Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

TRAJETÓRIAS DE VIDA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: olhares autobiográficos

Afonso Vieira Ferreira
afonsoppgeo@gmail.com

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professor da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC/TO).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9447-9811

Daniel Mallmann Vallerius
daniel.mv@uft.edu.br

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9432-9568

RESUMO

A formação de professores de Geografia é um processo complexo que envolve múltiplos aspectos e se constitui em um processo contínuo e em permanente estado de inacabamento. A partir desta perspectiva, esta investigação busca refletir sobre os elementos que compõem e dialogam com o fazer docente e apoiam o delineamento da identidade profissional do professor de Geografia. Neste percurso, a construção de narrativas autobiográficas foi a metodologia escolhida para revelar as trajetórias de vida, de escolarização e de formação, em consonância com Portugal (2019), acrescentando a este itinerário, as trajetórias da prática docente, consideradas por nós como detentoras de fundamental importância no processo de constituição da profissionalidade e da identidade docente do professor de Geografia. Nesta construção, contamos com a participação de uma professora da educação básica de uma pequena cidade do estado do Tocantins. Os resultados indicam que a autobiografia se constitui em uma metodologia capaz de revelar quadros acerca dos sujeitos, sujeitos estes que são pessoas, que vivem em um lugar, que possuem trajetórias de vida e de superação, de enfrentamento aos desafios cotidianos pessoais e profissionais, que escrevem a sua história e demarcam espacialmente a(s) geo-grafia(s) de sua existência. E as tessituras presentes na autobiografia aqui relatada nos convidam a pensar, também, em nossas trajetórias.

PALAVRAS-CHAVE

Autobiografia; Formação de Professores; História de vida

LIFE TRAJECTORIES AND THE FORMATION OF GEOGRAPHY TEACHER: autobiographical views

ABSTRACT

The formation of geography teachers is a complex process that involves multiple aspects and is an ongoing process in a permanent state of unfinished business. From this perspective, this investigation seeks to reflect on the elements that make up and dialog with teaching and support the delineation of the professional identity of the Geography teacher. In this journey, the construction of autobiographical narratives was the methodology chosen to reveal the trajectories of life, schooling and training, in line with Portugal (2019), adding to this itinerary, the trajectories of teaching practice, considered by us to be of fundamental importance in the process of constituting the professionalism and teaching identity of the Geography teacher. In this construction, we counted on the participation of a basic education teacher from a small town in the state of Tocantins. The results indicate that autobiography is a methodology capable of revealing pictures about the subjects, subjects who are people, who live in a place, who have life trajectories of overcoming and confronting daily personal and professional challenges, who write their history and spatially demarcate the geography(s) of their existence. And the weavings present in the autobiography recounted here invite us to think about our trajectories too.

KEYWORDS

Autobiography; Teacher formation; Life story

TRAYECTORIAS DE VIDA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA: perspectivas autobiográficas

RESUMEN

La formación del profesor de Geografía es un proceso complejo que involucra múltiples aspectos y es un proceso continuo en permanente estado de inacabamiento. Desde esta perspectiva, esta investigación busca reflexionar sobre los elementos que componen y dialogan con la enseñanza y apoyan la delineación de la identidad profesional del profesor de geografía. En este recorrido, la construcción de narrativas autobiográficas fue la metodología elegida para revelar las trayectorias de vida, escolaridad y formación, en consonancia con Portugal (2019), añadiendo a este itinerario, las trayectorias de la práctica docente, consideradas por nosotros de fundamental importancia en el proceso de constitución de la profesionalidad e identidad docente del profesor de Geografía. En esta construcción, contamos con la participación de una profesora de enseñanza primaria de una pequeña ciudad del estado de Tocantins. Los resultados indican que la autobiografía es una metodología capaz de revelar imágenes sobre los sujetos, sujetos que son personas, que viven en un lugar, que tienen trayectorias de vida de superación de desafíos cotidianos personales y profesionales, que escriben su historia y demarcan espacialmente la(s) geo-

grafía(s) de su existencia. Y las tramas presentes en la autobiografía aquí relatada nos invitan a pensar también en nuestras trayectorias.

PALABRAS CLAVE

Autobiografía; Formación de profesores; Historia de vida

Introdução

"Formar professores". Quantas questões, desafios, possibilidades e potencialidades carrega esta simples menção. Afinal, são múltiplas – e complexas – as dimensões que perpassam o ato de formar um profissional que, em alguma medida, apoiará a formação de todos os outros por anos a fio. E quando transcendemos a esfera do exercício professoral, lembramos que um docente não apoia a formação apenas de futuros profissionais, mas sim, espera-se, de sujeitos conscientes da sua relevância enquanto atores sociais. Entendemos que, mais do que uma categoria profissional, a docência assume um relevante papel social que, quando exercido na sua plenitude, torna-se um labor que impacta afirmativamente na sociedade, especialmente ao contribuir para o empoderamento dos sujeitos e para a sua potencial condição cidadã.

A partir dessa premissa, reitera-se a responsabilidade que o professor possui na sociedade contemporânea, e por conseguinte, a complexidade que está involucrada de maneira indelével a sua formação. De maneira objetiva, pode-se dizer que a tarefa de formar professores não se constitui em algo fácil ou simples, como aponta Richter (2013). A referida complexidade "se engendra em uma série de ocasiões, momentos e espaços constituintes da identidade do professor em formação em seu efetivo exercício profissional" (Vallerius, 2017, p. 62), em um processo que compreende uma série de elementos.

Dentro deste mosaico imenso de dimensões que perpassam a temática da formação do professor, elementos que pautam a sua trajetória cotidiana nem sempre ocupam lugar de maior destaque quando consideramos os fatores que influenciam e/ou interferem na sua constituição profissional, ou mesmo quando abordamos, de maneira mais específica, a Formação de Professores enquanto campo de estudo e pesquisa. Seus caminhos, suas trilhas, seus posicionamentos, suas experiências, são elementos que contribuem para o delinear identitário do sujeito, inclusive em sua dimensão profissional. Neste sentido, é mister pontuar que a construção da identidade do professor se traduz em

uma condição relevante para a sua prática docente, e que esta baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 39). Assim, aponta-se e defende-se a relevância das trajetórias de vida dos professores na sua efetiva constituição profissional.

A formação do professor de Geografia e os desafios contemporâneos da prática docente na escola básica

A formação de professores encontra-se em constante transformação frente aos desafios contemporâneos e, também, à complexidade que é formar um profissional que terá como atividade laboral a formação integral de sujeitos em processo de escolarização. Compreende-se que, ao ato de ensinar, subjaz a pretérita ação de compreender as especificidades e particularidades que determinado objeto guarda em si mesmo, bem como as suas relações, interrelações, conexões e processos que estabelecem com outros objetos e/ou espaços próximos e/ou distantes no processo de construção teórico-conceitual de um objeto empírico em um objeto de pensamento.

Em tal perspectiva, é imperativo que o professor compreenda os objetos de conhecimento para além de seu viés empírico, e que consiga estabelecer relações, conexões e análises que possibilitem a compreensão de determinado fato e/ou fenômeno em sua manifestação espacial/geográfica para além da materialidade do objeto. Em outras palavras, espera-se que o ato de ensinar tenha êxito ao relacionar o percurso de ultrapassagem do real concreto para o concreto pensado, possibilitando a conversão do objeto real concreto em objeto do pensamento.

Neste percurso, o professor de Geografia precisa estabelecer, a partir do arcabouço teórico-metodológico e conceitual da ciência geográfica, um quadro de referências que o possibilite ler, analisar e compreender o mundo a partir de múltiplas perspectivas (considerando dentre outras variáveis, a escala de análise, a dimensão espaço-temporal dos fenômenos e os entrelaces e conexões com outras situações geográficas em espaços próximos e/ou distantes), potencializando assim a sua capacidade de estabelecer processos de ensino e aprendizagem significativos e socialmente relevantes para a formação integral dos sujeitos. Assim, entende-se que ao ato de ensinar, precede a compreensão do mundo, ou seja, o professor de Geografia deve compreender este a partir da análise geográfica do espaço.

De tal maneira, o professor de Geografia, além de dominar satisfatoriamente o conhecimento geográfico historicamente produzido, deverá articulá-lo pedagogicamente, compreendendo as nuances dos múltiplos e diversos processos que envolvem os atos de ensino e aprendizagem, dado que sua prática docente se dá justamente na interface entre os conhecimentos fundamentais da ciência geográfica e o tratamento didático-pedagógico do objeto em estudo, possibilitando aos sujeitos em formação analisar e compreender o mundo pelo viés geográfico, mobilizando processos de aprendizagem significativas e transformadoras para suas vidas.

Sob esta perspectiva, aponta-se que um dos grandes desafios no processo de formação do professor de Geografia reside na articulação efetiva dos conceitos, dos princípios e das categorias geográficas ao tratamento didático-pedagógico dos objetos de conhecimento a serem abordados pelo ensino de Geografia na escola. Isto posto, destaca-se que a mediação didático-pedagógica do conteúdo precisa considerar as especificidades e particularidades do conhecimento científico geográfico e os conhecimentos pedagógicos que sustentam os processos de ensinar e apreender, estruturando o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2015) e possibilitando os processos de ensino-aprendizagem.

É mister pontuar que as transformações recentes no contexto brasileiro, especialmente quanto à reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), tornaram ainda mais desafiadora a efetivação na plenitude de tais expectativas, dada a redução do espaço da Geografia no currículo escolar. As aulas desta ciência, que potencialmente oportunizam o estabelecimento de reflexões críticas acerca da constituição dos distintos lugares e do espaço como totalidade ficam prejudicadas pela baixa carga-horária destinada às aulas da disciplina de Geografia, e para alguns, a uma possível limitação da autonomia docente reforçadas pela BNCC.

A partir deste retrato, pode-se dizer que as aulas de Geografia se tornaram uma espécie de maratona para percorrer e abordar os objetos de conhecimentos prescritos bimestralmente no currículo, dentro de um cenário que se complexifica pela limitação da autonomia docente, por sistemas de ensino que, em certos casos, organizam rigidamente a prática didático-pedagógica do professor sob um viés meramente tecnicista, onde a atividade docente tem se resumido em apresentar materiais prontos, limitando a autonomia docente e instaurando um precedente nefasto à compreensão da educação como processo de construção da liberdade de pensamento e ação, colocando em cheque as finalidades da educação e da escola como aspecto fundamental para o desenvolvimento humano (Libâneo, 2022).

Em um contexto onde a organização do processo de ensino e aprendizagem acaba pautado por vezes na superficialidade e na celeridade em abordar os conteúdos, nem sempre há o devido espaço para a mobilização de processos de aprendizagens efetivamente significativos e transformadores e, que possibilitem aos estudantes a compreensão crítica do espaço e a construção da sua própria cidadania. Além disso, a figura do sujeito professor fica opacizada, ou borrada em alguns casos, dado que as aulas, os temas, os materiais já estão formatados de maneira a tornar a prática pedagógica a mais homogênea possível, subalternizando as características, as aptidões e as preferências dos docentes.

Assim, defende-se que o processo de autorreconhecimento profissional e pessoal do professor é um dos elementos potencialmente qualificadores de uma prática docente – e as narrativas autobiográficas destes são um dos caminhos que ofertam possíveis contributos para que, de fato, este processo se efetive.

Entrelaces entre a vida, a formação e a prática docente

A vida dos sujeitos é constituída por uma subjetividade própria, apresenta multidimensionalidades que caracterizam as identidade, que se exprimem em um espaço-tempo circunscrito à escala temporal da vida e à dimensão espacial do cotidiano e das práticas socioespaciais que caracterizam e demarcam as necessidades humanas, sejam elas as mais básicas (alimentar-se, vestir-se, morar, entre outras), ou necessidades superiores como relacionar-se, ter acesso ao conhecimento científico, ter acesso ao patrimônio cultural produzido ao longo da história da humanidade no planeta, gozar do ócio criativo. Estas corroboram para a constituição do ser e expressam os modos e formas dos sujeitos se relacionarem com o espaço – e com os seus pares.

Nesta perspectiva, a vida dos sujeitos é caracterizada a partir de um conjunto de aspectos que compreendem as suas histórias de vida, como os seus anseios e objetivos às condições materiais aos quais estão submetidos. Dessa forma, há que se pensar e refletir acerca da construção da identidade docente do professor de Geografia como resultado do entrelaçar permanente entre a formação (escolarização e formação universitária), a prática docente e todas as suas experiências cotidianas em suas múltiplas dimensões.

No âmbito do que chamamos formação, cabe pontuar que esta compreende uma etapa contínua e duradoura a qual os sujeitos compreendem a si próprios e o mundo - compreendem a si próprios a partir de suas relações com os lugares de vida e com o

espaço geográfico como uma totalidade complexa, e compreendem o mundo como uma construção simbólica. Nesta etapa, a compreensão da produção histórico-cultural da humanidade, mediada pela ciência, mostra-se como algo fundamental.

Este processo se dá tanto pela sua dimensão formal como pela sua dimensão não formal. Na escola (e na universidade) de modo formal e sistemático, busca-se compreender e explicar o mundo a partir dos métodos científicos. A ciência desenvolve a compreensão do mundo a partir do rigor metodológico e da busca pela verdade de fatos e fenômenos, que são considerados sempre provisórios e suscetíveis, no progresso da ciência, de outras compreensões. Em tal perspectiva se fundamenta uma ciência de referência e busca-se, sob este prisma, tornar o mundo compreensível a sujeitos em seu dito processo formativo. Já o processo de compreensão do mundo sob um viés não formal se organiza a partir de espaços como a família, a comunidade, a igreja, e as múltiplas relações que os sujeitos estabelecem cotidianamente com outros sujeitos e com os espaços de sua existência. Essa forma de compreender o mundo é a mais primitiva e está associada a crenças, ideologias e dogmas, que não tem a obrigação de apresentar qualquer rigor metodológico e guardam intencionalidades nem sempre explícitas.

Resumidamente, entende-se que o processo formativo dos sujeitos se dá na interface entre os aspectos formais e não formais do processo educativo. Á sua maneira, ambas dimensões se mostram relevantes, dado que o processo formal, por ser sistemático e dotado de rigor metodológico busca organizar processos formativos (de ensino e aprendizagem) fundamentados em métodos científicos, e estes recebem a complementação do contato empírico com o mundo concreto em seu contexto material, compreendido pelos aspectos não formais.

Em relação aos espaços de construção da educação formal, concordamos com Cavalcanti (1999, p. 129), quando ela destaca que "a escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos". Nesse contexto, entende-se que os saberes docentes e os saberes dos estudantes constituem o espaço escolar. Por sua vez, Tardif et al (1991, p. 216) sustentam que "o saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais [...] e os da experiência". Nessa mesma perspectiva, o próprio Tardif (2000, p. 61) afirma ainda que os saberes profissionais dos professores "parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes

variadas". É neste contexto que a escola, como espaço da educação formal, organiza e estrutura múltiplos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, esse saber docente, que é múltiplo, diverso e complexo, compõe e fundamenta o espaço escolar, e sua constituição é resultante de processos históricos e sociais. No entanto, faz-se importante compreender também os aspectos que constituem a própria profissão docente, tais como os processos formativos e a constituição da identidade profissional. Segundo Freitas (2014, p. 110), "a identidade se constitui a partir do fazer e do conhecer do indivíduo no decorrer de sua história, os papéis são apreendidos e transformados pela consciência e pela identidade dos indivíduos que os desempenham". Desta forma o professor (não apenas o de Geografia, mas também ele!) delineia a sua identidade profissional a partir de múltiplas e diversas dimensões que, invariavelmente, se manifestam em sua prática docente.

E é justamente esta prática docente que constitui a dimensão na qual o sujeito, em constante processo de formação, passa também a contribuir para a formação de outros indivíduos. O professor carrega consigo uma história de vida demarcada subjetivamente por meio da constituição de múltiplas identidades, vive em um espaço-tempo circunscrito ao cotidiano de suas relações espaciais e interpessoais (ainda que expandido pelas ferramentas de comunicação e informação disponíveis), e passou por um processo de escolarização (educação básica) e de profissionalização e aprofundamento científico e teórico-metodológico (formação acadêmica-universitária). Considerando tais aspectos e elementos como constitutivos da sua formação, compreende-se que o professor se encontra com a efetivação da prática docente na escola. É lá que o professor de Geografia, um sujeito dotado de formação específica, articula e coordena processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido compreende-se que o professor de Geografia desenvolve uma forma particular de ver e compreender o mundo, aspecto este que é fundamentalmente importante na constituição da sua identidade profissional. Afinal, a sua essência se fundamenta e se constitui em perceber, pensar, entender e explicar as diversas espacialidades de fenômenos e situações geográficas e se manifesta pelo desejo em compreender "as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou porque as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos" (Gomes, 2017, p. 20). Ainda recorrendo ao referido autor, se reafirma que a identidade profissional do professor de Geografia se caracteriza, entre outros aspectos, pela busca na compreensão do mundo e explicação do mundo a partir da explicitação da geograficidade dos fenômenos, tendo em vista que

> […] há uma ação geográfica nesse nosso olhar. Uma imediata classificação das coisas pela posição que ocupam. Produzimos imediatas cartografias dos lugares e conteúdos, selecionamos o que deve ser figurado, o que deve ser examinado, estabelecemos pontos de vistas e até a escala dessa análise. (Gomes, 2013, p. 54).

Desta maneira, se constitui em função do professor de Geografia contribuir para o desenvolvimento de um pensamento eminentemente geográfico, que possibilita aos estudantes, sujeitos em formação, a compreensão de distintos lugares e a organização dos territórios. Isto se faz possível a partir da análise geográfica de fatos e fenômenos a luz dos princípios geográficos (Causalidade; Localização; Posição; Extensão; Distribuição; Unidade; Diferenciação; Analogia; Conexão; Ordem; Escala). Também neste sentido, Cavalcanti (2019, p. 59) afirma que "há um pressuposto inicial de que a Geografia na escola serve para desenvolver o pensamento geográfico. Ela serve para pensar" e, assim, contribuir para a leitura e compreensão do mundo.

Assim, se compreende que no entrelace entre vida, formação e prática docente ocorre o delinear da identidade profissional do professor de Geografia, compreendendo que este é o resultado de um processo histórico e coletivo. Pode-se dizer que ele é histórico porque a identidade docente se constitui ao longo da história de vida do professor considerando suas condições sociais, espaciais e materiais. Neste processo, consideram-se aspectos experenciados enquanto estudante, processos desenvolvidos no período de formação inicial e, por fim, aspectos relacionados ao contexto de desenvolvimento da docência. E que ele é também coletivo porque o professor origina uma prática que é social e que se constitui a partir de "espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais" (Nóvoa, 1995, p. 25).

A partir do exposto, e reconhecendo a existência de fortes entrelaces entre a vida, a formação e a dimensão da prática docente, apresenta-se na sequência deste texto uma narrativa autobiográfica de uma professora brasileira, que atua na educação básica, e que carrega consigo elementos que subsidiam a constituição da identidade e profissionalidade docente.

Olhares autobiográficos a partir das lentes de uma professora de Geografia da Educação Básica

Conforme já explicitado anteriormente, reitera-se que a história de vida e a trajetória formativa do sujeito que se encaminha profissionalmente para a docência terá

grande relevância em suas práticas pedagógicas. E para conhecer tais histórias, de maneira a não sonegar o protagonismo aos seus próprios autores, recorre-se a narrativa (auto)biográfica enquanto uma possibilidade efetiva de resgatar elementos que nem sempre são vistos em um primeiro olhar ou em um caráter superficial. E, ao compreender que a narrativa (auto)biográfica "representa uma linguagem, seja oral ou escrita, que expressa uma história de vida e também manifesta uma geografia de vida. Destarte, a narrativa (auto)biográfica docente registra, marca, grafa uma Geo, um mundo, um universo" (Menezes, 2022, p. 2), a sua escolha ganha sentido e relevância. Esta perspectiva é fundamental para se compreender:

> 'Como se chega a ser o que se é?' Como nos constituímos professores de Geografia? Quais saberes apreendemos em nossas trajetórias de vida-formação e como os ressignificamos na sala de aula? [...] Quais saberes são necessários para ensinar a Geografia? Como as histórias das trajetórias pessoais e de formação profissional demarcam o fazer pedagógico nas escolas, ou seja, as histórias de vida são referenciais e implicam no modo como os professores ensinam os conteúdos curriculares da Geografia? (Portugal, 2019, p. 6)

Assim, pelas razões aqui explicitadas (e por tantas outras que não couberam nestas linhas), apresenta-se na sequencia um quadro de delineamento da identidade e da profissionalidade docente do professor de Geografia a partir das narrativas (auto)biográficas de uma professora[1] da Educação Básica. Tal narrativa enseja responder a seguinte questão: ***Como sua trajetória de vida e formação contribuiu para sua prática docente como professora de Geografia hoje?***

Pontua-se que a construção do percurso (auto)biográfico considerou as proposições demarcadas por Portugal (2019, p. 10), categorizando as etapas em "1) As trajetórias pessoais; 2) As trajetórias de escolarização e 3) As trajetórias de formação acadêmico-profissional", com o acréscimo das trajetórias da prática docente.

<u>As trajetórias pessoais:</u> A professora (com o objetivo de humanizar a construção desta narrativa autobiográfica - considerando os aspectos éticos envolvidos em pesquisas com seres humanos -, optou-se por utilizar um nome fictício para se referir à professora participante desta construção: MARIA foi o nome escolhido) apresentou um quadro sintético de sua vida, afirmando ser filha de um lavrador e de uma dona de casa (que tiveram seis filhos - entre o sexo masculino e feminino). Relatou que durante a sua infância, a sua família vivia itinerâncias relacionadas ao trabalho dos seus pais, e

[1] A professora é, antes de tudo, uma mulher, uma mulher que possui uma história de vida e sua história representa a vida e as lutas de muitas professoras por todo Brasil. A mesma encontra-se inserida profissionalmente no universo da pesquisa de um dos autores deste trabalho. A escolha da referida professora, na construção da narrativa autobiográfica para a escrita desta reflexão, se justifica pela representatividade que sua história de vida, formação e prática docente ensejam, que é a mesma de muitas e muitos profissionais docentes do nosso país.

caracterizou a sua vida como uma história de superação, de muitas dificuldades e limitações.

Maria, a professora, ao narrar sua trajetória pessoal afirma que sua família teve

> […] podemos dizer uma vida bastante sofrida né em questão de viés econômico viés econômico, meus pais... Meu pai que já faleceu, só tenho a minha mãe, moro né, quando eu vou para Porto, com ela... Uma vida bastante complicada passei por vários desafios, meu pai era lavrador vivia em fazendas né, nós vivíamos em fazendas cuidando de fazenda dos outros, quando dava a idade de nós estudar nós íamos pra morar com minha avó lá em Porto Nacional, que eu sou de Porto né, nascida e criada lá, aí quando dava período de escolarização a gente morava com nossa avó, e meus pais continuavam vagando pelo território tocantinense, trabalhando, trabalhando. (Maria, 2023)

Esta também discorreu situações que marcaram sua trajetória de sua vida, demarcando a sua condição social - aspecto este que evidencia uma miríade de adversidades ao longo de sua história de vida. Maria narrou ainda, que diante deste quadro precisou começar a trabalhar ainda em sua juventude

> […] por essa necessidade né meus irmãos e até eu mesmo começamos a trabalhar muito cedo para poder né ajudar no sustento de casa então [...] Mas minha trajetória assim pessoal eu posso dizer que é guerreira porque passamos por muitas dificuldades não chegou a faltar o pão de cada dia, mas que foi sofrido e a gente e eu tinha assim como espelho meus pais mesmo sofrimento que eu vi ele para criar seis filhos é um sofrimento muito grande e as necessidades né a questão de material chegava no começo do ano se não fosse minha avó, que era aposentada não tinha o material então minha vó [...] teve um papel importante. (Maria, 2023)

O relato traz à baila alguns questionamentos que merecem uma maior atenção: Quem são os professores da escola pública brasileira? Quais são as suas trajetórias de vida e como se tornaram professores? Quais são os pontos que realmente importam para o próprio sujeito no ato do seu exercício (auto)biográfico? Tais indagações permitem vislumbrar o mosaico narrado pela professora e que se repete em todo país, evidenciando a docência como uma opção profissional majoritariamente exercida por sujeitos pertencentes a camadas menos abastadas da sociedade.

As trajetórias de escolarização: Sobre a escolarização básica, destaca-se que esta é compreendida neste exercício investigativo como a etapa da educação formal composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental (anos iniciais e finais) e pelo ensino médio. A professora Maria, em sua narrativa, se autocaracterizou como uma pessoa extremamente curiosa. No seu relato ela afirmou: *"eu sempre tive muita curiosidade, eu sempre fui muito curiosa e eu tenho muita facilidade de pegar as coisas (aprender) eu já comecei na alfabetização já sabendo ler e escrever"* (Maria, 2023).

Este aspecto narrado, referente ao seu período de alfabetização, denota a sua motivação com a escola e com o seu processo de aprendizagem. No entanto, no que concerne a etapa do ensino fundamental, Maria narrou que faltava às aulas de maneira recorrente, fato atribuído às itinerâncias relacionadas ao trabalho dos pais, e também devido a um problema de saúde que mencionou sofrer[2]. Ela relatou ainda que, naquele momento, não concedia a devida importância à escola, além de destacar que um fato que a marcou profundamente foi ter sido chamada de turista[3] por uma professora de Geografia. O constrangimento originado por este episódio pautou uma profunda transformação à vida escolar na etapa subsequente, no caso, o Ensino Médio. Lá,

> […] eu tive assim uma melhora muito intensa eu era frequente, eu fui a primeira da turma nos três anos do meu ensino médio eu sempre era a primeira da turma, eu tinha notas super boas, então eu participava mais das ações da escola, por mais que os professores, eu não tinha professor que usava outros tipos de metodologias não, era aquele tradicionalzão mesmo [...] eram aulas tradicionais. (Maria, 2023)

Tal mudança de postura marca também um amadurecimento natural proporcionado pela socialização promovida no ambiente da escola, o qual Maria passou a significar como um lugar de estudo e crescimento. Isto ajudou a vislumbrar a docência como uma profissão possível, inspirada por uma outra professora de Geografia

> […] era uma professora excepcional, não só na questão de conteúdo, de passar conteúdo não, mas na questão da relação com o aluno, sabe? Ela buscava o aluno pra ela, tanto que hoje eu me espelho muito nela e os alunos... E ela sempre dava conselho muito bons pra gente, ela sempre tava ali pra ajudar o aluno, não só [sobre o conteúdo], mas pra vida mesmo, e isso me marcou bastante. (Maria, 2023)

De uma maneira objetiva portanto, pode-se constatar que, se no início da trajetória de escolarização da professora Maria, esta era caracterizada como extremamente curiosa e dedicada na etapa da alfabetização, no ensino fundamental o cenário muda, e ela passa a não encontrar sentidos e significados para a vida escolar. Por sua vez, na etapa do ensino médio, Maria narra o reencontro com a motivação e o sentido para a vida escolar, inspirada por uma professora de Geografia.

É possível aferir, sem maiores dificuldades, que a trajetória de escolarização da professora Maria não se configura em uma exceção e tampouco expressa um caso isolado. Nossa experiência empírica indica que este relato evoca boa parte dos sentidos e

---

[2] A professora relatou que sofre de enxaqueca, ou seja, uma dor que afeta geralmente apenas um dos lados da cabeça e que é acompanhada de náuseas e, às vezes, de vômitos.

[3] O termo turista refere-se coloquialmente, no espaço escolar, ao estudante que pouco frequenta às aulas.

dos significados da escola para os jovens em processo de formação e do papel e da função do professor na formação dos jovens escolares. Ou seja, este é um relato que tende a se aproximar da realidade de uma parcela importante dos sujeitos escolares.

As trajetórias de formação acadêmico-profissional: Esta etapa de formação é delimitada pela formação universitária, na qual Maria relata que seguiu enfrentando desafios variados, que a levaram a afirmar que *"foram tempos difíceis, muito complicado... no primeiro dia eu já queria desistir"* (Maria, 2023). Para além das dificuldades financeiras, narra-se as difíceis condições de mobilidade até à universidade, tendo em vista que a instituição localizava-se em um bairro ainda não urbanizado (sem asfalto, sem iluminação adequada, sem o devido arruamento, com poucas residências nas cercanias e, e devido ao isolamento, também sem segurança), possivelmente devido a um processo de especulação imobiliária urbana.

Além desta condição, Maria relata que em sua formação acadêmico-universitária no curso de Geografia, se viu novamente com limitações econômicas, dado que em grande parte desta etapa, precisou trabalhar para a manutenção de suas necessidades básicas. Todavia, após ter acesso a um auxílio financeiro institucional (bolsa monitoria), passou a dedicar-se integralmente à sua formação acadêmica.

No que concerne à prática docente dos professores que encontrou no trilhar da sua formação universitária, ela narra aspectos positivos e negativos. Quanto aos aspectos e elementos negativos, a professora sublinha que teve docentes que pouco contribuíram para a sua formação. Relata ainda que as aulas de alguns deles na universidade se resumiam a fazer a leitura de apresentações em PowerPoint ou similares, nas quais "*o professor chegava e ia ler slides, slides cheios de texto e ele só chegava e lia, igual eu falo hoje para meus alunos, ler por ler eu também sei, eu acho que [o professor] deveria buscar mais, instigar mais o aluno, porque acredito que nós temos que ser críticos né.*" (Maria, 2023).

Frente aos aspectos positivos, ganha relevância a relação entre teoria e prática construída, o que pode ser percebido quando ela afirma que *"tivemos tanto a teoria como a prática, tanto a teoria em sala de aula como as aulas-campo os professores eram excelentes, os professores explicavam minunciosamente"* (Maria, 2023). Este aspecto também é valorizado por Vallerius (2017, p. 75), ao sustentar que há uma "necessidade de interação [que] fica mais evidente quando compreendemos a teoria e a prática de maneira não dissociada, para não dizer interdependentes". Valoriza-se, portanto, esta interação como um elemento precioso para a formação de um professor.

Para além da prática dos professores em sua formação inicial, mas ainda circunscritos a narração de elementos oriundos desta etapa formativa, um outro desafio vem à tona pelas palavras da professora. No caso, a pouca relação identificada dos conteúdos específicos da ciência geográfica à uma abordagem didático-pedagógica dos mesmos. Segundo ela, "*víamos essa questão dos conteúdos específicos (da Geografia), só que eu não via muito atrelado à prática da docência"* (Maria, 2023). Neste mesmo sentido, a professora registra ainda que:

> […] no ensino específico de Geografia eu não vi nada atrelado a como o professor pode trabalhar este conteúdo, como o professor pode abordar esse conteúdo, o que o professor pode trazer que o aluno desenvolva, não vi. Eu acho que era mais parte teórica, mais de conhecer o quê que era Geografia econômica e outras áreas, não tinha nada relacionado à parte pedagógica, não tinha. (Maria, 2023)

Esta afirmação revela uma questão preocupante: a abordagem insuficiente no contexto didático-pedagógico de conteúdos e temas específicos da ciência geográfica voltados e/ou aplicados para os futuros professores. Em outras palavras, a professora constatou uma limitação em sua formação (licenciatura em Geografia, reforça-se), a partir do reduzido protagonismo concedido a articulação pedagógica dos conteúdos específicos. Conforme o seu relato, isto limitou a sua prática didático-pedagógica em seus primeiros anos de docência em alguma medida.

As trajetórias da prática docente: este é um aporte complementar à abordagem organizada e proposta por Portugal (2006) que apresenta as narrativas autobiográficas de professores a partir de suas trajetórias pessoais, de escolarização e de formação acadêmico-profissional. Nesta dimensão se busca, a partir de elementos da própria prática docente na escola básica, assentados em aspectos teórico-metodológicos da Geografia e da Pedagogia, aspectos e elementos que contribuam para as reflexões e a possível reconstrução da prática docente.

Inicialmente, evoca-se o seu processo de ingresso na docência. Frente a este importante momento, a professora - cujo regime empregatício atual é um contrato temporário de trabalho - se mostrou triste devido ao fato de que, a cada início de um novo ano letivo, encontra-se na dependência da renovação de seu contrato, o que se efetiva mediante um "apadrinhamento" político, reforçando uma prática que ainda é bastante presente pelo país. Desde o começo da sua carreira profissional, seu exercício docente está vinculado a contratos com datas de início e término, sem maiores garantias a médio e longo prazo, e tampouco sem a almejada estabilidade profissional.

Em relação aos primeiros dias de exercício docente, a professora relatou que *"eu cheguei aqui [*na escola*], eu cheguei muito crua na questão da prática, na questão da realidade mesmo"* (Relato da professora, 2023), e narrou ainda que acabou passando por grandes dificuldades de adaptação. Segundo ela, *"toda pessoa que sai da licenciatura ela tem... Cheia de sonhos, você chega, se depara com a realidade você se frustra. Então acho que o meu erro foi eu me frustrar e me fechar pra algumas coisas"* (MARIA, 2023). Nesta perspectiva França-Carvalho et al (2021, p. 76) afirmam que

> A princípio, o professor iniciante depara-se com um choque de realidade, com a complexidade que caracteriza a sala de aula e a sua realidade, a fragmentação do trabalho docente, os inúmeros embates educacionais, as dificuldades com alunos, com os materiais didáticos, entre outros aspectos, que fazem parte desse estágio de sobrevivência do iniciante.

Neste contexto, a professora relatou que, embora compreendesse o processo de ensino e aprendizagem como uma construção dialógica da criticidade e da autonomia do estudante, terminou por seguir o modelo utilizado pela maioria dos professores. Como ela relata,

> […] por exemplo, eu cheguei (na escola), vou adotar esse tipo de metodologia por que sei que o aluno vai aprender, e chegar na hora e não ter (os recursos) e eu me fechei e comecei a usar o tradicionalzão, então acho que o meu erro foi eu não apostar [mais] porque não existe né só esse uso de metodologia, eu me fechar pra isso e usar (o ensino tradicional). Ah, já que todo mundo tá usando dessa forma seguir, eu acho que um dos maiores erros foi esse. (Maria, 2023)

No que tange a abordagem dos conteúdos, segundo a narrativa, faltava-lhe o tratamento didático dos conteúdos. Ou seja, ela sabia os mesmos, mas não sabia como abordá-los no ensino para os estudantes do ensino fundamental e médio. Então a professora teve que se superar: "*Quando eu cheguei aqui (na escola) fui aprender na marra mesmo*" (Maria, 2023). E uma outra dificuldade apontada refere-se ao aspecto relacional da docência (relações interpessoais entre professor e estudantes). Para superar esta última, ela afirma:

> […] eu comecei a estudar tipos de relações do professor com aluno, comecei a estudar sobre a prática docente, como é que é, como tem que ser, né o professor, e isso me deu um suporte muito grande. A questão que eu sofri muito foi a relação de lidar com o aluno, porque ensino médio... (é mais difícil), hoje eu prefiro mais no começo (ensino fundamental anos finais), foi bastante complicado. (Maria, 2023).

Após o esforço em compreender aspectos da relação professor-aluno, a professora afirmou também que se viu obrigada a compreender um pouco mais sobre a condição

juvenil. Neste ponto, buscou compreender a vida dos jovens através de bibliografias específicas, e os caracterizou, resumidamente, como sujeitos predispostos a extrema socialização com seus pares, dependentes do uso do celular e que gostam muito de ouvir músicas. Nas suas palavras, diz que os estudantes, se caracterizam pela *"questão do [uso] celular [...], a questão da musicalidade, eles deixam estampado isso nos corredores, a questão da socialização eles gostam muito de conversar é sempre uma explosão, basicamente como qualquer outro jovem de interior"* (Maria, 2023). Esta é uma condição juvenil que encontra pontos de convergência e de distanciamento frente as suas recordações e as suas percepções sobre as vivências e experiências de quando possuía uma idade similar a dos seus alunos.

Já no que diz respeito a sua prática docente nos dias atuais, a professora Maria afirmou que, após o processo de adaptação inicial, tem buscado estar mais próxima dos estudantes, tentando perceber com maior acurácia as suas necessidades, anseios e desejos. Em paralelo, realiza o importante exercício de prospectar e identificar as melhores metodologias para cada turma. Sobre isto, ela diz que

> Hoje eu gosto de levar gincanas né porque eu sempre pergunto como que é o aluno né, a gente analisa, a gente sabe quem é [quem são os alunos] qual é né a facilidade que o aluno tem né, de forma individual, mas eu sempre busco sim essa relação quando eu vou planejar, eu sempre busco [questiono] esse conteúdo Vocês pode trabalhar pode ser trabalhado em forma de gincana, [pergunto] vocês gostam de gincana? tem turma que não gosta, tem turma que gosta de debate, tem turma que já odeia debate, que não gosta de falar então a gente organiza de acordo né com os alunos que a gente tem, por exemplo, a gente não vai né trazer a felicidade para todos, mas o que a gente atinge é um ganho então eu adapto o meu planejamento dessa forma. (Maria, 2023).

A partir da citação recém mencionada, se depreende que o planejamento e a prática docente precisam estar alicerçados a aspectos teórico-metodológicos da ciência de referência (neste caso específico, a ciência geográfica), ao mesmo tempo em que não podem desconsiderar os lugares, os recursos disponíveis e os sujeitos em formação. Tais condições são basilares para uma potencialmente boa prática docente.

Assim, destacamos a nossa concordância com Pinheiro (2012, p. 23) quando diz que "o momento sócio-histórico [e espacial] dos sujeitos é significativo para explicar sua história de vida". De tal maneira, reforçamos novamente que a construção do professor como sujeito de/em formação é permeada por múltiplos fatores e se dá entre o entrelace da história de vida, de aspectos e elementos da escolarização básica, da formação acadêmico-profissional e, também, da reflexão acerca da prática da docência na escola.

Desta forma, neste percurso se buscou, direta ou indiretamente responder à questão: **Como a sua história de vida, sua escolarização e sua formação acadêmica-profissional contribuíram para sua prática docente como professora de Geografia que é hoje?** Esta compreensão se funda na perspectiva de que a existência dos sujeitos é um constructo histórico e social, que sofre determinações a partir de suas condições materiais de vida. Sob tal perspectiva, a professora, em sua narrativa autobiográfica, relatou que a sua história de vida, e as condições materiais de existência da sua família foram determinantes para, em sua prática docente, se tornar uma profissional mais sensível às necessidades dos estudantes. Segundo ela, a sua história de vida e sua escolarização contribuíram

> […] na questão de ver o lado do outro né. Eu graças a Deus eu tive professores assim que sempre viu o lado do aluno e eu busco isso de saber se colocar no lugar do outro porque a gente sabe que existem '*enes*' realidades e a gente tem que ver porque a gente chega num 'Ah o aluno é isso, isso, isso aquilo, sim! mas qual a realidade dele lá fora? o aluno tem o que comer? nós temos alunos aqui que vem aqui pra comer a refeição aqui da escola, aí eu tenho que ter um olhar mais atento, eu tenho que me colocar, aprender né a amar mais o próximo. [...] então eu acho que por eu vir dessa realidade eu busco hoje também ter um olhar mais atento sobre alunos que vivem nessa realidade, [...] porque também eu tive muitas pessoas que me deram suporte, então porque eu não posso ser o suporte para quem precisa né? (Maria, 2023).

A partir destas palavras, cumpre destacar que a docência, em sua função social, envolve situações de ensino e aprendizagem que precisam ser efetivamente significativas e transformadoras para a vida dos estudantes, de modo a permitir o seu desenvolvimento e a construção, com autonomia e autoria, de ações que fundamentarão sua visão de mundo e as suas decisões futuras. Mais além, o processo de ensino e aprendizagem compreende ainda as relações interpessoais de empatia e afeto (e também a mediação de múltiplos conflitos) e, fundamentalmente, uma dimensão científica que é garantida pela formação acadêmica do/a profissional docente.

Neste sentido, no que se tange à dimensão da formação acadêmico-profissional do professor, espera-se aqueles sujeitos que optaram pela Geografia, sejam capazes de articular pedagogicamente os conteúdos e os temas específicos da ciência geográfica com às dimensões dos espaços vividos pelos estudantes e, desta forma, contribuir para a formação integral dos jovens escolares. Contudo, o relato da professora acerca desta dimensão, explicita e aponta para um quadro de fragilidades que precisaram ser transpostos por ela no momento de dar início a sua prática docente na escola.

Para (não) concluir...

Olhar para a trajetória dos professores no contexto brasileiro sempre nos instiga a uma série de questões. Afinal, quem são estes professores? Quais foram as motivações para escolher esta profissão? Quais são as suas demandas mais urgentes? E quais são as marcas mais importantes neste caminho?

Este exercício de investigação não tem a pretensão de responder a todas estas questões (aliás, isto seria possível?). Mas sim, nos provoca a conhecer a história de vida e as múltiplas dimensões que compõem, efetivamente a formação do professor. Neste caso, de uma professora da educação básica, a partir da sua própria narração. Nela, as asperezas as incertezas, os reconfortos e as esperanças da profissional estão entremeados. E é justamente neste entremeio que se delineia a nossa identidade profissional.

Entendemos ainda que é relevante escutar os professores e compreender, a partir das suas lentes, quais são seus anseios e inquietudes. Para além disso, é mister reforçar que as narrativas autobiográficas se mostram um instrumento com um elevado potencial para qualificar as práticas docentes e a formação dos futuros professores brasileiros. Concordamos uma vez mais com Portugal (2013, p. 81) quando ela diz que este método permite a possibilidade de diálogo entre as histórias de vida, as itinerâncias formativas e o fazer pedagógico.

Neste texto, optou-se por valorizar o protagonismo de uma professora da educação básica a partir da sua autobiografia, materializando a defesa desta enquanto uma possibilidade de tessiturar novas geo-grafias a partir das memórias e das histórias e trajetórias de vida dos sujeitos que a escrevem cotidianamente na sua prática docente. Temos a convicção de que muitos professores, ao conhecerem as marcas da trajetória aqui (auto)biografada, se identificarão e se sentirão desafiados a olhar para a sua própria jornada também. Fica o convite.

Referências Bibliográficas

Cavalcanti, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 231p.

Cavalcanti, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, nº 14, p. 125-145, 1999.. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/377. Acesso em: 06 nov. 2023.

Copatti, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. 2019. 274f. Tese (doutorado). Ijuí: Universidade

Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_d6814bd2d2f9979716bb3b6d256173b5. Acesso em 14 de out. 2023.

França-Carvalho, Antonia Dalva; Sousa Jucyelle da Silva; Tavares, Andrezza Maria Batista do Nascimento. Inserção profissional e carreira docente: refletindo sobre o princípio do tornar-se professor. *In*: Brandt, Andressa Graziele et al (org.). **Didática e formação de professores**: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática: volume 1. 1º ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 73-85. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601701/2/Editora%20BAGAI%20-%20Did%C3%A1tica%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20-%20volume%201.pdf. Acesso em: 15 de out. 2023.

Freitas, Fernanda de Lourdes de. **A identidade do professor**: da teoria à prática. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

Gomes, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Gomes, Paulo Cesar da Costa. **Quadros Geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

Koogan, Abrahão; Houaiss, Antônio. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Seifer, 1999.

Libâneo, José Carlos. Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática voltada para o desenvolvimento humano. *In*: Richter, Denis; Souza, Lorena Francisco de; Menezes, Priscylla Karoline de (Org.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. Disponível em: https://nepeg.com/livros/percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-geografia-escolar/. Acesso em 15 de out. 2023.

Ludke, Menga; Boing, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, vol.42, n. 146, p.428-451, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

Menezes, Victória Sabbado. NARRAR É GRAFAR A SUA GEO: por uma Geografia da narrativa (auto)biográfica docente. **Anais do XV ENPEG**, Salvador – BA, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1ktv3cLumP17ml_aYHcXgO0xC9fg6Rve8. Acesso em: 17 de out. 2023.

Nóvoa, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote-Instituto Inovação Educacional, 1995. p. 15-33.

Pinheiro, Antônio Carlos. **Lugares de professores**: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

Portugal, Jussara Fraga. Tornar-se professora de Geografia: narrativas, memórias e histórias de vida - formação e aprendizagens na/da/sobre a docência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 17, 05-26, jan./jun., 2019. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/680. Acesso em: 17 de out. 2023.

Portugal, Jussara Fraga. **Projeto Traduzindo-me:** narrar histórias, geografar trajetórias – uma proposta de investigação-formação em Geografia. Serrinha: UNEB, 2006. Digitalizado.

Portugal, Jussara Fraga. **"Quem é da roça é formiga!":** histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de geografia de escolas rurais. Tese. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

Richter, Denis. Os desafios da formação do professor de Geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaías; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: PUC-Goiás, 2013.

Shulman, S. Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, jun. 2015. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em: 04 de fev. 2024.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude; Cahaye, Louisa. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.

Vallerius, Daniel Mallmann. **A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia**. Tese. 2017. 206p. (Doutorado em Geografia). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7533. Acesso em: 15 out. 2023

Recebido em 25 de agosto de 2023.

Aceito para publicação em 12 de fevereiro de 2024.