

As narrativas (auto)biográficas e as condições de trabalho docente: potencialidade no método para compreender o cotidiano profissional

(Auto)biographical narratives and teachers' working conditions: the methodological potential for understanding everyday professional life

Las narrativas (auto)biográficas y las condiciones de trabajo docente: potencialidad del método para comprender la vida cotidiana profesional

Marcos Bohrer*
Igor Armindo Rockenbach**

*Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Catarinense (IFC); Docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional do IFC, Brusque, Brasil – marcosrbohrer@gmail.com

**Professor da Rede Municipal de Porto Alegre, Porto Alegre, Brasil – irrockenbach@gmail.com

Recebido em 04/05/2026. Aceito para publicação em 16/08/2026.
Versão online publicada em 21/10/2026 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

Resumo:

O artigo tem como objetivo desvendar a potencialidade das narrativas docentes em pesquisas que envolvem as condições de trabalho desses profissionais. Parte-se do entendimento de que o método, para além de constituir uma forma de compreender o processo de constituição docente e de contribuir para a formação inicial e continuada, apresenta significativa relevância para os estudos voltados ao cotidiano profissional de professores e professoras. O texto é desenvolvido com base em narrativas (auto)biográficas de docentes nomeados por concursos públicos em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul, produzidas no âmbito de um projeto de pesquisa realizado ao longo do doutorado. Nessas narrativas, é possível inferir ao longo da cena dois – a partir da compreensão cênica de Marinas (2007) – que os docentes passam a relatar elementos do cotidiano profissional vinculados às suas condições de trabalho, revelando o dispositivo narrativo como uma importante possibilidade metodológica para o desenvolvimento de pesquisas no campo do Ensino de Geografia, especialmente na linha de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Narrativa (auto)biográfica. Ensino de Geografia.



Abstract:

This article aims to unveil the potential of teachers' narratives in research involving their working conditions. It is based on the understanding that, beyond constituting a way of comprehending the process of teacher development and contributing to both initial and continuing education, this method is also highly relevant for studies focused on the professional daily lives of teachers. The text is developed from (auto)biographical narratives of teachers appointed through public examinations in municipal school systems in the state of Rio Grande do Sul, Brazil, produced within the framework of a doctoral research project. These narratives make it possible to infer that, throughout scene two, teachers begin to report elements of their professional daily lives linked to their working conditions. Thus, the narrative device is revealed as an important methodological possibility for the development of research in the field of Geography Education, especially within the area of teacher education.

Keywords: Teacher education. (Auto)biographical narrative. Geography education.

Resumen:

El artículo tiene como objetivo revelar la potencialidad de las narrativas docentes en investigaciones que abordan las condiciones de trabajo de estos profesionales. Se parte del entendimiento de que el método, además de constituir una forma de comprender el proceso de constitución docente y de contribuir a la formación inicial y continua, presenta gran relevancia para los estudios centrados en la vida cotidiana profesional de profesores y profesoras. El texto se desarrolla a partir de narrativas (auto)biográficas de docentes nombrados mediante concursos públicos en redes municipales de enseñanza del estado de Rio Grande do Sul, Brasil, producidas en el marco de un proyecto de investigación realizado durante el doctorado. En dichas narrativas, es posible inferir que, a lo largo de la escena dos, los docentes comienzan a relatar elementos de su cotidianidad profesional vinculados a sus condiciones de trabajo. De este modo, el dispositivo narrativo se revela como una importante posibilidad metodológica para el desarrollo de investigaciones en el campo de la Enseñanza de la Geografía, especialmente en la línea de formación docente.

Palabras-clave: Formación docente. Narrativa (auto)biográfica. Enseñanza de la Geografía.

1. Introdução

A pesquisa no campo da formação de professores tem evidenciado, nos últimos tempos, a relevância de abordagens metodológicas que considerem a centralidade do docente e suas experiências no processo investigativo. Nesse contexto, no campo do Ensino de Geografia, as narrativas docentes, especialmente as ancoradas na perspectiva (auto)biográfica, vem se tornando objeto de estudo e tem se consolidado como um importante dispositivo de produção de conhecimento. Tal campo investigativo trabalha com os docentes na perspectiva formativa, das trajetórias de vida e nos sentidos atribuídos aos fatos vivenciados, seja na sua vida profissional ou pessoal. Trata-se de um movimento que amplia os estudos no campo, permitindo reconhecer a docência em seus tempos e espaços, com dimensões objetivas e subjetivas.

A compreensão dos processos de constituição docente, suas práticas e relações formativas já ocupam um importante espaço entre as pesquisas desenvolvidas, tanto no âmbito da formação inicial como na formação continuada. Entrementes, o que se pretende trabalhar no presente texto, é justamente a potencialidade das narrativas em pesquisas que buscam compreender as condições de trabalho docente. Entende-se que para isso, ao narrarem suas experiências, os sujeitos tornam visíveis aspectos muitas vezes silenciados, tal como a

remuneração, regime de trabalho, relações institucionais, organização pedagógica e uma série de fatores que desvendam o cotidiano docente. Isso posto, entende-se que as narrativas (auto)biográficas são uma proposta para conhecer, na prática e por quem faz a escola diariamente, as condições de trabalho dos professores.

Para isso, o texto tem como base a narrativa (auto)biográficas de um professor e uma professora, docentes nomeados em concursos públicos em redes municipais do estado do Rio Grande do Sul. As narrativas foram produzidas no projeto de pesquisa intitulado *Mapeando as condições de trabalho dos Professores de Geografia nas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul*, que ocorreu entres os anos de 2020-2023, coordenado pelo Professor Nestor André Kaercher na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). O arcabouço teórico para a análise vem dos estudos da obra *La escucha en la historia oral: palabra dada*, de José Miguel Marinas (2007), realizados com o grupo de pesquisa de *Com a palavra o professor de Geografia de diferentes lugares, tempos e perfis?*, liderado pela professora Roselane Zordan Costella.

O artigo inicia com a apresentação da metodologia utilizada na escrita, baseada no uso do dispositivo da narrativa (auto)biográfica. Na sequência, o texto encontra-se estruturado a partir da leitura de Marinas (2007), para compreensão dos estudos realizado no uso do método na formação docente, tendo a produção dos sentidos na supracitada obra do autor. Após o aporte teórico, a escrita parte para as narrativas de dois docentes, os quais contribuem para perceber a potencialidade do método na pesquisa com professores. Nesse momento a análise das narrativas é realizada, emergindo elementos que tecem com a proposta de Marinas (2007). Por fim, como forma de fechamento, as conclusões do uso do método na compressão do cotidiano profissional são apresentadas, evidenciando suas potencialidades no desenvolvimento de pesquisas na linha de formação de professores de Geografia.

2. Metodologia

A metodologia adotada no presente trabalho parte das abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas que deram origem a esta narrativa. Trata-se de uma abordagem qualitativa, baseada nas práticas e interações dos participantes com o cotidiano (Flick, 2009), com a utilização do dispositivo das narrativas (auto)biográficas. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem como aspectos essenciais a escolha adequada do métodos e teorias convenientes e nas reflexões dos pesquisadores em relação as suas pesquisas. Para isso, o autor

destaca que “o objeto de estudo é um fator determinante para a escolha do método, e não o contrário” (p. 24). Tal relação coloca a centralidade do pesquisar no objeto de estudo.

Junto à abordagem qualitativa, utiliza-se o método (auto)biográfica e as narrativas como dispositivo, uma vez que o trabalho se ancora na escuta de professores de Geografia e na compreensão do seu cotidiano a partir de seus relatos. As narrativas, em nosso trabalho, são um dispositivo e o método utilizado é o (auto)biográfico, uma vez que compreendemos que a centralidade docente objetivada pela pesquisa pode ser abarcada a partir dessa perspectiva. Passeggi, Nascimento e Oliveira pontuam a importância e os desdobramentos desse método nas pesquisas qualitativas.

Por essas razões, a escuta sensível do outro fundamenta-se no reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social, com base na hipótese de que o ato de narrar as histórias por ele experienciadas está na origem do conhecimento de si. Finalmente, nessa modalidade de pesquisa qualitativa os processos reflexivos e de resignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p. 115).

Pontua-se que, pelo trabalho estar inserido em um grupo de pesquisa que visa “dar a palavra” aos professores de Geografia, encontrou-se nesse método um meio de construir discursos junto aos docentes sobre seu cotidiano em seu ofício.

destacamos a importância das narrativas autobiográficas como fontes privilegiadas da pesquisa qualitativa face às inquietações com o rigor científico e a ética em pesquisa (...) o uso das narrativas na construção dos conhecimentos nos parece resguardado pelos cuidados que visam a respeitar, em interações mais horizontais, a singularidade de quem narra (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p. 121).

Para isso foram realizadas entrevistas utilizando as narrativas e a partir da escuta ativa dos relatos, foi-se construindo uma compreensão do cotidiano docente. Ouvir e tecer reflexões sobre as narrativas foram os meios utilizados para encontrar horizontalidade e singularidade na construção do conhecimento que compõe esse trabalho.

3. Desenvolvimento – o método na formação docente

A presente seção tem como objetivo apresentar ao leitor as possibilidades de utilização do método (auto)biográfico nas pesquisas com docentes na formação inicial e continuada. Ele parte da experiência de pesquisas realizadas pelos autores ao longo do doutorado, no qual foi possível, por meio da utilização do dispositivo das narrativas, aproximar-se do objeto de estudo

(professores!) e pensar na sua e na nossa condição. Ou seja, o uso do dispositivo das narrativas permitiu a compreensão não apenas do fazer docentes dos sujeitos (participantes) da pesquisa, mas também da nossa própria condição de professores-pesquisador (ou prático-reflexivo). Com as narrativas foi possível inferir como as condições de trabalho, tanto na escola, na carreira e nos elementos sociais do ser professor(a) atravessam seus cotidianos. Para compreender essas possibilidades, trazemos leituras sobre o método que nos auxiliaram a compreender e aprofundar o estudo na condição laboral dos docentes.

3.1 A produção dos sentidos em José Miguel Marinas: um convite à escuta

No campo das narrativas, temos em Marinas (2007) uma referência nos estudos da construção das histórias de vida. Para o autor, o narrar e a escuta permite um redimensionamento do vivido, atrelado espaço e vivências, criando um circuito narrativo nos quais a história de vida ganham novos sentidos. Marinas (2007) aponta que as narrativas se encontram atravessadas de signos. Esses signos, por sua vez, estão intimamente associados ao espaço vivido. Cabe salientar que, esses signos não são apenas elementos semióticos isolados, mas componentes de uma compreensão cênica da narrativa. Ou seja, eles só fazem sentido quando estão atrelados a outros elementos da narrativa. Essa construção se dá na relação entre quem narra e quem ouve. O discurso tem um lugar de alguém que fala do espaço (ou fenômeno) para alguém que ignora o processo, possibilitando uma relação entre um repertório simbólico e elementos que contribuem para uma razão comum. Cabe compreender a complexidade da escuta pois, conforme o autor, devemos atentar para não reduzir as falas dos participantes a meras opiniões, produzindo um conjunto de respostas fechadas que não demonstra as relações estabelecidas entre o que se viveu e o que isso representou para cada um e cada uma. Ou seja, para que um repertório seja construído é imprescindível que se busque compreender, nas narrativas, como os eventos relatados possibilitaram valoração na história de vida de quem fala.

As narrativas, nesse sentido, implicam relações de vida e problemas da sociedade os quais são vivenciados por quem narra. No caso da pesquisa com professores e professoras, esse processo tende a sempre chegar, em algum ponto da narrativa, nas relações de trabalho. Evidentemente, como elencado por Marinas (2007), isso não ocorre em respostas diretas, mas compreende, dentro de uma trajetória, os signos criados em distintas vivências profissionais. Nessa perspectiva, o autor atenta que, por se tratar de um modo peculiar de compreender as vivências, as narrativas não são lineares nem temporais. Na narrativa a temporalidade é

dilatada e, para que isso ocorra, o autor propõe dar a palavra a quem narra sua história.

Dar a palavra significa estabelecer um vínculo no qual a menção do passado, da experiência vivida, não se limita a uma mera notificação: a um simples dar a conhecer. Significa que quem escuta torna-se depositário da história e, conseqüentemente, esta continuará a lhe dizer respeito, a importar-lhe, mesmo na ausência ou no caso do desaparecimento do protagonista do relato (Marinas, 2007, p. 21, tradução nossa)¹.

Essa compreensão vai ocorrendo por uma relação ética de escuta entre quem escuta e quem narra. A história de vida é o enredo mais importante e, para isso, a pessoa que escuta torna-se “depositária” da vida do outro, ou seja, passa a ter responsabilidade em relação a ele. Escutar, para o autor, é um ato de envolvimento. Ao longo da narrativa temos um processo de rememoração pelo qual a experiência vivida ganha um significado especial e, ao mesmo tempo, proporciona uma construção social do vivido, entrelaçando experiências com espaços. Nesse sentido, dar a palavra é mais que elencar fatos, é criar uma conexão entre quem fala e quem escuta, tornando a memória de vida compartilhada. Ao longo dessa conexão é que os signos do vivido vão sendo encontrados, em momentos, fatos e vivências. Aqui entra a sensibilidade de quem escuta deixar a narrativa fluir e ir buscando compreender esses fenômenos, pois mais que não estejam sendo narrados de forma linear. É justamente nesse momento que o autor considera que ocorre a desvinculação do protagonismo, o qual ocorre por meio de falas que articulam espaços e vivências, que ganham significados. É justamente aqui que a articulação entre a fala e os fatos deve ser observada, permitindo inferir como é, para quem narra, essa condição social de lecionar.

Quem canta — diz outro provérbio — seus males espanta. E esse dito nos aproxima, pela condensação de uma metáfora, da ideia de que falar biograficamente não é apenas transmitir informação, mas fazer um balanço. Não surge apenas o dado, mas também o eco que ele deixa em quem fala e em quem escuta. Falar de si implica rememorar, mas esse trabalho não exige apenas lembrança, e sim administrar perdas e esquecimentos. Ou seja, lembranças e lutos (Marinas, 2007, p. 21, tradução nossa)².

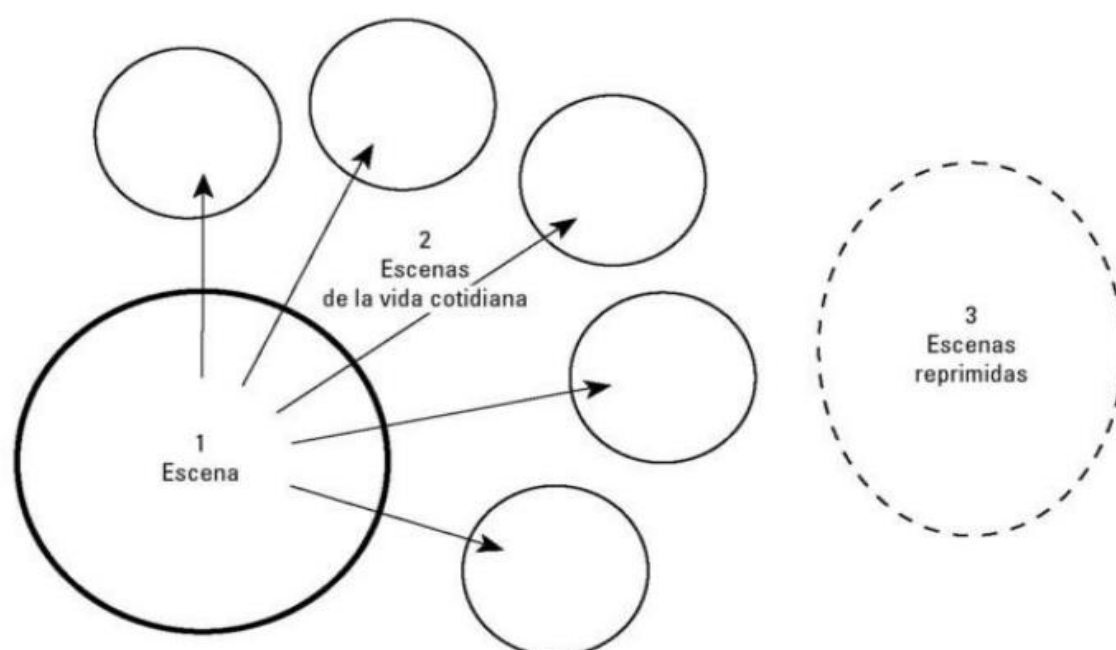
¹ Dar la palabra significa establecer un vínculo en el que la mención del pasado, la experiencia vivida, no se queda en mera notificación: en el mero hacer saber. Significa que quien escucha se hace depositario de la historia y, por consiguiente, ésta le seguirá incumbiendo, importando, aun en ausencia o en el caso de la desaparición del protagonista del relato.

² Quien canta - dice otro refrán - sus males espanta. Y este dicho nos acerca con la condensación de una metáfora el que hablar biográficamente no es sólo transmitir información, sino hacer balance. No sólo surge el dato sino el eco que deja en quien habla y quien escucha. Hablar de sí comporta rememorar, pero este trabajo no sólo pide recuerdo sino administrar pérdidas y olvidos. Es decir, recuerdos y duelos.

Na narrativa, não temos apenas dados ou informações. Para o autor, ela não pode ser confundida como uma simples exposição. Temos rememorações e vivências, com sentidos e signos atrelados a relações estabelecidas no espaço. Ao narrar sua própria biografia, o autor destaca que, estar com a palavra envolve memória, interpretação e diálogo com si. Dentro desse diálogo, é construído um circuito de transmissão entre quem narra e quem escuta. A narrativa, nesse sentido, é um exercício de identidade e (auto)conhecimento, que estimula a fala de elementos vividos em contextos sociais, sendo esse justamente o cerne das nossas pesquisas: entender a experiência social de lecionar e, a partir dela, como é as condições de trabalho dos docentes. Ou seja, o narrar permite que os docentes reflitam sobre suas trajetórias, práticas e espaços e, ao colocar essas singularidades, falar sobre como se sente dentro da realidade na qual leciona.

Marinas (2007) destaca que o circuito narrativo se desenvolve no tempo de quem narra. Esse processo, normalmente, inicia com verdades estabelecidas e, a partir da produção da sua própria vida, dentro de uma rememoração lógica, em dado momento quem narra passa a mobilizar fatos até então não narrados. Com isso, é importante compreender que esse processo não ocorre de forma linear e, ao escutar quem narra, devemos atentar para distintos momentos. A compreensão da narrativa ocorre a partir do conhecimento dos três momentos narrados cênicos pensados por Marinas (2007), conforme figura a seguir.

Figura 1 - Construção cênica de Marinas



Fonte: Marinas (2007, p. 129).

O esquema ilustra como o autor compreende os momentos cênicos ao longo da narrativa. Sua compreensão, por parte de quem escuta, é fundamental para compreender o desenvolvimento do processo. Para isso, a observação inicia na Cena 1, na qual existe uma maior aproximação entre quem narra e quem escuta. É nela que o autor coloca como fundamental para compreender as condições sociais de quem narra, pois, nesse momento, a lógica do dito. Trata-se da cena principal, aquilo que emerge da memória a partir da pergunta geradora. Ou, em alguns casos, o que o sujeito elege para narrar. A partir dela surgem as segundas cenas, que são produzidas por quem narra, assumindo o protagonismo em eventos que são considerados secundários. Podemos entender esses vários ciclos da cena dois como pequenos episódios cotidianos, nos quais as relações estabelecidas, sejam elas relações familiares, no trabalho, experiências escolares, afetos, conflitos, rotinas e etc. É justamente nesse momento que o circuito narrativo vai sendo constituído pois, quem narra, retoma falas e fatos, referindo-se a questões já apresentadas e, a partir disso, criando fatos a serem narrados. Para o autor, esse é o momento de quem narra escolher as três vias possíveis, sendo elas a do tempo, a do espaço e a dos signos (Marinas, 2007). Por último, após a compreensão do circuito narrado, atentando aos fatos ditos na cena um e nas cenas dois, é possível chegar em elementos não ditos, os quais formaram a terceira cena.

Destaca-se o percurso das cenas para compreender como se forma o circuito narrativo, tal como proposto pelo autor. De todo o modo, e pela nossa experiência nas pesquisas com a formação de professores, o grande destaque está nas cenas dois, uma vez que ela reúne experiências ordinárias e recorrentes que moldam a identidade profissional no dia a dia, sendo o momento no qual o docente desvenda como ele percebe a escola e, muitas vezes, sua condição laboral. É nas pequenas cenas do cotidiano, normalmente atreladas a fatos já narrados na cena um, que começam a emergir na narrativa docente, como esse profissional se percebe no seu cotidiano laboral. São saberes experienciais que, ao serem narrados, desvendam a identidade docente, ou seja, mostram como o sujeito vai se reconhecendo como docente.

3.2 Como percebemos a potencialidade do método em nossas pesquisas

As cenas 2, presentes em Marinas (2007) proporcionam o momento de construção do circuito narrativo, no qual os fatos cotidianos são alcançados e entrelaçados entre os elementos centrais do narrador. Segundo Menezes (2022), as narrativas revelam compromisso e carregam valor intrínseco, pois, ao socializarem vivências e conhecimentos com o outro, contribuem para

os processos de autoformação. Entendemos que esse processo ocorre justamente dentro das experiências, da memória e da temporalidade que, de algum modo, é atravessada pelas condições de trabalho docente.

Gaston Pineau (1988) pontua a importância da história de vida como um agente formativo na docência. Olhar para sua trajetória, sua própria historicidade, é formar-se para além de formações que vêm a partir do outro (heteroformação) e dos espaços (ecoformação). Trabalhar as narrativas com o interesse de discutir o resultado de olhar para si e refletir sobre a trajetória junto com docentes é fundamental, uma vez que coloca o docente como um indivíduo central no decurso de sua prática, aprendendo não somente com influências internas, mas sim colocando a apropriação de sua história como algo relevante para a contínua construção de sua identidade.

é a dinâmica reflexiva da autoformação que permite operar um ciclo vital. A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder - tonar-se sujeito -. Mas é também aplicá-lo a si mesmo: tonar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial. Este desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hetero e a ecoformação que é, ao princípio, o indivíduo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se (Pineau, 1988, p. 70).

É importante que os professores construam e utilizem suas narrativas como instrumento formativa tanto para sua autoformação como também para construir conhecimentos a partir desse encontro consigo que pode auxiliar na formação de outros profissionais. Isto é, a validação das narrativas autobiográficas como um elemento formador, contribui para se valorizar os saberes construídos por docentes a partir de suas próprias práticas, reflexões e memórias. Construir conhecimento dessa maneira, estimulando e fortalecendo as narrativas autobiográficas, contribui também para “devolver a formação de professores aos professores”, um apontamento de Nóvoa (2012) que aponta a importância dos próprios professores atuantes terem os próprios conhecimentos sinalizados e utilizados como valiosos na sua e na formação de demais docentes.

Nesse sentido formativo, entra a historicidade dos professores como um fator fundamental. Em nossa pesquisa, as entrevistas narrativas realizadas junto aos docentes apontam para a construção de suas biografias e suas histórias de vida, atravessando a reflexão

e a prática sobre a docência. São entendidas, portanto, como um elemento formador e autoformativo, unificando características importantes para a compreensão do cotidiano docente e que advém das histórias contadas a partir dele.

A construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente, ativando e talvez mesmo criando o processo unificador da dupla pluralidade exposta mais acima. Daí a grande importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação (Pineau, 1988, p. 65).

Para compreender esse processo, apresentamos, na sequência, recortes de narrativas docentes de nossas pesquisas, as quais ocorreram entre 2019 e 2024, associadas tanto a projetos como grupos de pesquisas dos professores do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGEO), vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGea) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

3.2.1 - Narrativa 01 - Projeto Mapeando

As narrativas que seguem são produtos da pesquisa do projeto “Mapeando as condições de trabalho dos Professores de Geografia nas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul” é uma pesquisa de três anos (2020-2023) coordenada pelo Professor Nestor André Kaercher na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Nele, o diálogo com a utilização das narrativas (auto)biográficas de seu com nomeados e nomeadas de concursos públicos das redes municipais. Separamos duas narrativas, de um professor e de uma professora, para trabalhar os elementos narrados. Aqui destacamos um relato que, em dado momento, falando do seu cotidiano de trabalho, o docente desvenda elementos que o fizeram mudar de concurso, optando por novos espaços para a docência. Separamos três momentos distintos da narrativa, sendo eles:

- Momento 01

Eu eu lembro que eu tinha que trabalhar em 2 escolas para fechar a carga-horária. Eu lembro que eu tinha 16 turmas - que era só 2 períodos tinha por turma! E a carga-horária era fechada - não podia ter um período ali sobrando... hora atividade nem nada ... eu tinha que ter toda a carga-horária de sala de aula na sala de aula mesmo, com o aluno.

- Momento 02

Em [suprimido o nome do município] era basicamente lá, das 25 horas tu cumpre 20 horas na escola. Tem que cumprir 20 horas na escola - que dava 5 turnos que tinham de cumprir e 4 horas. Geralmente era 18 horas e eu tinha 18 horas em sala de aula né? Em

[suprimido o nome do município] era a hora relógio que eles chamavam. Mas antes era então ela ir lá em [suprimido o nome do município] antes em 2010, como não tinha a lei do piso, foi em 2012, não é? foi 2013, pela lei do piso e a gente trabalhava 18 horas. Quando veio a lei do piso em [suprimido o nome do município] eu fui para 16 horas fiquei com 16 horas aulas até 2019. Em [suprimido o nome do município] eu também trabalhava das 20 eu trabalhava 16 - verdade era pra trabalhar 13 não é? mas como eu saí bem no ano que o piso foi implementado, eu trabalhava 16 horas- eu ia para lá 2 dias, praticamente só em sala de aula.

- Momento 03

Ali em [suprimido o nome do município], a escola é pequena, é bem mais tranquilo para trabalhar – a gente tem uma carga horária, embora seja 20 horas, é bem mais tranquilo. Eu tenho hoje, atualmente, 10 horas de sala [de aula], que bom. É bem mais tranquilo assim sabe? Hoje eu estou ganhando menos, mas eu digo que eu me estresso muito menos. Eu estava bem estressado antes lá [suprimido o nome do município], entendeu?

Esses três recortes emergem em momentos distintos da narrativa, os quais podem ser compreendidos, conforme propõe Marinas (2007), como cenas dois. Se considerarmos o que está representado na supracitada Figura 1, no esquema da construção cênica, tratar-se-iam de três círculos distintos. Entretanto, todos os momentos desvelam relações cotidianas da vida docente em municípios diferentes: em um deles, observa-se elevada carga horária em sala de aula, sem direito à hora-atividade, além da atuação em diferentes escolas para contemplar o regime de trabalho; no segundo momento relembra a época que lecionava em dois municípios ao mesmo tempo, destacando o tempo em sala de aula para cada um deles; em contrapartida, no outro município, verifica-se uma carga horária em sala de aula menor, ainda que sob regime de trabalho equivalente.

Neles, a reflexão da prática cotidiana é visível a tomada de consciência e a autoformação. Ele compara sua condição atual pelo que já passou, considerando que, mesmo com uma menor remuneração, sente-se bem, menos estressado e com qualidade de vida. Nesse quesito, elementos como memória e temporalidade são construídos, pensando em possibilidades de futuro. Nesse ponto, pode-se perceber a mobilização, contribuindo para a autoformação, valorizando seu conhecimento e colocando-se na condição de sujeito produtor de si.

Nesses três momentos recortados é possível inferir, de alguma forma, a formação do circuito narrativo de Marinas (2007), uma vez que todos eles retomam a centralidade do fazer docente. O movimento relacional é perceptível não apenas quando existe a comparação entre os municípios, o que ocorreu no momento 2 e no momento 2, mas também no narrado no momento 1, quando a sua condição como docente é desvendada de forma a considerar a carga horária em sala de aula e o regime de trabalho, o que também ocorre nos outros dois momentos.

Ao selecionar esses momentos e narrar com essa centralidade, quem narra reorganiza fatos, atribuindo sentidos e reconstruindo lembranças. Não são simples fatos objetivos, mas experiências marcadas por emoções e sentidos, que fizeram o narrador refletir sobre elas. Essa circulação de sentidos é a formação do circuito narrativo, na qual quem escuta deve sempre estar muito atento.

Dentro da cena dois podemos destacar elementos mais profundos e interpretativos na narrativa. Nelas emergem as tensões e emoções associadas às condições de trabalho que geram signos no docente. Percebe-se que são questões que ultrapassam os elementos do fato narrado. A cena dois é desvenda o que está por trás desses signos: ela cria sentidos e forma o circuito narrativo. Mas, por mais que o docente narre, com detalhes, todas as cargas horárias e suas percepções, sempre ficam os elementos reprimidos, os não ditos, que formam o que Marinas (2007) considera a cena três.

3.2.2 - Narrativa 02 - Projeto Mapeando

No supracitado projeto, outros docentes narraram suas trajetórias em concursos públicos para as redes municipais. Aqui apresentamos alguns trechos de outro relato que é bem significativo, que atrela vivência cotidiana com condições de trabalho. Diferentemente do relato anterior, que não mencionou de forma direta a questão da remuneração, o relato que segue pauta suas escolhas considerando as questões salariais. No caso desse relato, destaca-se que, a professora informou que estava repensando a docência, que esse seria seu último ano atuando na sala de aula, pois, como tem outra formação, iria optar por trabalhar em outro

- Momento 01

Então, por exemplo, em [suprimido o nome do município], deixa eu puxar aqui. O nosso salário, basicamente é, o que a gente recebe, é R\$1.700,00. É esse o salário das vinte horas que a gente recebe. Então aí já tem também toda a questão da distância, do custo que eu tenho com combustível, que não é baixo. Então, foi uma das coisas que fez eu optar. Isso já é o salário acrescentado do valor do mestrado, por exemplo. Do acréscimo ali das classes, dos níveis. Então, realmente não compensa. Já em [suprimido o nome do município], em [suprimido o nome do município] já é uma diferença um tanto quanto maior, e aí realmente o mestrado foi uma das coisas que ajudou pra que o salário ficasse bem melhor. Em [suprimido o nome do município], eu já recebo R\$2.900,00 basicamente aí, arredondando. Então é uma diferença bastante grande de valores, então entre optar por ficar entre uma e outra, eu não tinha muita dúvida, e ficaria com [suprimido o nome do município]. E como eu falei, a escola é mais estruturada, a gente não tem restrição de materiais pra solicitar, então eu, por exemplo, agora foi uma das últimas coisas que eu solicitei, foram bússolas pra mim poder trabalhar com os alunos mais fora da sala de aula mesmo, tem um campo de futebol e bem grande. Então, é bem legal para trabalhar. E na outra semana, eles já apareceram com todas as bússolas que eu pedi.

- Momento 02

Não faz muita diferença assim, até porque eles geralmente associam que não é porque você tem um mestrado que você tem a “experiência”, vamos dizer assim. Então, pra eles,

eles já têm, já uma carreira mais consolidada, mais a acrescentar. Então pra eles não faz muita diferença mesmo, assim. Tanto é que, por exemplo, como nem vale a pena, ninguém nem vai atrás de fazer um mestrado.

- Momento 03

E, como eu falei, sempre que possível que eu vou fazer alguma coisa diferente, eu já falo direto com a própria diretora, que é a pessoa que vai estar na escola naquele momento, e ela autoriza ou não fazer atividade diferente ou não. Mas eu sei que por exemplo, ela não gosta do meu sistema de... do meu jeito de ensinar e tentar fazer essas atividades mais práticas, ou essas outras questões porque eles já são professores um pouco mais antigos

Assim como na primeira narrativa, aqui temos três momentos distintos que representam as cenas dois de Marinas (2007). Eles ocorrem de forma independente, mas sempre atrelado a elementos centrais da narrativa. Cabe salientar que a docente possui mestrado, algo que relatou quando narrou o que podemos considerar a cena um, destacando toda a sua trajetória acadêmica. Por mais que não trabalhe apenas com elementos cotidianos da escola, na narrativa é possível inferir que a questão da remuneração e, especialmente, do fato do mestrado não representar um ganha pecuniário, na forma de retribuição por titulação, por exemplo, em um dos municípios no qual lecionou. Para além disso, na narrativa, emergem tensões, contradições, condições de trabalho, relações de poder e sentidos que ultrapassam o fato narrado, sendo possível inferir que uma possível cena três, o qual abordaremos na sequência.

No primeiro momento, destacamos que a narrativa carrega elementos que marcam a escolha do docente em relação ao município que vai lecionar. Entre esses fatores, pesa a questão salarial, uma vez que, para o mesmo regime de trabalho, a remuneração será maior. Para além disso, a narrativa mostra que elementos estruturais, tal como as bússolas e o espaço escolar, também são significativos, uma vez que a estrutura para o trabalho docente também se mostra mais atrativa. Esses elementos marcam a escolha, mas, conforme Marinas (2007), revelam marcas de um contexto social, no qual o docente sente-se mais valorizado. Isso é latente no que tange às condições de trabalho, mas também no reconhecimento na remuneração, uma vez que destacado, na fala, que o outro município não considera o seu mestrado para fins de remuneração por titulação. Esses significados, que são individuais, representam um todo coletivo, uma vez que narra uma história social que interfere em outros sujeitos.

Esse cotidiano e sentidos presentes nas narrativas não é, segundo Marinas (2007), secundário, mas um elemento central na narrativa uma vez que é o espaço social no qual o sujeito é constituído. Isso fica visível no momento três, uma vez que é a cena na qual a docente

se desvenda sua opção por realizar atividades práticas com os estudantes, trabalhando, muitas vezes fora da sala de aula. Essa opção metodológica, na narrativa, gera tensionamentos com parte da gestão escolar, retornando elementos do cotidiano na escola. Vejamos que, nessa narrativa, as cenas dois vão gerar um circuito narrativo atrelado a formação da professora e sua prática, destacando a questão remuneratória. Assim como na primeira narrativa, nesse também podemos perceber que uma cena três emerge, a partir dos elementos reprimidos, especialmente no que se refere aos conflitos em relação à gestão.

Nas duas narrativas as cenas dois são momentos especialmente importantes porque nelas aparecem as mediações sociais e institucionais do vivido pelos docentes. Aqui, a escola e as condições de trabalho emergem, seja por meio da carga-horária de trabalho, regime de trabalho, condições materiais da escola e/ou remuneração. É justamente onde o fazer docente afloram com força. A formação do circuito narrativo vai ser moldado a partir da centralidade da cena um mas, independentemente do enfoque inicial adota, é perceptível que é nas cenas dois que os docentes abordam as condições de trabalho. Isso não ocorre de maneira linear, até porque não é o foco da narrativa, mas em momentos específicos para quem narra. A seguir, vamos aprofundar essa discussão na defesa do método.

4. Considerações Finais – a defesa do método como campo de estudo no Ensino de Geografia.

Escrita sobre a convicção de que a pesquisa com professores é algo potente e rico em experiências que não precisam ser finais, mas como um meio para perceber novas construções e revisitações quando acompanhadas com um método que direcione o olhar do professor para as suas próprias experiências. Ou seja, não são simples fatos isolados, eles fazem parte da constituição de cada sujeito.

Não se pode esquecer que a pesquisa (auto)biográfica ilumina algo há muito tempo reprimido pelo paradigma da ciência moderna: a dimensão afetiva. Razão e emoção se tornam indissociáveis na perspectiva do método (auto)biográfico, pois este lida com histórias de vida, com Geografias de vida. O intuito aqui consiste em pensar a formação de professores de Geografia a partir desse olhar para as narrativas que considera o sujeito em sua complexa totalidade, cuja característica principal é a convivência dialética de aspectos racionais e não-rationais. A articulação razão-emoção atua na construção identitária dos sujeitos, o que se reflete nos seus modos de ser e agir na vida e na docência (Menezes, 2022, p. 86).

Menezes (2022) nos mobiliza a pensar que a utilização do método é algo recente nos estudos no campo do Ensino de Geografia. Nos mobiliza como pesquisadores e professores a considerar o elemento da afetividade, algo novo. Com isso, entender que a proposta das

pesquisas consiste em compreender a formação de professores de Geografia a partir de um olhar sobre as narrativas que reconhecem o sujeito em sua complexa totalidade, marcada pela convivência dialética entre aspectos racionais e não racionais. Esse processo destacado por Menezes (2022) pode ser identificado ao longo das narrativas, especialmente quando quem escuta observa a construção cênica de Marinas (2007). Isso posto, partimos de um fato narrado, com centralidade marcada pelo início da narrativa, em uma cena um e, a partir dela, elementos emergem, os quais irão formar as cenas dois. Essas segundas cenas são marcadas por elementos do cotidiano, construção social, atravessamentos, relações, conflitos e emoções. Todas elas, sempre atreladas a signos que, de algum modo, se conectam com o narrado na cena um. Esse sistema, como um pêndulo, vai formando o que Marina (2007) considera o circuito narrativo.

O que podemos inferir na pesquisa realizada, bem como na utilização do método com o uso do dispositivo das narrativas (auto)biográficas em nossas pesquisas de doutorado, é sua potencialidade para compreender as condições de trabalho docente. Essas relações estão presentes exatamente nas cenas dois, quando o cotidiano ganha espaço em fatos que marcaram a trajetória de quem narra. Esses ciclos que marcam a cena dois, com pequenos episódios cotidianos, retoma falas e fatos, alimentando as questões apresentadas anteriormente com fatos novos. As experiências escolares, pessoais, familiares, conflitos, rotinas emergem com muita força e, nesse momento, as condições de trabalho aparecem em alguma das vidas possíveis, seja ela tempo, espaço ou signos, conforme Marinas (2007).

As narrativas (auto)biográficas permitem superar as pesquisas que se preocupam com a prática profissional, com a escola, com o conteúdo e o material didático, achando que apenas nesses elementos é possível compreender a formação de professores. Quando se trata de condições de trabalho, a centralidade fica no plano de carreira, na remuneração e no regime de trabalho. Ao colocar o docente e sua história de vida na centralidade da pesquisa, entendemos a que a compreensão da condição de trabalho emerge a partir da vivência do sujeito central dessa relação: o docente. Com isso, fatos como carga-horária em sala de aula, tempo de planejamento, reuniões, materiais e estrutura física ganham uma visão muito particular, e enriquecem as pesquisas e criam identidade de quem leciona. Isso posto, o dispositivo permite compreender quem são esses sujeitos e como eles se sentem atravessados pelo seu fazer profissional.

5. Referências

- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**: palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis. S.A, 2007.
- MENEZES, Vitória Sabbado. “Se não há palavras, o que mais resta?”: narrar a sua Geografia para fazer história. In: COSTELLA, R.; MENEZES, V. (org.). **Retalhos em trama**: entre os fios do narrar, docenciar e geografar. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2022. p. 79-100.
- NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.
- PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.
- PINEAU, Gaston. A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.

Contribuição das autorias (de acordo com a taxonomia [CRediT](#))

Marcos Bohrer – dirigiu a sistematização e a análise dos dados, conduziu os procedimentos éticos, realizou trabalhos de campo e coordenou a redação do manuscrito.

Igor Armindo Rockenbach – dirigiu a sistematização e a análise dos dados, conduziu os procedimentos éticos, realizou trabalhos de campo e coordenou a redação do manuscrito.