientela que tem menos bens culturais disponíveis, então eu tenho que dispor também isso pra eles porque se não for a gente a oportunizar isso em sala de aula ou na saída da escola, em outras atividades que envolvem esses bens culturais, eles não vão ter acesso. (P3, 2019).

A fala do professor mostra a escola como um desafio, elementar no processo da sua construção identitária, modificando a prática docente e sua visão sobre a educação. Nogueira (2013) afirma que os lugares, neste caso a escola, constituem as identidades dos sujeitos, sendo este um dos contributos centrais deste processo. Situações também discutidas por Pimenta (1999) ao apontar que “na prática docente estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade, para encontrar soluções [...] (1999, p. 27), evidenciando a discussão que a autora promove há 20 anos.

Nessa perspectiva, a fala do professor indica que o município se encontra em um processo de amadurecimento e desenvolvimento no campo da educação, diretamente ligado a recente emancipação do município, que vem se constituindo enquanto território. Contribuem para entender esta situação Giometti, Pitton e Ortigoza (2012) quando afirmam que “os estudos do território têm como base central as relações entre os agentes sociais, políticos e econômicos interferindo na gestão do espaço” (2012, p. 37). O fato de o município ter sua estrutura administrativa própria, com a possibilidade e expectativa de elaboração de leis, fiscalização, administração de interesses públicos locais e investimento na garantia de direitos individuais e coletivos de uma comunidade delimitada, cria oportunidade de constituição dos agentes, os quais o professor identifica ainda não estarem consolidados.

O professor aborda a escola como “uma realidade diferente da que eu vivia e eu tive que me adaptar a isso e tive também que começar a repensar no

que a minha prática pode contribuir com essas crianças” (P3, 2019). A fala do professor demonstra a influência daquele lugar na sua prática docente e, conseqüentemente, no processo cotidiano de torna-se professor. Nos ajuda a compreender a relação entre lugar e identidade a fala de Nogueira (2013) que aponta que “os lugares dão identidade às pessoas, essa identidade pode levar a adjetivos como bom, mal, feio, bonito, sujo, branco, preto, índio, amarelo, levando cada um a ser olhado como o “outro”, o estranho àquele lugar [...] (2013, p. 87). Sua narrativa nos faz indagar o quanto está inserido naquele contexto, pois a identidade pode estar sendo construída na habilidade de lidar com o outro, representante daquele lugar específico do qual se diferencia.

Dando continuidade ao processo, o professor aborda outros desafios que moldaram o seu processo de tornar-se professor no cotidiano escolar. A escola enquanto um dos primeiros espaços de socialização para muitas crianças, também se torna um lugar de vivências e experiências culturais mais amplas.

Tenta-se fazer uma escola mais dinâmica, hoje mesmo eles estão com palestra, então a gente vai tentando oferecer, trazer isso para dentro da escola já que é o único espaço que eles identificam como espaço de lazer, de possibilidades de ter contato com outras coisas. Então a gente tenta fazer com que esse espaço seja isso. (P3, 2019).

Para muitos alunos da escola Laura Alves Caldeira, a instituição é que possibilita o primeiro contato com teatro, cinema e outras atividades ligadas às artes, de modo que podemos entender este como espaço simbólico, enquanto “conjunto de práticas e preferências constituidoras dos ‘signos distintivos’ por meio dos quais os agentes sociais se reconhecem”. (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 114).

A fala de P3 indica investimentos escolares para fazer daquele espaço um lugar no qual a direção, juntamente com os professores e professoras, buscam oferecer bens culturais que fora dele não são ofertados. Desse modo, o professor destaca a escola como lugar de lazer dos alunos, que por sua vez torna-se um espaço simbólico marcado por signos empregados pelos sujeitos conforme discutem Pereira e Catani (2002).

Também é na escola que uma considerável parcela de alunos tem acesso à internet, informação respaldada no fato comum de encontrar alunos em postos

de gasolina buscando ter acesso a uma rede aberta no bairro. Ademais, a quadra de esportes da instituição é a única no bairro e comum para a escola e a comunidade, como já mencionamos em sessões anteriores.

Então, o único espaço que eles tem de lazer, onde as relações se estreitam é a escola, se tu observar, aqui no nosso bairro o único local que tem uma quadra esportiva, que não é das melhores, o único local que eles tinha uma praça que eles acabaram detonando a praça porque eles utilizavam ela o tempo todo, é a escola. Então a escola é o único espaço disponível pra eles, acho que essa situação que envolve esses aspectos econômicos é que fez com que eu repensasse a minha prática, de que forma que eu poderia contribuir pra que eles tivessem pelo menos o mínimo de acesso, uma perspectiva de um futuro melhor. (P3, 2019).

Conforme a narrativa, é na escola que as relações se estreitam, lugar central para a socialização destes sujeitos nos seus cotidianos. Devido as poucas opções de lazer na comunidade, identificadas pelo professor, a escola ganha, segundo ele, importância para além de um espaço de aprendizado, na qual os alunos e alunas dão significados diferentes de acordo com as suas trajetórias. Ao encontro desta discussão, Nogueira (2013) entende o lugar como um mundo de significados que se definem através das experiências de cada sujeito. Afirma o autor:

Os homens constroem e dão significados aos lugares. Significados que para alguns parecem invisíveis, mas para outros são carregados de histórias e de emoções. O lugar é um mundo de significados organizados, adquiridos pela experiência humana, e se mostra a partir do que eu experiencio e que é experienciado pelo outro, experienciar no sentido de viver. (NOGUEIRA, 2013, p. 84).

A singularidade do contexto social da escola caracteriza a realidade daquela comunidade e levou o professor a refletir sobre seu trabalho e sua prática.

Então eu vejo que hoje eu sou um professor que teve contato com essas situações e que teve que repensar a sua docência, porque não tinha isso no município onde eu trabalhei antes e eu acredito que toda escola, toda situação, todo contexto faz a gente repensar a nossa prática docente e eu vejo que aqui foi um divisor de águas na minha carreira. Esses 4 anos que aqui estou fez com que eu me desacomodasse, que eu começasse a procurar outras formas de cativar meus alunos e outras formas de oferecer coisas que eles não tinham acesso, acho que em resumo é mais ou menos isso aí. (P3, 2019).

Compreendemos então que as identidades dos professores e professoras se constituem, também, na reflexão sobre as suas práticas docentes. Marcelo

(2009) aponta que o conhecimento está diretamente ligado à ação, de modo que “esse conhecimento é adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem” (p. 121). P3 aponta ter se tornado um novo professor a partir da vivência em um espaço escolar diferente, uma realidade e contexto que promoveram mudanças no seu processo de construção identitária. Nessa perspectiva, Marcelo (2009), afirma que a identidade se desenvolve intersubjetivamente enquanto um processo evolutivo, sofrendo influência do contexto em que está inserido.

Buscando dar continuidade à entrevista, foi realizada uma segunda questão ao professor acerca do que há de específico na escola Laura Alves Caldeira que contribuiu para ser o profissional que é atualmente. Nesse sentido, o professor aborda novamente a situação econômica da comunidade e reitera a importância que trabalhar com novas realidades teve na sua trajetória, o fazendo ressignificar as suas práticas cotidianas.

4.4 Construindo à docência no chão da escola:

A entrevista com a quarta professora também se realizou na escola durante o mês de dezembro de 2019. A professora, de 36 anos, possui formação na área de Português – Literatura/Espanhol e, além da escola Laura Alves Caldeira, também leciona em uma escola no município de Pelotas/RS.

A professora dá início a entrevista contando ter começado sua trajetória docente na instituição e fazendo referência à sua passagem pela licenciatura ao dizer que “a universidade não me deu nenhum preparo docente, nem discente também, pra eu me preparar para dar aula” (P4, 2019), indicando a escola como o espaço formador mais significativo. Para além da formação no chão da escola e da crítica à formação inicial, P4 destaca que realizou seus estágios em um Instituto Federal de Educação e esta experiência permitiu comparar as diferentes realidades ao iniciar sua atuação em sala de aula.

O meu estágio foi no CEFET e já foi um choque, e aí quando eu vim para cá eu aprendi com meus colegas com meus alunos principalmente a ser professora, foi aqui que eu comecei e foi aqui que eu aprendi a ensinar. O processo de ensino-aprendizagem foi todo aqui, com meus colegas. (P4, 2019).

A narrativa descreve as experiências iniciais da docente como estagiária, abordando ainda o aprendizado com os demais professores e alunos no processo de tornar-se professora. Ao encontro do que a professora destaca, Roldão (2007) aponta que tornar-se profissional docente se faz na prática, frente a um processo mobilizador e transformador no ato pedagógico.

Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros [...]. (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Segundo a autora, ensinar também é um processo de construção de aprendizagem de outros e por outros. Nesse sentido, tendo a escola investigada como instituição na qual iniciou sua carreira, destaca a sua importância, pois foi onde aprendeu a ensinar.

[...] e aí quando eu vim para cá eu aprendi com meus colegas, com meus alunos principalmente a ser professora, foi aqui que eu comecei e foi aqui que eu aprendi a ensinar. O processo de ensino e aprendizagem foi todo aqui, com meus colegas. (P4, 2019).

A fala da professora reforça o papel da escola como lócus da formação, o que indica a importância da prática na construção das identidades de professores e professoras e da relação com o grupo docente como contributo neste processo. Do mesmo modo, P4 relata que novos desafios surgem no decorrer da sua trajetória profissional, trazendo diferentes contribuições ao fazer profissional cotidiano.

Há cerca de 4 anos foi convidada para assumir a disciplina de Artes na escola e, devido a sua experiência e proximidade com a área de linguagens, aceitou o convite. A professora relata ter se identificado com a área das Artes, realizando atividades pedagógicas que tem contribuído no processo de tornar-se docente. Destacou a organização e realização de exposições de arte na escola com o apoio dos colegas e, a partir delas, os alunos a percebem como a professora que está sempre “inventando alguma coisa diferente”, conforme relata ouvir em suas turmas. A partir da fala de P4 entendemos que as demandas escolares, as iniciativas individuais e as parcerias de trabalho construídas entre

os docentes, estimularam a criatividade e a proposição de atividades menos convencionais.

A profissional relatou que não fez o curso de Magistério no Ensino Médio, o qual, segundo ela, é forte instrumento para a formação de professores e professoras. Por outro lado, P4 aponta ter aprendido muito com o grupo docente que atua na instituição, estimulando-a a ser criativa no dia-a-dia escolar.

[...] eu montei um personagem, porque eu fui e fui tentando, aprendendo, fui perguntando. Aprendi muito com outras colegas, diretores, eu sempre fui de pedir opinião “o que eu posso fazer, me dá mais alguma coisa, eu quero fazer isso”, eu gosto muito de produzir. (P4, 2019).

A fala da professora reforça a ideia de Marcelo (2009), que compreende a identidade docente como algo que se desenvolve pessoal e coletivamente, de modo que, com a ajuda dos demais professores e professoras, P4 acaba por dar continuidade ao seu processo de constituição identitária no cotidiano escolar.

Essa condição facilita o trabalho em muitos aspectos, sobretudo na união do grupo de alunos, professores e direção. Desse modo, influenciam as experiências cotidianas e, sobretudo nos momentos iniciais da docência, contribuem para o processo contínuo de tornar-se professora.

A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar. Os saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem um elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas [...]. (TARDIF, 2005, 86).

Sendo assim, a fala de P4 aborda o aprendizado com o grupo, evidenciando a importância das experiências de vida na docência. Nesse sentido, Cunha (1997) destaca que a docência se constitui a partir de várias referências, estando estas ligadas a trajetória familiar, escolar, acadêmica e até mesmo na sua convivência com o ambiente de trabalho, neste caso, o espaço escolar.

Sobre o aprendizado na escola com o apoio dos demais docentes, destaca que “aqui no Laura, principalmente aqui, eu aprendi muito porque é uma escola pequena, então tu interages mais com tudo, com funcionários, com

professores, direção e tal” (P4, 2019). Em determinado momento da sua fala, P4 faz uma breve comparação entre as escolas que atua. Ao abordar as diferentes realidades, destaca que a escola no município de Pelotas/RS atende um público originário de inúmeros bairros, possui uma estrutura física maior e, conseqüentemente, um número superior de alunos. É um espaço marcado por realidades diversas, na qual os alunos pouco conhecem sobre a comunidade circundante da escola, bem como os docentes pouco sabem das realidades dos alunos. Esta é uma característica na qual a escola Laura Alves Caldeira se diferencia, de modo que, segundo a professora, a instituição localizada em Capão do Leão/RS atende alunos daquela comunidade específica, é uma escola relativamente pequena, localizada em um município igualmente menor e apresenta uma realidade marcada por relações mais próximas entre comunidade e escola.

Uma vez que os alunos e alunas são oriundos do mesmo bairro e fazem parte de uma mesma comunidade, mesmo que seja de modo não intencional, as ações docentes e o projeto pedagógico da escola se aproximam da comunidade. São relações sociais estabelecidas na escola, dadas suas contingências, que produzem um campo de forças e fazem dela um microterritório. Conforme Souza (2013, p.203), essa escala microlocal se refere “a espaços passíveis de serem experienciados intensa e diretamente no cotidiano”. Também contribuem para compreender o contexto Giometti, Pitton e Ortigoza (2012), ao tratarem da realidade construída, percebida e vivenciada, entendendo os sujeitos como produtores do território e de suas especificidades e retratos culturais.

Assim como ocorreu com os demais professores, P4 discorreu sobre essa especificidade presente na escola e que contribui no processo de tornar-se docente.

Então pra mim é assim, é um grande diferencial. [...] sei lá se eu posso dizer, união da escola menor, né, que todo mundo te ajuda, que todo mundo te dá ideia. Essa proximidade [na outra escola em que atua] parece que é muito distante, e aí eu digo distante no geral, no sentido mais amplo, é tanto dos alunos, do interesse e coisas assim, parece que eles, não sei, o interesse é diferente. (P4, 2019).

A última fala destacada aborda o que a professora entende como o diferencial que a escola oferece. Assim, P4 aponta a união do grupo docente

daquela instituição, que busca construir juntos saberes, ideias e atividades. Dialogando com Tardif (2005), a docência é um ofício de relações humanas, diretamente ligado a estes saber que se constituem, segunda a professora, na prática cotidiana.

4.5 As identidades se constituem a partir do desafio

A quinta entrevista, que marca o fim deste processo de coleta de dados, também ocorreu na escola no mês de dezembro. A professora entrevistada atua na área de História e está na escola há 11 anos. Dentre os docentes entrevistados a professora, identificada aqui como P5, é a que há mais tempo atua na instituição.

Dá início à entrevista abordando os primeiros desafios que surgiram em sala de aula, relatando que estes estão ligados às expectativas dos alunos e alunas sobre o professor ou professora da área de História. Segundo P5, existe a ideia errônea de que os professores, sobretudo desta área, sabem absolutamente tudo, algo que teve de lidar em sala de aula com as turmas em que trabalhou.

Então, quando eu cheguei aqui, meu grande desafio é porque eu era professora de História, que eles não tinham antes, eles tinham, mas ela foi embora. Mas aí na sala de aula veio o desafio porque há expectativa deles em relação a professora que sabe história [...]. (P5, 2019).

A situação relatada pela professora, no que se refere à sua área de formação e aos conteúdos de sua responsabilidade, aborda um aspecto importante tratado por Marcelo (2019) sobre a identidade profissional. Segundo o autor:

Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário. De qualquer ponto de vista é importante – e daí sua influência na construção da identidade profissional docente – um conhecimento profundo do conteúdo que se ensina. (MARCELO, 2009, p.118).

Há uma expectativa por parte dos alunos em relação à professora de História que produz um desafio na sua atuação em sala de aula. Os alunos e

alunas possuem ideias sobre o profissional ideal com as quais a entrevistada precisa lidar, confrontando a formação inicial na licenciatura em História e os saberes para o exercício da profissão. Conforme Tardif:

É necessário rever a concepção anterior de “professor ideal”. Com o passar do tempo, os professores aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades, suas carências, etc. (2005, p. 87).

Desse modo, Tardif (2005) discute o “professor ideal”, sendo que estes profissionais mudam e se qualificam no exercício da profissão, compreendendo melhor seus alunos e os alunos a seus professores. A docente reforça a importância da prática diária na sua construção como professora, lidando com os desafios impostos pelos alunos, ressaltando inclusive as reclamações como fator influente nesse processo.

No desafio que eles me fazem no dia-a-dia, nos questionamentos, até na reclamação “que eu não entendi”, “que eu não gostei”, “que eu não gosto de história”, sempre tem isso né. Então tudo isso vai me desafiando, foi me desafiando e continua, pra que eu pudesse me tornar professora porque a professora não sai da universidade pronta, ela vai se formando na prática diária. (P5, 2019).

A prática docente novamente é considerada como fator na constituição das identidades, indo ao encontro do que aponta Pimenta (1999), ao reforçar que os saberes da profissão são reelaborados pelo professor e a professora nos seus cotidianos.

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. (PIMENTA, 1999, p. 26).

Conforme a narrativa, a construção da identidade docente de P5 se constitui na prática diária em sala de aula e nos desafios e questionamentos que os alunos impõem. Reconhece que os desafios existem e devem continuar no seu cotidiano, acompanhando o seu processo de tornar-se professora. Assim, P5 reafirma que a professora não sai pronta da universidade, mas, sim, se forma ao longo da trajetória docente.

A professora aborda, também, mais desafios que surgiram no começo da sua trajetória profissional, dentre eles comenta as dificuldades ao precisar

elaborar aulas, trabalhar com temáticas que não possuía tanta afinidade ou buscando responder questões cotidianas de alunos em sala de aula.

Então muitas noites eu fiquei sem saber o que fazer no outro dia porque apareceu um desafio que eu não sabia, um assunto que eu não entendia ou um questionamento que eles fizeram que eu não sabia como responder, então eu tive que estudar muito, tive que aprofundar alguns assuntos que eu não tinha domínio. E o desafio mesmo foi deles, eles me desafiam todos os dias, até hoje, embora eu tenha mais domínio hoje, depois de 11 anos, mas eles me desafiam sempre né. (P5, 2019).

Como anuncia P5, no cotidiano docente estavam presentes dificuldades ligadas à organização das aulas, aos conteúdos escolares, aos questionamentos dos alunos e aos saberes que não estavam consolidados para ela naquele período. Nessa perspectiva, Pimenta (1999) aborda que na prática docente estão contidos fatores que podemos identificar na fala da professora durante a entrevista como contributos da profissão.

Na prática docente estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade, para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 1999, p. 27).

Nesse sentido, entendemos que esta prática ocorre em um lugar, de forma que a relação entre prática e espaço no qual se realiza reflete o ser-no-mundo dos professores e professoras. Nogueira (2013) aponta os lugares como imagens dos sujeitos que o experienciam.

Os lugares estão encarnados nos sujeitos e estes traduzem no cotidiano o que é o lugar, revelando uma relação existencial entre eles e o lugar. Nossa preocupação é compreender o ser-no-mundo, entender as múltiplas maneiras que o ser humano vive e pode viver. Lugares são a extensão da existência humana, são os seres que dão sentido aos lugares e neles estão misturados sentimentos, memórias individuais e coletivas. (NOGUEIRA, 2013, p. 85).

Dessa forma, a experiência, os desafios e a prática cotidiana são elementos que constituem o lugar enquanto extensão da existência humana. A docente também foi questionada sobre as especificidades da instituição enquanto contributos para sua formação, momento no qual P5 abordou a relação muito positiva com a comunidade escolar.

Segundo a professora, há sempre uma grande facilidade em entrar em contato com os pais de alunos para resolver qualquer eventual problema, proximidade que contribui para o trabalho do grupo de professores. A escola apresenta um laço forte com a comunidade, de modo que “aqueles já estudaram e foram embora, os irmãos estão aqui, daí a gente constrói uma caminhada junto com a família né, isso é fundamental” (P5, 2019).

É reforçado ainda o papel do grupo de professores que está sempre disposto a ajudar, conversar, resultando em uma relação muito positiva. Em um último momento a professora se diz realizada com os alunos e alunas que despertam interesse em aula, bem como com os questionamentos construtivos e comentários que demonstram a participação efetiva em sala de aula.

Sendo assim, finalizamos esta etapa de análise das entrevistas nas quais podemos identificar alguns elementos importantes e comuns aos professores e professoras que colaboram na pesquisa. Fatores ligados à prática docente, ao convívio e aprendizado com o grupo de professores, bem como características do próprio espaço escolar se destacam nas falas dos entrevistados, contribuindo para a compreensão do processo de construção identitária e nos permitindo relacionar autores e autoras que já discutem a temática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa sessão nos dedicaremos a uma sistematização do processo, buscando sublinhar elementos que marcaram a pesquisa e foram lapidando-a do princípio ao fim, ou seja, articular as trajetórias, as memórias e os conceitos na exposição dos achados da pesquisa.

Em um primeiro momento buscamos o que se tem produzido na comunidade acadêmica acerca das identidades docentes em alguns veículos de divulgação. Identificamos que uma considerável parcela do que fora produzido buscou discutir ou relatar experiências relacionadas ao tema da identidade docente vinculando-o à formação inicial na licenciatura em Geografia e ao estágio curricular docente. Nesse sentido, investimos em, com as contribuições da Geografia e da formação de professores, discutir a temática a partir de docentes no exercício da profissão, vinculando a identidade com a escola enquanto espaço social. Investigamos, assim, a construção das identidades docentes a partir do espaço social de atuação destes profissionais.

Tratamos as identidades docentes enquanto um processo, indo ao encontro do que aborda Marcelo (2009) que a entende como uma construção profissional singular e que se altera ao longo da carreira docente, podendo ser influenciada pela escola, pelas orientações curriculares oficiais, pelos contextos sócio-políticos e pelo tipo de experiências realizadas. Elas não são fechadas ou inertes, concluídas em determinado momento da profissão, mas sim, caracterizadas pela dinâmica do espaço e do tempo cotidianos.

Nessa perspectiva, identificamos na trajetória destes professores e professoras a influência que as relações sociais e espaciais promoveram e promovem na formação das suas identidades. Realizando as análises das entrevistas narrativas, percebemos aspectos comuns apontados pelos cinco docentes participantes da pesquisa. Abordaram as dificuldades encontradas no início da carreira e a importância da prática docente para o processo de tornar-

se professor ou professora. Com intensidades diferenciadas, fizeram referência às fragilidades no processo de formação inicial e reconheceram lacunas que a universidade não pode preencher.

Mencionaram a parceria entre os colegas de profissão para os seus aprendizados e o aspecto positivo da coletividade na execução do trabalho pedagógico, endossando as reflexões de Marcelo (2009) e Garcia, Hyplito e Vieira (2005). Nesse sentido, as relações sociais no cotidiano escolar foram destacadas pelos docentes como elementares no processo permanente de tornarem-se professores e professoras e permitiram experiências profissionais que articularam e produziram saberes docentes, as quais Tardif (2005), Roldão (2007) e Pimenta (1999) nos ajudaram a identificar. A relação de apoio e aprendizado coletivo se apresentou como uma cultura da escola, contribuindo para a formação dos professores na prática cotidiana dentro da sala de aula e nas relações com a comunidade escolar.

As narrativas também fizeram referência ao tipo de gestão presente na escola. Indicaram encaminhamentos democráticos, reuniões para tratar de temas pedagógicos e ações definidas coletivamente. Parece-nos que esta prática de gestão possibilita uma relação de proximidade pessoal e profissional entre os colegas, amplia as oportunidades de formação no exercício da profissão e contribui para fazer da escola uma instituição pertencente à comunidade na medida em que investe em atividades culturais e práticas menos convencionais e em sintonia com as necessidades dos alunos. Ousamos dizer que essa característica local ameniza processos de desvalorização da profissão originados no poder público e produz condições para realizarem um trabalho mais qualificado e desejarem permanecer na profissão e naquele espaço social.

Desse modo, entendemos o espaço social como conceito central para as compreensões das situações manifestadas pelos professores, pois, a partir de Souza (2013), o espaço social transcende a materialidade e se caracteriza, também, pelas relações sociais que nele se desenvolvem.

Outro elemento destacado pelos professores, que contribui diretamente para a boa relação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar,

docentes, estudantes e familiares, é o tamanho da escola. O pequeno número de alunos, o fato de residirem no entorno da escola e de pessoas da mesma família frequentarem a instituição favorece a constituição do grupo e o sentimento de pertencimento. Este foi um ponto destacado como positivo em comparação com outras instituições nas quais alguns docentes atuam ou atuaram, relatando que muitas vezes sequer havia contato com professores da mesma área, dificultando o processo de avaliação e planejamento, por exemplo.

Analisando esse espaço escolar enquanto uma microescala territorial, identificamos suas especificidades nas quais interagem diferentes singularidades. Nesse sentido, Costa (2013) nos ajudou a compreender essa questão afirmando que a microterritorialidade permite processos de identificação subjetiva dos sujeitos sobre quem são e quem são os outros com quem convivem. Este espaço microescalar, a escola Laura Alves Caldeira, contribui para a construção identitária dos docentes, sendo contributo para formação distintiva e coletiva a partir, também, das relações ali constituídas por aquele grupo docente.

Sendo assim, percebemos nas falas dos docentes fatores como a prática docente cotidiana, a experiência com o outro e o sentido de coletividade, o pertencimento social e as relações sociais projetadas naquele pequeno espaço escolar como contributos elementares na constituição das identidades daqueles docentes. Foi um investimento do ponto de vista da educação geográfica para a busca de compreensões do complexo processo de ser professor e professora.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria H. Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ARAÚJO, Wilker Marques; SOUZA, Francilane Eulália de. **A identidade profissional docente reflexiva crítica: uma análise da formação docente no curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Formosa**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 12., João Pessoa, Anais do XII ENPEG, 2013, p. 1952-1962.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. In: **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.

BARROS, Irene; PACHECO, Ana Rita; BATISTA, Paula. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 253, set./dez., 2018.

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados**. USP/São Paulo, v. 27, n. 79. p. 133-144. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Geografia**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Os sentidos, obstáculos e avanços do ser professor de Geografia em percurso formativo**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 13., Belo Horizonte, Anais do XIII ENPEG, 2017, p. 1357-1367.

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues. **Quem (quando) é o bom professor?** In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 13., Belo Horizonte, Anais do XIII ENPEG, 2017, p. 608-619.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa (Org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-48.

COSTA, Benhur P. da. Microterritorialidades: uma relação entre objetividade do espaço, cultura e ação intuitiva do sujeito. In: HEIDRICH, A. L.; COSTA, B. P. da; PIRES, C. L. Z. (Org.). **Maneiras de ler: Geografia e cultura**. Porto Alegre: imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013. p. 62 – 74.

COSTA, Felipe Velho Azevedo; KAERCHER, Nestor André. **Contribuições para repensar a formação docente em Geografia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 13., Belo Horizonte, Anais do XIII ENPEG, 2017, p. 2804-2810.

COSTA, Jairo Umberto Pereira. **Pedreira do Estado/Capão do Leão-RS: Contribuições para a história local através da fotografia: 1912-2012**. 2014. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da; Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dec., 1997.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**. Paraná, v. 15, n. 01, p. 35-42, jan./jun., 2011.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; NUNES, Sergio Claudino Loureiro. O sentido de olhar para a formação da docência em Geografia em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 7, n. 13, p. 359-381, jan./jun., 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v.31, n.1, p. 45-56, 2005.

GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis; PITTON, Sandra Elisa Contri; ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri. Leitura do espaço Geográfico através das categorias: lugar, paisagem e território. In.: UNIVERSIDADE ESTUDUAL PAULISTA/PROGRAD. **Caderno de formação de Professores**, Bloco 02 – Didática dos Conteúdos, v. 9. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-40, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes: 2008.

KAERCHER, Nestor André; MENEZES, Victória Sabbado. **De pupa borboleta: construção identitária do estagiário de licenciatura em Geografia. Uma prática existencial**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 13., Belo Horizonte, Anais do XIII ENPEG, 2017, p. 885-896.

KLUG, André Quandt. **Políticas educacionais e identidade docente: elementos para discutir a formação inicial de professores e professoras de Geografia**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, 13., Porto Alegre, Anais do XIII ENANPEGE, 2017, p. 2490-2499.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. EdUERJ. Rio de Janeiro, 2011.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MENDES, Geisa Flores; OLIVEIRA, Sandra Maria Vieira; SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira; PEREIRA, Brito Palladino. **Memórias e narrativas autobiográficas na prática do ensino de Geografia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 12., João Pessoa, Anais do XII ENPEG, 2013, p. 423-433.

MENDONÇA, Sandra; CLAUDINO, Sergio. **A Geografia e seus professores: considerações sobre a relação formação inicial**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 12., João Pessoa, Anais do XII ENPEG, 2013, p. 87-99.

MYERS, George. **Análise da conversação e da fala**. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes: 2008.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Lugar como a representação da existência. In: HEIDRICH, A. L.; COSTA, B. P. da; PIRES, C. L. Z. (Org.). **Maneiras de ler: Geografia e cultura**. Porto Alegre: imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013. p. 83 – 89.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v.56, n. 3, p. 913-934, 2017.

OLIVEIRA, Janete Regina de. **Ressignificando o processo na formação inicial do/da professora(a) de Geografia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 12., João Pessoa, Anais do XII ENPEG, 2013, p. 63-75.

PANUTTO, Stéphanie Rodrigues. **Microterritorialidades e cotidiano escolar: sujeitos e ações transgressoras**. 2015. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Universidade de São Paulo/ Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREIRA, Gilson R. de M.; CATANI, Afrânio Mendes. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Espacial, p. 107-120, jul./dez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; MEIRELES, Mariana Martins de. **Cartografia escolar e aprendizagens cartográficas: memórias de itinerários de escolarização de professores de Geografia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 12., João Pessoa, Anais do XII ENPEG, 2013, p. 1246-1259.

REZENDE, Caroline Geraldini Ferreira. **A formação inicial e continuada do Geógrafo**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 12., João Pessoa, Anais do XII ENPEG, 2013, p. 204-213.

ROCKENBACH, Igor Armindo; DIAS, Liz Cristiane. **Potencialidades e fragilidades na formação inicial de professores de Geografia: proposições e reflexões a partir de uma análise teórica.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 13., Belo Horizonte, Anais do XIII ENPEG, 2017, p. 2615-2632.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

ROSA, Claudia do Carmo. **Professores iniciantes de Geografia: princípios, reflexões e desafios.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 13., Belo Horizonte, Anais do XIII ENPEG, 2017, p. 3047-3060.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem.** 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006, p. 212-222.

SAQUET, Marcos Aurelio. Reflexões sobre o conceito de território e suas relações com os estudos de cultura e identidade. In: HEIDRICH, A. L.; COSTA, B. P. da; PIRES, C. L. Z. (Org.). **Maneiras de ler: Geografia e cultura.** Porto Alegre: imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013. p. 37 – 51.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; KAERCHER, Nestor André. **A formação inicial de professores: o PIBID e os estágios na busca da autoria e da manutenção do desejo no trabalho docente.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 13., Belo Horizonte, Anais do XIII ENPEG, 2017, p. 644-653.

SILVA, Lucas Serpa da. **O espaço escolar como lócus da construção do gênero e sexualidade: um estudo na Escola Estadual de Ensino Médio Areal – Pelotas/RS.** Pelotas, UFPel, 2017.

SILVA, Matheus Gomes da; BRAGA, Maria Cleonice Barbosa. Eu, professor? Reflexões sobre o estágio supervisionado e o fortalecimento da identidade docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** Campinas, v. 6, n. 12, p. 159-178, jul./dez., 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TURRA NETO, Nécio. Espaço e lugar no debate sobre território. **Geograficidade**. Niterói, v. 9, n. 1, p. 52-59, 2015.

APÊNDICE 1

Quadro síntese 1

Docente	Tema	Citação	Autor(a)	Chave teórica
P1	Tipo de professora / identidades / prática docente / experiência	Os primeiros anos de docência acho que são os mais difíceis. Primeiro tu não sabe quem tu vai ser, que tipo de professora tu vai ser, tu vai descobrindo ali, por mais que tu tenha estudado [...]. Mas não é bem assim, aí tu vai vendo que tu sabe algumas coisas, tu vai repensando, voltando nas teorias que tu aprendeu, na hora de elaborar as aulas, na hora que tu te depara com problemas com as crianças.	PIMENTA, S. G.	[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (1999, p. 20).
P1	Relações sociais / Identidades	E o que aconteceu lá no Laura foi que eu encontrei umas parceiras muito boas de trabalho, então elas iam me ajudando, não tinha mais orientadora, claro que minhas aulas não eram a mesma coisa que com uma orientadora, mas toda vez que eu tinha alguma dúvida elas me ajudavam, e aí eu conversava e pedia dicas, e assim eu fui construindo.	MARCELO, C.	É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal, como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. (2009, p. 112).

P1	Relações sociais / identidades	Acho que a maior parte da personalidade do professor, da identidade do professor, é a relação que ele tem com os alunos e eu adoro, me dou muito bem com eles.	MARCELO, C.	Mas se os alunos desempenham um papel importante na configuração da identidade docente, não menos verdade que os alunos de hoje em dia tenham mudado em relação àqueles de algumas décadas atrás. (2009, p. 123).
P1	Lugar / espaço / identidades / relações sociais	[...] influencia muito o lugar que tu tá e as pessoas que tu tá convivendo, porque aquilo ali vai moldando a gente também, querendo ou não, seja pra não ser igual ou seja pra ser igual aquelas pessoas. Acho que isso não é só na escola, na vida da gente, dependendo das pessoas que a gente convive a gente vai formando uma personalidade e lá também é assim.	GIOMETTI; PITTON; ORTIGOZA.	[..] lugar como experiência caracteriza-se pela valorização das relações de afetividades desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao ambiente” (2012, p. 35).
			SOUZA, M. L.	Para se compreender e elucidar o espaço, não basta compreender e elucidar o espaço. É preciso interessar-se, profundamente, e não somente epidermicamente, também pelas relações sociais. É necessário interessar-se pela sociedade concreta, em que as relações sociais e espaço são inseparáveis [...]. (2013, p. 16).

APÊNDICE 2

Quadro síntese 2

Docente	Tema	Citação	Autor(a)	Chave teórica
P2	Trabalho coletivo / experiência / comunidade escolar	Nós estamos muito sempre à disposição, isso eu gosto muito no Laura, os professores são muito dispostos, trocam muita ideia e trocam muita experiência, procuram se ajudar e procuram ter uma unidade pra poder ter a cobrança, porque eles precisam, também, nessa idade ter as cobranças, limites e eu me sinto bem realizada ali, eu quero me aposentar ali no Laura.	GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.	Pensamos que formas coletivas de exercer o trabalho pedagógico, que considerem os saberes docentes teóricos e práticos e que, ao mesmo tempo, considerem a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo, podem ser construídas. (2005, p. 53).
P2	Espaço escolar / comunidade escolar / relação social	De especial, acho que é uma escola pequena, é uma escola que por ser em uma comunidade, também, que é pequena, eles também estão de uma forma a gente tem mais acesso, se tu precisar de alguma coisa, de chamar um pai, de conversar, enfim, a própria direção que	MARCELO, C.	Uma profissão que necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades. (2009, p.112).

		<p>estamos hoje é uma direção que nos dá muito apoio, enfim, a comunidade em si.</p>	<p>MARCELO, C.</p>	<p>O isolamento dos professores é claramente favorecido pela arquitetura escolar – que organiza as escolas em módulos padrão –, assim como pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. Nesse sentido, Bird e Little (1986) assinalavam que embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas ao trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros, e faz com que deixem de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira. (2009, p.122).</p>
--	--	--	--------------------	---

P2	Prática docente / cotidiano escolar / saberes docentes	[...] eu tô sempre inventando também, no colégio agora vai ter os trabalhos, mostras de trabalho, aí eu trabalhei com eles com revista, fizeram as revistinhas com assuntos diversos, com a escola, alguns não exigiu que fossem digitados, então alguns fizeram digitados, outros não e aí foram fazendo. E aí quando a gente vai pegando, vai vendo a qualidade dos trabalhos deles, tudo sai, vai deixando a gente bem feliz.	PIMENTA, S. G.	A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar estes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (1999, p.23).
P2	Conflitos / cotidiano escolar / prática docente	Eu mesmo não tive problemas diretamente com alunos, não lembro assim de ter tido. Algumas coisas dentro da sala de aula, mas que a gente resolve ali mesmo e pronto, mas sempre nessa questão que eu digo pra eles né: o respeito é algo que se a gente gosta de ter a gente tem que no mínimo saber respeitar o outro, até quando eu chamo a atenção de vocês eu tomo o maior cuidado pra jamais desrespeitar, jamais humilhar, jamais [...].	TARDIF, M.	[...] a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. (2005, p. 107).

APÊNDICE 3

Quadro síntese 3

Docente	Tema	Citação	Autor(a)	Chave teórica
P3	Identidade docente / prática docente / realidade escolar	Então eu vejo que hoje eu sou um professor que teve contato com essas situações e que teve que repensar a sua docência, porque não tinha isso no município onde eu trabalhei antes e eu acredito que toda escola, toda situação, todo contexto faz a gente repensar a nossa prática docente e eu vejo que aqui foi um divisor de águas na minha carreira.	. MARCELO, C.	O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (2009, p. 112).
P3	Espaço escolar / espaço de lazer / espaço simbólico	Tenta-se fazer uma escola mais dinâmica, hoje mesmo eles estão com palestra, então a gente vai tentando oferecer, trazer isso pra dentro da escola já que é o único espaço que eles identificam como espaço de lazer, de possibilidades de ter contato com outras coisas. Então a gente tenta fazer com que esse espaço seja isso.	PEREIRA, G. R. M.; CATANI, A. M.	[...] o espaço simbólico, conjunto de práticas e preferências constituidoras dos signos distintivos por meio dos quais os agentes sociais se reconhecem. (2002, p. 114).

P3	Espaço de lazer / relações sociais	Então, o único espaço que eles tem de lazer, onde as relações se estreitam é a escola, se tu observar, aqui no nosso bairro o único local que tem uma quadra esportiva, que não é das melhores, o único local que eles tinha uma praça que eles acabaram detonando a praça porque eles utilizavam ela o tempo todo, é a escola.	NOGUEIRA, A. R. B.	Os homens constroem e dão significados aos lugares. Significados que a para alguns parecem invisíveis, mas para outros são carregados de histórias e de emoções. O lugar é um mundo de significados organizados, adquiridos pela experiência humana, e se mostra a partir do que eu experiencio e que é experienciado pelo outro, experienciar no sentido de viver. 2013, p. 84).
P3	Identidade docente / prática docente / visão de educação	Então eu me deparei com uma situação bem diferente e também fez mudar um pouco minha visão de educação e exigiu mais de mim também, eu acredito que o Laura Caldeira veio como um desafio e aí eu consigo hoje ver a minha prática como professor [...].	NOGUEIRA, A. R. B.	Os lugares dão identidade às pessoas, essa identidade pode levar a adjetivos como bom, mal, feio, bonito, sujo, branco, preto, índio, amarelo, levando cada um a ser olhado como o “outro”, o estranho àquele lugar [...] (2013, p. 87).

Autor, 2019

APÊNDICE 4

Quadro síntese 4

Docente	Tema	Citação	Autor(a)	Chave teórica
P4	Prática docente / identidade docente / experiência	Aprendi muito com outras colegas, diretores, eu sempre fui de pedir opinião “o que eu posso fazer, me dá mais alguma coisa, eu quero fazer isso”, eu gosto muito de produzir.	CUNHA, M. I.	O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. (1997).
P4	Prática docente / identidade docente / experiência	O meu estágio foi no CEFET e já foi um choque, e aí quando eu vim pra cá eu aprendi com meus colegas com meus alunos principalmente a ser professora, foi aqui que eu comecei e foi aqui que eu aprendi a ensinar. O processo de ensino-aprendizagem foi todo aqui, com meus colegas.	ROLDÃO, M. C.	Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros [...]. (2007, p. 101).

P4	Relações sociais / experiência / espaço escolar	Então pra mim é assim, é um grande diferencial é isso, é essa, sei lá se eu posso dizer, união da escola menor, né, que todo mundo te ajuda, que todo mundo te dá ideia, essa proximidade do que lá no Cassiano parece que é muito distante, e aí eu digo distante no geral, no sentido mais amplo, é tanto dos alunos, do interesse e coisas assim, parece que eles, não sei, o interesse diferente.	TARDIF, M.	A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar. Os saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem um elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas [...]. (2005, 86).
			SOUZA, M.L.	Escala microlocal se refere “a espaços passíveis de serem experienciados intensa e diretamente no cotidiano”. (2006, p.203)
			GIOMETTI; PITTON; ORTIGOZA SOUZA,	O território “permite entendermos as relações sociais tecidas no decorrer da história” (2012, p. 39).

APÊNDICE 5

Quadro síntese 5

Docente	Tema	Citação	Autor(a)	Chave teórica
P5	Identidade docente / saberes docentes / desafios	[...] como é que eu me construí professora? No dia-a-dia! No desafio que eles me fazem no dia-a-dia, nos questionamentos, até na reclamação “que eu não entendi”, “que eu não gostei”, “que eu não gosto de história”, sempre tem isso, né. Então tudo isso vai me desafiando, foi me desafiando e continua, pra que eu pudesse me tornar professora porque a professora não sai da universidade pronta, ela vai se formando na prática diária.	PIMENTA, S. G.	Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. (1999, p. 26).
P5	Relações sociais / expectativa / desafios	Então, quando eu cheguei aqui, meu grande desafio é porque eu era professora de História, que eles não tinham antes, eles tinham, mas ela foi embora. Mas aí na sala de aula veio o desafio porque há expectativa deles em	TARDIF, M.	É necessário rever a concepção anterior de “professor ideal”. Com o passar do tempo, os professores aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades, suas carências, etc. (2005, p. 87).

		relação a professora que sabe história [...].	MARCELO, C.	Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário. De qualquer ponto de vista é importante – e daí sua influência na construção da identidade profissional docente – um conhecimento profundo do conteúdo que se ensina. (2009, p.118).
P5	Prática docente / desafios	Então muitas noites eu fiquei sem saber o que fazer no outro dia porque apareceu um desafio que eu não sabia, um assunto que eu não entendia ou um questionamento que eles fizeram que eu não sabia como responder, então eu tive que estudar muito, tive que aprofundar alguns assuntos que eu não tinha domínio. E o desafio mesmo foi deles, eles me desafiam todos os dias, até hoje, embora eu tenha mais domínio hoje, depois de 11 anos, mas eles me desafiam sempre né.	PIMENTA, S. G.	Na prática docente estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade, para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (1999, p. 27).