

# Conversas transescalares sobre as crises como bússola profissional

Felipe Costa Aguiar<sup>1</sup> 

Anniele Freitas<sup>2</sup> 

## Resumo

Neste artigo temos como objetivo conversar sobre como nossas bússolas profissionais têm nos orientado em tempos de polícrises, compreendendo-as como crises de inúmeras ordens que se mesclam nos espaços escolares. Devido às várias vozes que emergem em nossas conversas elas se caracterizam como “conversas complicadas”, ou seja, currículo experienciado. As conversas narram experiências nas paisagens de conhecimento profissional que temos vivido separadamente no município de Londrina-PR e no Rio de Janeiro-RJ. Ao final, concordamos que, apesar da particularidade de cada contexto de trabalho, nossas experiências curriculares em novas paisagens de conhecimento profissional têm desestabilizado ideias de docência, ensino, geografia, escola etc. Com isso, verbos como conhecer, interpretar e atuar têm sido a base de adaptação das nossas bússolas profissionais aos contextos de polícrises.

**Palavras-chave:** Paisagem de conhecimento profissional; Bússola profissional; Currículo.

## Abstract

### *Trans-scale dialogues about crisis as a professional compass*

In this article, we aim to talk about how our professional compasses have guided us in times of polycrises, understanding them as crises of innumerable orders that merge in school spaces. Due to the various voices that emerge in our conversations, they are characterized as “complicated conversations”, that is, experienced curriculum. The conversations narrate experiences in the landscapes of professional knowledge that we have lived separately in the municipalities of Londrina-PR and Rio de Janeiro-RJ. In the end, we agree that, despite the particularity of each work context, our curricular experiences in new landscapes of professional knowledge have destabilized ideas of teaching, teaching, Geography, school, etc. As a result, verbs such as knowing, interpreting and acting have been the basis for adapting our professional compasses to polycrisis contexts.

**Keywords:** Professional knowledge landscape; Professional compass; Curriculum.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil.

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), Rio de Janeiro, Brasil.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

*Diálogos transescalares sobre la crisis como brújula profesional*

En este artículo pretendemos hablar de cómo nuestras brújulas profesionales nos han guiado en tiempos de polícrisis, entendiéndolas como crisis de innumerables órdenes que confluyen en los espacios escolares. Debido a las diversas voces que surgen en nuestras conversaciones, se caracterizan como “conversaciones complicadas”, es decir, currículum experimentado. Las conversaciones narran experiencias en los paisajes de saberes profesionales que hemos vivido separadamente en los municipios de Londrina-PR y Rio de Janeiro-RJ. Al final, coincidimos en que, a pesar de la particularidad de cada contexto de trabajo, nuestras experiencias curriculares en nuevos paisajes de saberes profesionales han desestabilizado las ideas de docencia, didáctica, Geografía, escuela, etc. En consecuencia, verbos como conocer, interpretar y actuar han sido la base para adaptar nuestras brújulas profesionales a contextos de polícrisis.

**Palabras clave:** Paisaje del conocimiento profesional; Brújula profesional; Plan de estudios.

### Para começo de conversa

Para começo de conversa precisamos ressaltar que esta é uma “conversa complicada”. Toda interlocução, à medida que põe uma ou mais pessoas em diálogo, é complicada. A conversação se dá quando pessoas falam em parceria, negociando suas vozes para que possam compreender algo juntos durante o diálogo. Em um mundo onde a democracia e a alteridade estão em crise, isso bastaria para caracterizar as conversas como complicadas. Mas a questão é transescalar. O que queremos dizer com isso? Retomando Massey (2000) compreendemos o sentido de transescalar como o sentido global que a autora atribui ao lugar, como algo que “[...] só pode ser construído por meio da ligação desse lugar com outros lugares” (Massey, 2000, p. 185). Assim, este escrito é permeado por múltiplas escalas. No decorrer do texto, a conversa se desdobra a partir da escala do corpo, das escolas, do país e, portanto, da nossa existência. Esta conversa fala sobre as crises contemporâneas e os cidadãos acometidos por elas, sobre a profissão docente e seus profissionais.

Dentre os vários assuntos sobre os quais poderíamos dialogar, objetivamos conversar sobre como nossas bússolas profissionais têm nos orientado em tempos de polícrises que se retroalimentam, intensificando a vulnerabilidade e a precariedade que nos caracterizam como a sociedade dos riscos (Beck, 2010). Ademais, quais são as experiências que atravessam os espaços da nossa formação docente? Esta interlocução trata das crises que surgem nos espaços escolares e em outros *espaçostempos* das paisagens de conhecimento profissional no município de Londrina-PR e no Rio de Janeiro-RJ, lugares que habitamos.

Este texto é uma conversa curricular e, por isso, complicada e transescalar. De acordo com Pinar (2007, 2016, 2017), currículo pode ser compreendido como uma “conversa complicada” não só pelos aspectos que já apresentamos, mas por ser objetivo do currículo o ato de complicar o conhecimento e de problematizar, nos espaços escolares, os modos como somos-e-estamos-no-mundo. Para o autor, o currículo é inacabado, um diálogo que sempre pode ser retomado. Porque o currículo é concebido como *currere*, como processo, como abertura (Rocha & Medeiros, 2020). Assim Pinar (2007) o considera:

[...] o currículo deixa de ser uma coisa, e é mais do que um processo. Torna-se um verbo, uma ação, uma prática social, um significado privado, e uma esperança pública. Currículo não é apenas o sítio do nosso trabalho, torna-se o produto do nosso trabalho, mudando como somos mudados por ele (Pinar et al., 1995, p. 848). É uma conversa contínua, ainda que complexa. (p. 188).

Se o currículo é uma “conversa complicada”, dialogar é produzi-lo. Nesse sentido, retomar as conversações é colocar os currículos em debate dialogando sobre *currere*, sobre o caminho que cada um de nós percorre na prática curricular. Para tanto, essa conversa precisa se voltar para as pessoas que experienciam currículo e suas histórias de vida, quase como uma reconciliação com o passado, para, então, lançar-se em outras experiências de currículo (Pinar, 2007). Como afirmaram Rocha e Medeiros (2020, p. 10), “[...] (enquanto intérpretes de currículo e espaço) precisamos conversar”.

Tomamos a proposta de Clandinin e Connelly (2011) a respeito das narrativas de professores como método de pesquisar com as experiências docentes, narrando miudezas que se escondem em histórias cotidianas para investigarmos não só o profissional, mas também a pessoa por detrás da carreira. A relação entre a nossa pessoa e o ensino de geografia que praticamos é balizada pela metáfora de bússola profissional, cunhada por Brooks (2016) em relação ao que Clandinin e Connelly (1995, 1996, 2011) trataram como paisagem de conhecimento profissional. Ambas as metáforas são formas de compreensão da interrelação entre os saberes docentes e o contexto no qual eles são construídos, questionados e conversados.

A opção metodológica de conversar sobre nossas experiências enquanto professores de geografia se deu com base em trabalhos como o de Valladares e Frigério (2016), que lançaram mão da conversação via troca de e-mails como método de pesquisa e escrita científica e o trabalho de Azevedo (2004), que abordou as trocas de “figurinhas e abobrinhas” que ocorrem nos espaços escolares como conversas formativas. Diferente desses trabalhos, em vez de apresentarmos ou analisarmos trechos de conversas já realizadas, optamos pelo método do convite. Assim, nós, autores, nos convidamos para uma

conversa sobre nossas experiências curriculares, tendo como norte a seguinte pergunta: como nossas bússolas profissionais têm nos orientado em tempos de policrises? Conversamos por meio da escrita, narrando um para o outro nossas experiências enquanto produtores de currículo em paisagens de conhecimento profissional distintas que albergam diferentes espaços da formação docente, extrapolando a formalidade do currículo.

## Uma conversa consigo

De pronto nosso convite aos professores-leitores é uma conversa consigo, tendo como norte a seguinte questão: quais são as experiências que atravessam os espaços da sua formação docente? Sugerimos uma conversa solitária? Não. A ideia de “conversa complicada” proposta por Pinar (2007, 2016, 2017) evoca as várias vozes que falam na produção do currículo. Sendo assim, um diálogo consigo não é um ato solitário, mas a abertura para que a discussão curricular se abra para a alteridade que nos circunda no cotidiano escolar.

Acreditamos que essa conversa pode ser a possibilidade de compreendermos como o espaço escolar é deslocado em contextos de policrises e o quanto essas situações se tornam elementos que nos norteiam nas paisagens de conhecimento profissional.

Com base em Clandinin e Connelly (1995, 1996, 2011), essa conversa simboliza o ato de nos voltarmos reflexivamente para nossos contextos de trabalho, uma vez que os autores os conceituaram como paisagens de conhecimento profissional<sup>3</sup>:

Uma metáfora de paisagem é particularmente adequada ao nosso propósito. Isso nos permite falar sobre espaço, lugar e tempo. Além disso, tem um sentido de expansão e a possibilidade de ser preenchido por diversas pessoas, coisas e eventos em diferentes relacionamentos. Compreender o conhecimento profissional como compreendendo uma paisagem exige uma noção de conhecimento profissional como composto por uma ampla variedade de pessoas, lugares e coisas. Porque vemos a paisagem do conhecimento profissional como composta de relações entre pessoas, lugares e coisas, nós a vemos tanto como uma paisagem intelectual quanto moral. Vemos isso em termos epistemológicos. (Clandinin & Connelly, 1995, pp. 4-5, Tradução nossa)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Straforini e Freitas (2019) realizaram uma aproximação do conceito de paisagem de conhecimento profissional com o de paisagem de licenciatura, que já vinha sendo operado em alguns trabalhos dos autores.

<sup>4</sup> *A landscape metaphor is particularly well-suited to our purpose. It allows us to talk about space, place, and time. Furthermore, it has a sense of expansiveness and the possibility of being filled with diverse people, things and events in different relationships. Understanding professional knowledge as comprising a landscape calls for a notion of professional knowledge as composed of a wide variety of people, places and things. Because we see the professional knowledge landscape as composed of relations among people, places and things, we see it as both an intellectual and a moral landscape. We see it in epistemological terms* (Clandinin & Connelly, 1995, pp. 4-5).

Indo além, Clandinin e Connelly (1996) consideraram que nas paisagens de conhecimento profissional os professores ocupam dois lugares mais comuns:

À medida que conversávamos com professores, fazíamos textos de campo sobre nosso trabalho nas escolas e escrevíamos sobre nossas próprias vidas, percebemos que os professores passam parte de seu tempo em salas de aula e parte em outros locais profissionais e comunitários. Estes são dois lugares fundamentalmente diferentes na paisagem: um atrás da porta da sala de aula com os alunos e outro em lugares profissionais com outros. Os professores cruzam a fronteira entre esses lugares muitas vezes ao dia (1996, p. 25, Tradução nossa)<sup>5</sup>.

Se estamos intrinsecamente ligados aos lugares nos quais trabalhamos e nossa relação com o contexto de trabalho é atravessada pela paisagem – uma abertura para o horizonte que nos circunda, o modo como respondemos às demandas do trabalho docente corresponde às necessidades que as paisagens de conhecimento profissional nos apresentam.

Para Brooks (2016, 2019a), se atuamos em paisagens de conhecimento profissional, precisamos de uma bússola para orientarmos nossas práticas pedagógicas. Em Brooks (2016, p. 13, Tradução nossa), “Uma bússola profissional pode ajudar os professores a se situar nestes debates e contextos e decidir como proceder. A dimensão moral da bússola profissional é semelhante à sua perspectiva moral [...]”<sup>6</sup>. Não só estamos atrelados às paisagens de conhecimento profissional nas quais atuamos, mas nos responsabilizamos moralmente pelos modos como ensinamos e às demandas laborais que cumprimos.

Como a paisagem de conhecimento profissional é uma metáfora que reúne em um mesmo lugar os saberes docentes, escola, professores, alunos e os conteúdos disciplinares e não disciplinares, ao propormos uma conversa consigo, sugerimos um diálogo do docente com a paisagem de conhecimento profissional na qual ele atua. Ou seja, uma reconciliação entre nós e nossos lugares de trabalho.

---

<sup>5</sup> *As we talked to teachers, made field texts of our work in schools, and wrote about our own lives, we realized that teachers spend part of their time in classrooms and part of their time in other professional, communal places. These are two fundamentally different places on the landscape: the one behind the classroom door with students and the other in professional places with others. Teachers cross the boundary between those places many times each day* (Clandinin & Connelly, 1996, p. 25).

<sup>6</sup> *A professional compass can help teachers to situate themselves within these debates and contexts and to decide how to proceed. The moral dimension to the professional compass is akin to their moral perspective [...]* (Brooks, 2016, p. 13).

Retomando Pinar (2007), entendemos que o conceito de *currere* enquanto um caminho a ser percorrido, está intimamente ligado à paisagem de conhecimento profissional. Como caminhantes do *currere*, nossas experiências curriculares se dão à medida que atravessamos as veredas das paisagens de conhecimento profissional. Nesse caminho somos interpelados pelos outros com os quais lidamos e atravessados pelos diversos espaços que há entre o muro da escola e a porta das salas de aula.

Como sujeitos de diferentes *espaçostempos* da profissão docente, para onde nossa conversa pode nos levar?

## Conversando com as paisagens de conhecimento profissional em Londrina

Londrina, 20 de junho de 2023.

Colocando-me em conversa com as paisagens de conhecimento profissional que tenho vivido encontro-me diante de paisagens de transição, de mudanças contextuais que rasuram meus ideais de docência, ensino e geografia.

Conversar com Londrina é dialogar com a mudança. Mudei-me para esta cidade em março de 2023 para iniciar meu doutoramento em geografia, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Até então, transitava entre as paisagens de conhecimento profissional de Campos dos Goytacazes-RJ. A transição foi intensa. Mudaram os contextos de trabalho e os relevos do conhecimento. Mudei-me de estado, região, cidade, bairro de casa!

Atravessado por tantos deslocamentos, o modo como respondo à pergunta “como nossas bússolas profissionais têm nos orientado em tempos de polícrises?” é transicional, pois corresponde às várias transformações que tenho vivido. As crises que enfrentava como professor de geografia e coordenador pedagógico na região Norte-fluminense do Rio de Janeiro não são as mesmas que enfrento agora, atuando como doutorando em estágio docente na região Norte do Paraná. Se em Campos dos Goytacazes trabalhava com crianças e adolescentes do ensino fundamental e do ensino médio, agora confronto-me com adultos de diferentes idades na formação de professores de geografia. As crises do passado se unem às do presente. Os conflitos se mesclam, sobrepondo-se certas vezes; noutras se intercalam; e por vezes se interseccionam. Minhas próprias crises se misturam com as dos licenciandos, que se apregoam

às que emergem nos estágios supervisionados, que também são as mesmas dos professores das escolas, refletindo questões econômicas, sociais, políticas e curriculares.

Sendo atravessado por essa nova paisagem de conhecimento profissional, creio que a pergunta norteadora da conversa precisa de uma transição: “Quais geografias tenho ensinado a ensinar em tempos de polícrises?”. Por falar em crises, acredito que ensinar a ensinar tem sido uma das maiores questões que tenho enfrentado. Nas verdadeiras da formação de professores de geografia, minha crise tem sido sensibilizar a bússola profissional dos licenciandos para o ensino de uma disciplina que está em tensão.

A querela da formação de professores de geografia, atualmente, está além da definição de um objeto de estudo, da reconceitualização de livro didático, plano de ensino, currículo etc. A crise que tenho vivido é, sobretudo, existencial. É existencial o fato de jovens professores dedicarem anos de suas vidas a aprender a ensinar uma disciplina que não sabem para que serve, já que as reformas curriculares têm feito a geografia perder cada vez mais espaço disciplinar. A angústia desses jovens tem sido muito mais sobre o espaço de trabalho que terão no futuro do que sobre o objeto da geografia. Em conversa com eles, ouço “eu sei o que é geografia, mas não sei se daqui há uns anos poderei ensiná-la”. Essa é a nossa quizila. Se alguns anos atrás líamos sobre o risco de a geografia perder espaço nas grades curriculares, hoje estamos vendo esse espaço ser perdido.

Em meio a isso tudo, como não me angustiar? Como não entrar em crise quando a geografia que me foi ensinada não soluciona questões que não sejam as suas próprias, como os paradigmas epistemológicos? Se Yves Lacoste disse que a geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, os escolares têm esfregado em nossa cara que a geografia serve, em primeiro lugar, para nada. Parece injusto conosco, professores, mas se essa afirmação não é verdade, totalmente mentira, ela também não é.

Enquanto perdemos tempo disputando qual tradição de pensamento é a verdadeira geografia, os conteúdos que temos decidido ensinar não têm servido para nada além de retroalimentar o ideal que temos de geografia, solidificar o que essa ciência faz, seus conceitos e categorias e os resultados das pesquisas dos geógrafos mais famosos, as “figurinhas carimbadas” nos livros didáticos. Tudo isso para que? Para fazer a guerra? Contra quem? A favor de quem? Se a geografia realmente serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, nas escolas ela tem guerreado contra si mesma, usando seus canhões-conceitos-categorias para destruir a sua própria base-necessidade.

Os conceitos memorizados são como balas de canhão atiradas contra a necessidade da geografia existir. A destruição tem sido tanta que a pergunta preferida dos estudantes não é sobre o tipo de relevo ou o processo de urbanização das cidades, mas “para que serve geografia?”. Não se enganem, eles já sabem a resposta, mas querem ouvir de nós professores que nós ensinamos uma disciplina que não serve para nada. Como já disse, essa afirmação não é totalmente mentira. É duro dizer isso, mas é a verdade.

Essa é uma “conversa complicada” e por isso é uma questão curricular. Reparar em quantas vezes se mesclam quando exponho o contexto de policrises no qual tenho ensinado a ensinar geografia. Em meio a essa crise de intencionalidade, ideais, currículo e epistemologia surge uma outra, uma crise do tempo.

Se a geografia serve ou não para alguma coisa, essa é uma questão de tempo. Não só porque as categorias, conceitos, conteúdos e tradições de pensamento mudam com o tempo, mas principalmente porque temos perdido tempo ensinando geografia. Como? Temos errado em querer apenas ensinar geografia, em querer empurrar goela abaixo dos estudantes os conceitos e categorias quando, na verdade, seu corpo já está farto dos conteúdos disciplinares, precisando regurgitá-los. Temos perdido tempo em querer ensinar êxodo rural para quem a família veio da roça e tem tatuado na memória da voz a romaria do migrante. Temos querido ensinar problemas urbanos para quem não só vive o problema urbano, mas é o próprio problema urbano. Temos perdido tempo decorando as palavras do livro didático quando as palavras do mundo são tão potentes quanto estão cravadas na carne no corpo discente. Temos perdido tempo em querer somente ensinar, e não aprender nada. Essa perda de tempo é compreensível, porque a geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, e não há guerra maior do que perder tempo, porque nenhum tempo volta. Tempo perdido é sempre guerra vencida.

Quem ganha quando o tempo perdido vence a guerra? Quem sempre ganhou. Quando perdemos tempo, ganham aqueles que sempre se beneficiaram de não termos tempo e espaço para as geografias nas escolas. Por que só agora falar em “geografias”, no plural e com “g” minúsculo? Porque não quero me referir somente à geografia científica, mas também às geografias que são vividas na carne de quem anda de ônibus que são cravadas no corpo de quem se prostitui nas esquinas que são tatuadas nas entranhas de quem bebe água da chuva e defeca no mesmo cômodo em que come e dorme que servem de lençol para aqueles que dormem no chão que fazem a indigestão de

quem não come nada ou quase nada. Quando perdemos tempo ensinando apenas geografia, quem ganha a guerra é quem se alimenta da miséria dessas geografias.

Nessa policrise, ao lidar com licenciandos em geografia, tenho tentado ensiná-los a não perder tempo, ou seja, olhar também para essas geografias que os estudantes carregam. A tática de batalha mais potente, nesse caso, é ganhar tempo. Como? Com o corpo, com a vida. Ganhar tempo é escutar as geografias que os alunos trazem em sua carne e que estão escondidas no exercício da geografia científica. Precisamos encontrar as experiências vividas na disciplina estudada.

Nessa proposta, tempo se ganha com conversas, o que comumente dizemos que é perder tempo. O único tempo que aceito perder é o dos paradigmas, porque estes não pertencem a mim e aos meus alunos, são problemas da geografia. Não aceito perder outro tempo, por isso tenho tentado instigá-los a serem atentos ao que os estudantes falam, pois quem fala tem o que falar e o faz a partir de algum lugar. Portanto, se é para perdemos tempo, que não seja decorando conceitos, categorias e conteúdos disciplinares que não estão resolvidos nem mesmo para a geografia. Se é para perdermos tempo, que o façamos enquanto conversamos com nossos alunos sobre as geografias que realmente existem. Isso não é perder tempo.

Por sinal, em tempos em que uma das mais tristes crises que temos vivido nas escolas é o número de depressão, suicídios, massacres e atentados, o que poderíamos desejar mais do que corpo, carne e vida? Que nos conscientizemos disso logo e não percamos mais tempo, pois não há mais tempo para perder.

## **Conversando com as paisagens de conhecimento profissional no Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro, 21 de julho de 2023.

Reconhecer a cidade tem sido um exercício encantador. Quando me formei em licenciatura em geografia, deixei minha cidade natal rumo a um novo percurso acadêmico. Realizei mestrado e doutorado na cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo. Durante sete anos estive em diferentes lugares simbólicos no meu percurso formativo. Mudei de cidade duas vezes, tive muitos números de CEP, precisei conhecer códigos sociais e espaciais para cada deslocamento realizado em cidades e bairros que jamais havia circulado antes. Frequentei salas de aula como aluna, docente, estagiária, coordenadora e pesquisadora.

Meu retorno ao Rio de Janeiro acontece em um momento inesperado. Sobrevivemos a uma pandemia e tomei posse em um concurso público feito há anos, quando já não vivia aqui e ainda sonhava com a possibilidade de retornar. O retorno aconteceu e as mudanças foram inevitáveis. O choque de minha trajetória docente com um lugar que não esperava mais viver e conhecer. Fui designada para uma escola periférica, perto de casa. Em uma carga horária de 40h semanais, cujo limite não permite abranger mais de uma escola. Por isso, minha carga de trabalho é dedicada a uma escola de turno único, sendo a única professora de geografia que atende todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Nunca havia trabalhado como professora na educação básica pública. Circulei por ela em outros lugares simbólicos, em um lugar discursivo voltado para supervisão de licenciandos. O mergulho no cotidiano escolar é como entrar no mar em um dia de verão: aos poucos você se adapta à força das ondas, do vento e da companhia dos outros. “Você se adapta”. A adaptação não é seguir exatamente a maré e deixar-se ser levado por ela. É mergulhar e se dispor a conhecer sua dinâmica.

Este mergulho propiciou um dos maiores tensionamentos da minha formação: mais uma vez me encontro em início de carreira. Foi preciso dar alguns passos atrás para entender qual seria minha posição de sujeito naquele contexto escolar.

A começar pelo bairro. O subúrbio do Rio de Janeiro conserva uma das arquiteturas mais simbólicas para a identidade da cidade. Casas do início do século XX com seus pisos de mosaico vermelho, as cortesias da calçada movimentada, seus sambas de roda nas esquinas, a tradicional e sagrada festa de São Jorge, o relevo dobrado que aperta ruas, casas, comércios e favelas. Festivais de pipas aos fins de semana, a massa de trabalhadores na estação de trem, a violência e o medo que atravessam o céu com brilhos de traçantes. “Existe vida do outro lado do túnel!”, anuncia a arte *graffitte* de Guilherme Kid<sup>7</sup>. Esta é a cidade que não aparece nas propagandas turísticas. Esta é a minha cidade.

Meus colegas de trabalho possuem, no máximo, 15 anos de profissão. Um grupo que jamais pensei encontrar nas escolas públicas. Possuem pós-graduação, participam

---

<sup>7</sup> Guilherme Cunha dos Santos Pereira, conhecido como kid ou Guilherme kid, é carioca, nascido e criado em Realengo, zona oeste. Conheceu o *graffiti* em 2010 e desde então usa a rua como sua principal superfície. Sua arte retrata aspectos pessoais, a realidade da qual vive e o universo negro, citando o social, cultural, cotidiano. Também é ilustrador, pintor e atua como educador social realizando oficinas voltadas à ilustração e pintura.

de eventos importantes, mobilizam os alunos e engajam projetos premiados. Tenho a sensação de que, muitas das vezes, a Academia escreve sobre professores que não conhece. Me sinto confortável ao trabalhar com eles. Temos trajetórias completamente diferentes e condutas das mais variadas em sala de aula. Porém, quando se trata do bem-estar dos nossos alunos, a voz é uma só.

A grande riqueza são os alunos. Fico atenta a cada detalhe, gracejos entre si, conversas que me incluem, dores que compartilham ou que ficam à flor da pele. Finalmente conheço o bairro através deles e percebo que a escola é o elemento orientador de grande parte da sua vida cotidiana. São alunos que chegam às 7h da manhã para o café da manhã e saem às 17h, muito depois do fim das aulas. Gostam da escola. Têm apreço e cuidado por este lugar. Se frustram com as férias e com o tempo que passam longe dela. A matrícula da maioria é antiga, fazem parte da escola desde muito pequenos. Somos uma parte da sua casa. Digo “somos”, porque dividimos juntos mais de 40h semanais de convívio. Um tempo maior do que passamos com nossas famílias.

As orientações curriculares da Secretaria de Educação me intrigam. Claramente há um discurso geográfico que catalisa os objetivos educacionais e políticos da cidade. O currículo formal, as apostilas, os produtos audiovisuais e os projetos interdisciplinares dos mais variados tipos têm a cidade do Rio de Janeiro como o ponto de partida. A construção narrativa de uma prática cidadã voltada para o Rio de Janeiro, desvelando territórios-plurais e suas identidades constitutivas. A mobilização de grupos que vivem tanto à margem da cidade quanto nos locais centrais. Uma rede municipal com 1.542 unidades escolares impulsionada por uma diretriz curricular chamada “Currículo Carioca”. Dinâmicas socioambientais, relações interpessoais, superfícies textuais e artísticas que anunciam as possibilidades formativas da cidade em praticamente todas as disciplinas e séries. Mais uma vez percebo que a academia escreve sobre uma rede que não conhece muito bem.

Com dois passos para trás, mergulho toda semana neste mar que bate forte e alto. É preciso manter a cabeça acima da água para não esmorecer. Nossas inter-relações atravessam os desafios do cotidiano escolar que envolvem conteúdos, índices de avaliação, projetos da rede, histórias de vida que eclodem na escola e, por vezes, o som da violência no entorno. “Você se adapta”. A que nos adaptamos quando as práticas espaciais dos sujeitos escolares vão de encontro ao objeto orientador do currículo? Qual cidade eu devo abordar, a pluralidade apresentada pelas orientações

curriculares ou a singularidade do bairro que desvela uma cidade complexa, densa, capaz de “inventar a vida na fresta”<sup>8</sup>?

Para além das preocupações formais do currículo a ser mobilizado em sala de aula, sou atravessada por elementos e circunstâncias que se dão fora dos muros da escola, mas que constituem o produto das inter-relações, o Espaço. Facções criminosas em conflito, o som da disputa do território enquanto leciono sobre a geomorfologia da cidade. A tensão que imobiliza o fluxo da aula, enquanto eu insisto em conceitos fundamentais do pensamento geográfico. Tento construir junto a eles a descrição de morros e serras. Eles interpelam a descrição e a associam aos sons de traçantes. A partir da projeção do som, anunciam a posição dos atiradores dispostos naqueles elementos que inventariamos juntos durante a descrição da feição morfológica do nosso bairro.

Uns fazem silêncio, porque o medo desvela as preocupações da rotina: minha casa, minha família, meu caminho de volta. Outros, fazem do riso um alívio: estão tão habituados que o barulho não assusta mais. Eu continuo a aula, desfocando os medos e risos; por dentro sinto a rigidez, por isso me mantenho em movimento e ando pela sala. Há um currículo a ser posto em movimento. Uma prescrição adaptada para o retorno pós-distanciamento social, em que foram priorizadas as habilidades e competências de cada disciplina de modo que fossem recuperadas as perdas de aprendizagem durante o período de pandemia. Sinto que volto a respirar quando o dia acaba, mas para mim, ele só acaba quando estou em trânsito e “segura” dentro do transporte público. Meu movimento tenso e alerta permanece comigo na rua, enquanto aguardo o ônibus. Mantenho a cabeça acima da água, amanhã “você se adapta”. Um novo mergulho.

### **Imersos em novas paisagens de conhecimento profissional: habitando *espaçostempos* diversos**

Nossas conversas citam a imersão e a adaptação em novas paisagens de conhecimento profissional<sup>9</sup>. Conhecer, interpretar e atuar são verbos que a bússola profissional utiliza como estratégia de adaptação aos contextos de trabalho.

---

<sup>8</sup> Simas (2022, p. 13).

<sup>9</sup> Destacamos que nossa intenção é aproximar diálogos sobre os espaços da docência através de nossas reflexões e não sustentar uma acepção de Educação Comparada.

As paisagens de conhecimento profissional ressaltam os elementos que ao mesmo tempo organizam e colocam em movimento a profissionalidade docente. Os relatos sobre as transições que vivemos e a nossa percepção acerca dos objetivos disciplinares e educativos são importantes para identificarmos projetos educacionais que podem estar alinhados, ou não, à nossa atuação profissional (Brooks, 2016, 2019b).

Ao conversarmos com as paisagens de conhecimento profissional que emergiram em Londrina, percebemos a crise docente na transição da posição de sujeito professor e coordenador da Educação Básica para professor-formador. Essa mudança na posicionalidade do sujeito é o deslocamento do lugar social discursivo, desestabilizando-o de acordo com os posicionamentos sociais, políticos e culturais dos sujeitos (Grigoletto, 2007). A entrada nessa nova paisagem de conhecimento profissional não só desestabiliza o sujeito professor, mas o força a mobilizar sua espacialidade para que, imerso em novas relações espaciais, possa assumir uma nova prática discursiva e se coloque em ação a partir dessas novas relações sociais e espaciais. Nesse sentido, vivemos a imersão no espaço da multiplicidade e da diferença, que mobiliza nossa espacialidade a partir das inter-relações que coabitam e modificam o espaço (Massey, 2016, Freitas, 2023).

As paisagens de conhecimento profissional em Londrina têm sido estimuladas por novos lugares, pessoas, espaços e tempos. Questões existenciais se mesclam com as querelas formativas. As fronteiras entre sonhos profissionais e pessoais se tornam porosas, permitindo que angústias profissionais e pessoais se encontrem pela porosidade das fronteiras. Como formar professores de geografia para atuar em um campo de trabalho que está em risco de perder tempo e espaço na escola? Essa é uma das crises, uma pontinha do novelo de lã. Ao desenrolar o novelo outras crises vêm à tona, como a crise curricular que não garante a presença da geografia nas reformas curriculares, a crise do capitalismo que aumenta mais ainda as desigualdades para se alimentar do cenário de precarização da docência e da sociedade como um todo, assim como a crise da própria escola, que não cumpre mais apenas a função educacional, mas também de assistência social e psicológica, ainda que de forma improvisada e sem recursos.

Não há, nesse contexto, nenhuma querela profissional, política, cultural ou social que não seja também existencial. As quizilas são vividas na carne dos sujeitos acometidos por elas. Na conversa com a paisagem de conhecimento profissional em Londrina a representação dessas policrises é a angústia dos professores em formação inicial e do professor-formador, o ponto de intersecção das crises de todas as ordens

que têm pairado sobre suas existências. Em que ponto isso se torna uma questão curricular? Com Pinar (2007, 2016, 2017), lembramos que, currículo enquanto *currere*, um caminho indefinido a ser percorrido, coloca a experiência dos caminhantes no centro das questões curriculares. As policrises sobre as quais conversamos demonstram a complexidade existencial das paisagens de conhecimento profissional nas quais os conversantes têm vivido a experiência de currículo na licenciatura em geografia. O que seria isso senão uma “conversa complicada”?

Do mesmo modo, a conversa com o Rio de Janeiro é provocada pela mudança. O retorno a um lugar conhecido, que se torna imediatamente novo a partir das relações de seu contexto de trabalho. O posicionamento discursivo dos sujeitos traduz normas de acordo com contextos situados. Brooks (2019a, 2019b) nos chama atenção para os professores que reorientam sua bússola profissional a partir dos contextos político-educacionais de suas escolas.

Como dar conta de um currículo quando a escola se encontra sitiada pela violência no entorno? Qual a relevância e o impacto dos dias amenizados pelas faltas justificadas pelos conflitos? Quando os dias letivos são interrompidos pelos conflitos armados, os alunos que não comparecem à aula têm suas faltas justificadas. Impedidos de ir à escola pela insegurança, não serão prejudicados pelo início de um conteúdo novo. A estratégia curricular assumida é “segurar a matéria”. A baixa frequência dos alunos é uma fragilidade que interrompe a continuidade dos planejamentos e metas. Uma dinâmica extraoficial presente no currículo praticado que se desdobra na proteção dos corpos dos nossos alunos.

Rocha (2019) nos convida a pensar a relação corpo-território-currículo tensionando novas formas de resistências no cotidiano escolar. Sua provocação evidencia a importância da relação dos corpos que mudam e são mudados pelo espaço. “Compreendo que a resistência à violência lenta passe pela possibilidade de converter a escola em espaço comum, como lugar de encontro” (Rocha, 2019, p. 63). Na conversa com o Rio de Janeiro, a presença dos alunos na escola é o grande catalisador para a dinâmica do cotidiano escolar junto a mobilização do corpo docente. Esta escola só é possível porque estes corpos têm como objetivo entregar as melhores experiências, ao seu alcance, aos alunos.

O currículo formal da rede e seus projetos político-educacionais não dão conta das interrupções cotidianas causadas pela violência. A despeito de tais interrupções, o

currículo precisa seguir em frente com suas avaliações externas constantes e as metas avaliadoras a serem alcançadas. O desempenho da rede de 1.542 escolas é desigual e efêmero. O projeto educativo que destaca a cidade como grande objeto de aprendizagem se contradiz quando a formalização das avaliações e metas, desconsidera a realidade cotidiana de suas escolas.

## Conversando com as suas paisagens de conhecimento profissional

Por tudo que já escrevemos sobre as conversas e a polissemia com a qual essa palavra foi atribuída durante o texto, já era de se esperar que esse diálogo não acabasse por aqui, que se estendesse páginas a fio. Como encerrarmos essa “conversa complicada” nas considerações finais se *currere* é currículo em movimento de abertura, devir e possibilidade? (Pinar, 2007, 2016, 2017). Não cabe a nós terminá-la aqui, tampouco responder definitivamente a pergunta que nos motivou a conversar.

O que nos cabe no final? Em vez de esgotar as possibilidades de resposta para a pergunta “como nossas bússolas profissionais têm nos orientado em tempos de policrises?”, decidimos percorrer o caminho contrário. O que nós poderíamos narrar sobre esse desafio já escrevemos, portanto, fazemos um convite às leitoras e leitores do texto, para assim como nós, conversarem com as suas paisagens de conhecimento profissional.

Lembrando Clandinin e Connelly (1995, 1996, 2011), a resposta para nossos anseios enquanto professores não está em outro livro que não seja nos livros de nossas histórias pessoais, que ora cultuamos ora disfarçamos. Por isso, conversem consigo. Escutem os alunos. Dividam com eles seus anseios. Convidem nossos colegas de profissão para uma conversa sobre as crises que temos vivido. Nos escrevam também, concordando ou discordando, mas mantenham o caminho aberto para que outras conversas possam surgir.

O convite está feito, você aceita?

## Referências

Azevedo, J. G. (2004). De “abobrinhas” e “trocas de figurinhas”. In J. G. Azevedo, & N. Alves (Orgs.), *Formação de professores: possibilidades do imprevisível* (pp. 11-26). Rio de Janeiro: DP&A.

- Beck, U. (2010). *Sociedade de risco* (S. Nascimento, Trad.). São Paulo: 34.
- Brooks, C. (2016). *Teacher subject identity in professional practice: teaching with a professional compass*. London: Routledge.
- Brooks, C. (2019a). A relação entre “expertise” da disciplina escolar e da ciência de referência. In A. A. Rocha, A. M. Monteiro, & R. Straforini (Orgs.), *Conversas na escada-currículo, docência e disciplina escolar* (pp. 49-86). Rio de Janeiro: Consequência.
- Brooks, C. (2019b). Uma bússola profissional. In A. A. Rocha, A. M. Monteiro, & R. Straforini (Orgs.), *Conversas na escada-currículo, docência e disciplina escolar* (pp. 143-166). Rio de Janeiro: Consequência.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). Teacher’s professional knowledge landscapes: secret, sacred, and cover stories. In J. D. Clandinin, & F. M. Connelly (Orgs.), *Teachers’ professional knowledge landscapes* (pp. 3-15). New York: Columbia University.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers’ professional knowledge landscapes: teacher stories: stories of teachers, school stories, stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30. <https://doi.org/10.2307/1176665>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- Freitas, A. S. F. F. (2023). *Base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica: uma análise geográfica para as políticas educacionais no território brasileiro* (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Grigoletto, E. (2007). Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In F. Indursky, & M. C. L. Ferreira (Orgs.), *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites* (pp. 1-11). São Carlos: Claraluz.
- Massey, D. (2000). O sentido global do lugar. In A. A. Arantes (Orgs.), *O espaço da diferença* (pp. 176-185). Campinas: Papyrus.
- Massey, D. (2016). *Pelo espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* (A. P. Barros, & S. Pinto, Trad.). Porto: Porto.
- Pinar, W. F. (2017). Currere: aquel primer año. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 55-65. <https://doi.org/10.23935/2016/01035>

- Pinar, W.F. (2016). *Estudos curriculares: ensaios selecionados* (A. C. Lopes, & E. Macedo, Orgs.). São Paulo: Cortez.
- Rocha, A. A. (2019). Corpo-território como argumento curricular de resistência. *Revista Teias*, 20(59), 56-71. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.46858>
- Rocha, A. A., & Freitas Filho, L. C. M. (2019). As narrativas biográficas dos professores e a disciplina escolar. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 227-230. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.12779>
- Rocha, A. A., & Medeiros, R. S. (2020). Currículo e espaço: uma conversa por se fazer? *Educação e Pesquisa*, 46, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219733>
- Simas, L. A. (2022). *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Straforini, R., & Freitas, A. S. F. (2019). Diálogos possíveis entre a paisagem de licenciatura e a paisagem de conhecimento profissional. In A. A. Rocha, A. M. Monteiro, & R. Straforini (Orgs.), *Conversas na escada-currículo, docência e disciplina escolar* (pp. 87-102). Rio de Janeiro: Consequência.
- Valladares, M., & Frigério, R. (2015). Conversas sobre aprender e ensinar geografia: desatar fios em rede para enfrentar desafios. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 17(2), 189-199.

**Submetido em:** julho de 2023

**Aceito em:** novembro de 2023

---

## Sobre os autores

### Felipe Costa Aguiar

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: [felipe.costa.aguiar@uel.br](mailto:felipe.costa.aguiar@uel.br)

### Anniele Freitas

Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora de Geografia na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

E-mail: [anniesfreitas@gmail.com](mailto:anniesfreitas@gmail.com)