



Universidade Federal  
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – UNAGEO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**FRANCISCA RITA DE CASSIA FELIPE DE SOUSA**

**REALIDADE ENCONTRADA PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM  
INÍCIO DE CARREIRA NO CONTEXTO PÓS-ENSINO REMOTO: DA INICIAÇÃO  
DOCENTE À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2024**

**FRANCISCA RITA DE CASSIA FELIPE DE SOUSA**

**REALIDADE ENCONTRADA PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM  
INÍCIO DE CARREIRA NO CONTEXTO PÓS-ENSINO REMOTO: DA INICIAÇÃO  
DOCENTE À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

**Orientador:** Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa

**CAJAZEIRAS-PB**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S725r	<p>Sousa, Francisca Rita de Cassia Felipe de. Realidade encontrada pelos professores de Geografia em início de carreira no contexto pós-ensino remoto: da iniciação docente à construção do conhecimento geográfico escolar / Francisca Rita de Cassia Felipe de Sousa. - Cajazeiras, 2024. 57f. Bibliografia.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa. Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Início da docência. 2. Geografia escolar. 3. Professor de Geografia. 4. Geografia - Construção de conhecimento. I. Pessoa, Rodrigo Bezerra. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p> <p>CDU – 377.8</p>
-------	--

**FRANCISCA RITA DE CASSIA FELIPE DE SOUSA**

**REALIDADE ENCONTRADA PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM  
INÍCIO DE CARREIRA NO CONTEXTO PÓS-ENSINO REMOTO: DA INICIAÇÃO  
DOCENTE À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR**

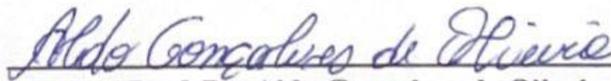
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Aprovado em: 11/07/2024

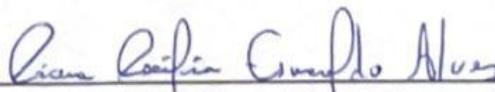
**Banca Examinadora:**



**Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa  
(UNAGEO/CFP/UFCG - Orientador)**



**Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira  
(UNAGEO/CFP/UFCG - Examinador 1)**



**Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo  
(UNAGEO/CFP/UFCG - Examinador 2)**

*Dedico esse trabalho a todos os professores de Geografia que estão iniciando as suas práticas, que tenham força e coragem para transformar!*

## AGRADECIMENTOS

Início os meus agradecimentos por aquele que em meu coração plantou o sonho pela docência e o amor pela Geografia, agradeço ao meu Deus que nem por um instante deixou de estar ao meu lado, que em cada lágrima e angústia do meu processo formativo me socorreu e me mostrou saídas. Agradeço à Virgem Maria e ao meu protetor, São José, pois sei que por todos os dias intercederam por mim. Obrigada meu Deus por, em sua infinita bondade, ter colocado pessoas em meu caminho para me auxiliarem na realização desse sonho.

Cresci ouvindo Mainha dizer “minha filha vai estudar e formar, porque não temos nada para te deixar além do seu estudo”, e aqui estou. Filha de uma doméstica e um vaqueiro de gibão, que por tantas vezes testemunhei Painho chegar do mato com as costas todas cortadas do bater das juremas e algarobas, mas que no lombo de um burro está me formando. Sou tão grata a Deus por ter vocês como pais, não sei o que seria da minha vida sem o colo, o apoio e as orações de vocês, meu muito obrigada! Aos meus irmãos e cunhadas obrigada por toda a paciência com as minhas ausências, de modo especial a Rizonaldo, que em toda a minha vida tem sido o meu maior incentivador e por muitas vezes inspiração, minha gratidão. Aos meus sobrinhos, obrigada por todas às vezes que entraram no quarto quando eu estava estudando e me arrancaram um sorriso, assim me tirando da tensão que por vezes se fez presente ao longo do curso. Amo vocês!

Além dos laços sanguíneos, pelo caminho Deus me apresentou com laços fraternos, que apesar de terem chegado em diferentes fases da minha vida se tornaram irmãs de alma. A começar por Andressa e Amanda, lembro-me com clareza quando no quarto de vocês, pela primeira vez ouvi falar de fluxograma acadêmico, momento quando me explicaram o que era e me apresentaram o da Geografia. Ali foram as primeiras apoiar esse sonho, obrigada por tudo e por tanto! Vívian, a pessoa que nos inúmeros momentos em que achei que não daria conta, me olhava e dizia que eu era sim capaz, a pessoa que escutou meus medos e acreditou no meu potencial quando nem eu acreditava, meu obrigada! Maria Clara, por anos dividimos o banco do ônibus da nossa terrinha até Cajazeiras, que por vezes o percurso era a nossa válvula de escape em meio a correria. Amiga, acredito que o nosso fardo foi compartilhado, então tenha certeza que você deixou o meu processo mais leve, obrigada!

Me recordo que, ao ingressar na universidade, pedia que Deus colocasse as pessoas certas no meu caminho, hoje percebo que as minhas orações foram plenamente atendidas.

Karol e Jéssica, agora o meu agradecimento é para vocês. Obrigada por todos esses anos divididos, obrigada por todos os momentos compartilhados. Foram tantos sentimentos, desde a alegria de tirar o primeiro 10, das ansiedades para os seminários, das risadas e alegrias, aos medos e inseguranças sobre como seria o TCC ou se seríamos capazes de escrevê-lo. Nesse processo foram tantos estresses e lágrimas, podem ter certeza que vocês foram presentes que recebi através da Geografia, obrigada por tudo e por tanto. E Karol, obrigada por Valentina, sem dúvidas ser a madrinha dela é o maior presente que você poderia me dar.

Ao Programa Institucional de Iniciação Docente (PIBID) e ao Programa de Residência Pedagógica (RP), bem como aos meus orientadores dos referidos programas, respectivamente Rodrigo e Cecília, expresso a minha mais sincera gratidão. Foi através das oportunidades ofertadas com pelos programas e os ensinamentos recebidos por vocês que hoje tenho uma compreensão muito mais ampla do que corresponde fazer Geografia escolar e do meu papel enquanto professora.

Aos interlocutores desta pesquisa que tão prontamente se ofereceram a contribuir e com empolgação participaram, meu muito obrigada! Sem dúvidas, vocês foram peças fundamentais para as discussões e conclusões aqui trazidas. Gratidão a banca examinadora do presente trabalho pelas contribuições e disponibilidade.

Rodrigo Pessoa, que além de ter sido o meu orientador de PIBID, é também o meu orientador de monografia, saiba que você é um dos grandes responsáveis pelo me entender e me orgulhar do ser professora de Geografia. Me faltam palavras para expressar a profunda gratidão que tenho a você, por todas às vezes que me socorreu, guiou e ensinou, muito obrigada por tudo o que até aqui foi compartilhado.

Por fim, agradeço a todos os professores que contribuíram no meu processo formativo, desde “Tia Maria” que foi a minha primeira professora, passando lá pelo sexto ano com Remédios que abriu os meus olhos para as maravilhas da Geografia, até chegar aqueles que aqui na universidade cumpriram com compromisso a sua função de professor e auxiliaram pela caminhada na Geografia.

*“Você é a pessoa mais indicada para amar a sua profissão. Lamentar-se não adianta. Até agora tal atitude não resolveu nada, energias foram perdidas e tudo continuou como estava. Uma decisão se impõe: se amamos nossa profissão, vamos lutar por ela. Assim estaremos lutando em favor de nós mesmos e da nossa comunidade. Se não amamos nem temos o objetivo de amá-la, sejamos honestos: vamos fazer outra coisa. A sociedade atrasada quer a permanência da atual situação. Quer o professor se lamentando sem direcionar suas energias para os verdadeiros alvos. Chegou a hora de mudar de estação, mudar o programa, mudar a linguagem, desenhar outros mapas de novos paradigmas.”*

(Werneck. 2011. p 17).

## RESUMO

O presente trabalho está inserido nas temáticas a respeito da iniciação à docência dos professores de Geografia no contexto pós-ensino remoto. Esta pesquisa é fruto de investigações realizadas com o intuito de compreender os principais desafios encontrados pelos docentes de Geografia que iniciaram as suas práticas imersas em um contexto de retorno ao ensino presencial. Com o objetivo de maior compreensão a respeito do que foi experienciado por esses profissionais, por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizamos dados primários, o que nos possibilitou o estudo de caso, de modo a analisar qualitativamente os dados encontrados. Ao longo do trabalho visamos entender a importância do início da atividade profissional para o professor de Geografia; analisar as consequências da vivência dessa fase no pós-ensino remoto no tocante à modelagem da identidade docente; compreender a escola como um espaço de construção do conhecimento geográfico e averiguar as dificuldades, bem como as expectativas desses profissionais. Percebe-se que o processo de aprender a ensinar só se efetiva na sala de aula e que a modelagem da identidade profissional desses interlocutores foi formada partindo do contexto social em que estão inseridos, isto é, considerando as investidas para a precarização e desprofissionalização do exercício docente.

**Palavras-chave:** Início da docência. Geografia escolar. Professor de Geografia.

## ABSTRACT

This paper is inserted in the themes related to the initiation to the teaching of Geography teachers in the post-remote teaching context. This research is the result of investigations carried out with the aim of understanding the main challenges faced by Geography teachers who began their practices immersed in a context of returning to presential teaching. In order to obtain a better understanding of what was experienced by these professionals, we used semi-structured interviews with primary data, allowing us to conduct a qualitative case study to analyze the data found. Throughout the paper, we aim to understand the importance of the beginning of the professional activity for the Geography teacher; analyze the consequences of the experience of this phase in the remote post-teaching with regard to the modeling of teacher identity; understand the school as a space for the construction of geographic knowledge and ascertain the difficulties, as well as the expectations of these professionals. It is evident that the process of learning to teach only becomes effective in the classroom, and the shaping of the professional identity of these interlocutors was formed based on the social context in which they are embedded, that is, considering the efforts towards the precariousness and deprofessionalization of teaching practice.

**Keywords:** Beginning of teaching. School geography. Geography Teacher.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFP	Centro de Formação de Professores
COVID	Doença do Coronavírus
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. O INÍCIO DA VIDA DOCENTE.....</b>	<b>13</b>
2.1 O INÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE: ENTRE A INTENSIDADE E A TENSÃO .....	14
2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE COMO UM PRODUTO DO MEIO, MAS QUE MEIO? .....	20
<b>3. A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO .....</b>	<b>27</b>
3.1 APRENDENDO A ENSINAR: O QUE É PRECISO SABER PARA SER UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA?.....	31
<b>4. CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: PROFISSÃO OU MISSÃO? .....</b>	<b>38</b>
4.1 CENÁRIOS ENCONTRADOS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS: ENTRE AS DIFICULDADES E AS EXPECTATIVAS .....	42
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente monografia é fruto de inquietações advindas das disciplinas de estágios supervisionados do Curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cursadas nos anos de 2022 e 2023. Por meio destas, ocorreu a nossa inserção no contexto da educação básica. O curso das disciplinas de estágios se deu no retorno às aulas presenciais, em que a realidade encontrada na escola foi totalmente avessa à esperada até então. Em um processo pessoal da formação docente, houve uma introdução em escolas sem estrutura e que não comportavam o número de alunos. Além disso, apoiados em pesquisas na temática, pôde-se presenciar o reaparecimento de problemas que eram considerados quase superados na educação brasileira, como o analfabetismo nos anos finais do ensino fundamental.

Testemunhar e vivenciar o cenário caótico do pós-ensino remoto provocou inquietações e angústias frente à realidade ali apresentada. O que trouxe pensamentos referentes às formas que os professores de Geografia, que factualmente estavam iniciando as suas atividades profissionais eram afetados por esse contexto. De que maneira as suas identidades docentes eram moldadas a partir desse momento? De que modo o conhecimento geográfico escolar era construído? Ou ainda, será que era ao menos possível pensar nessa construção?

Diante de tais inquietações, considera-se o início da atividade docente como um momento de destaque para aquisição de conhecimento acerca das práticas profissionais, além disso, entende-se a escola com um espaço vivo e dinâmico. Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender os principais desafios encontrados pelos professores de Geografia que iniciaram suas práticas no cenário pós-ensino remoto e investigar as possibilidades para a construção do conhecimento geográfico escolar nesse cenário. Partimos desse objetivo considerando que as heranças dessa fase tendem a se estender ao longo da carreira desses profissionais, além de alterar a conjuntura educacional e como o conhecimento geográfico escolar é construído.

Na busca por alcançar maior compreensão da temática, o presente trabalho tem como objetivos específicos entender a importância do início da atividade profissional para o professor de Geografia, analisar as consequências de iniciar a docência no pós-ensino remoto para a identidade profissional, compreender a escola como espaço de construção dos conhecimentos geográficos e averiguar as dificuldades do pós-ensino remoto e as atuais expectativas destes profissionais.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa ostenta como principal objeto de estudo os professores de Geografia que iniciaram a carreira no pós-ensino remoto, isto é, aqueles que iniciaram as suas atividades profissionais há, no máximo, três anos, assim dos anos de 2022 á 2024. Objetivando um maior entendimento sobre a realidade vivenciada por esses professores, recorreremos a dados primários, obtidos por meio da realização de uma entrevista semiestruturada. Cabe destacar que a escolha da metodologia se deu diante da possibilidade de realizar um estudo de caso, analisando qualitativamente os dados encontrados.

A escolha dos entrevistados aconteceu por afinidade com a temática e de livre adesão. Para garantir uma maior precisão na presente monografia, foi realizado um teste piloto antes da aplicação com os professores que efetivamente são o nosso objeto de estudo. A realização das entrevistas ocorreu individualmente, contando com doze perguntas que, diante da busca pela maior conexão com os dados que seriam apresentados, os entrevistados não tiveram contato prévio. Entre os docentes, contamos com três homens e uma mulher, dentre os quais dois já terminaram a graduação. Um deles é graduado pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), outro pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e dois que estão concluindo a graduação, ambos pela UFCG. Porém, estes já iniciaram as atividades práticas profissionais como professores de Geografia na Educação Básica.

Para um melhor desenvolvimento do trabalho, o estruturamos em cinco capítulos. No segundo capítulo, intitulado de O início da vida docente, será tratado o momento de iniciação do professor de Geografia no magistério, considerando as intensidades e as tensões que são próprias da fase e a vivência do momento, levando em conta o contexto pós-ensino remoto. Isto é, investigando a construção da identidade docente como um produto deste meio.

Ao longo do terceiro capítulo, nomeado de A escola como um espaço de construção do conhecimento geográfico, nos empenharemos a debater a respeito da relação existente entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Deste modo, considerando este como um espaço ativo, de ações coordenadas e intencionais para o processo de ensino-aprendizagem, levanta-se questões referentes aos saberes docentes e ao modo como o aprender ensinar é efetivado na sala de aula.

No quarto capítulo intitulado Condições do trabalho docente: profissão ou missão? Trataremos de situações que corroboram para a precarização da docência e a romantização acerca a ideia do ser professor como uma atividade missionaria, bem como os cenários encontrados pelos nossos interlocutores, destacando as principais dificuldades e as atuais expectativas na carreira docente.

Por fim, em nossas Considerações finais, refletimos sobre todas as colaborações dos nossos interlocutores, bem como sobre o referencial bibliográfico que foi utilizado e apoiados nas discussões do presente trabalho. Serão tecidas as ponderações a respeito das contribuições desta monografia para a temática de estudo.

## 2 O INÍCIO DA VIDA DOCENTE

Ao longo deste segundo capítulo temos como objetivo discorrer sobre as fases da vida docente com base em Huberman (1989). Detendo-nos ao momento da iniciação docente com as suas principais características entre as sobrevivências e as descobertas, destacamos a importância desta fase na formação da identidade docente do professor de Geografia e na sua possível estabilização profissional.

Quando olhamos para a atividade do magistério, o desempenho das suas funções ocorre por cerca de 25 anos a 30 anos até alcançar a aposentadoria, ou seja, por décadas o professor dedica-se a sala de aula. No entanto, as experiências no decorrer desses anos não são lineares, ao contrário, passam por momentos de maior e menor apreensão, por fases de estabilização e de incertezas, de alegrias profissionais e de desamores. Visto deste modo, consideramos que existem fases que apresentam maiores influências na formação da identidade profissional, entre estas fases cabe destacar o início das atividades.

Para melhor compreendermos o processo de iniciação docente é necessário pensarmos a que recorte estamos nos referindo quando tratamos deste termo. Assim sendo, cabe destacar que ao longo da presente pesquisa não nos propomos a realizar uma classificação para as fases da vida docente ou um novo recorte, no entanto, nos apoiaremos naqueles já estabelecidos. Ao nos debruçarmos nas buscas para entender a que período a fase do início da carreira do professor representa, encontramos diversos pesquisadores da educação que se dedicaram a investigar e categorizar, entre eles os estudos de Huberman (1989).

Em 1989, Michel Huberman realizou importante estudo sobre as fases da vida docente denominado de “La vie des enseignants – Évolution et Bilan d’une Profession” em que participaram 160 professores da educação básica. No referido estudo, o autor dividiu a vida docente em cinco fases. Suscintamente, podemos entender a primeira fase como a que se detém ao início da atividade docente e a segunda fase como o momento da estabilização profissional. A terceira fase é a de maior diversificação da atividade, a quarta fase é aquela voltada ao questionamento na docência e, por último, a quinta fase é compreendida como a do desinvestimento na carreira.

Buscando melhor constituir a nossa pesquisa, nos apoiaremos na primeira fase estudada por Huberman (1989), que corresponde à entrada na atividade docente, que em média se dá do início da atividade profissional até o terceiro ano, sendo este um momento de introdução ao sistema educacional, uma fase marcada por amores e desencantos, um instante de adaptações e aprendizagens. No presente trabalho a relacionaremos mais diretamente aos

profissionais da Geografia, objetivando compreender a sua complexidade e importância, para assim melhor entendermos as marcas da iniciação nos professores de Geografia no cenário pós-ensino remoto.

De tal modo, no tópico O início da atividade docente: entre a intensidade e a tensão, teremos em vista a reflexão sobre as intensidades e as tensões do início da atividade docente, buscando investigar como ocorreram entre os professores de Geografia que estavam iniciando as suas práticas no contexto do retorno as aulas presenciais.

## 2.1 O INÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE: ENTRE A INTENSIDADE E A TENSÃO

Todo aquele que se torna professor passa cerca de 17 anos na sala de aula, sendo 13 anos referentes ao Ensino Básico e 4 anos em uma licenciatura, assim transmitindo familiaridade com o contexto educativo formal. No entanto, ao assumir uma turma no ensino básico, o jovem docente, apesar de estar em um ambiente que lhe é conhecido, desempenha outro papel que apresenta funções e atribuições que são próprias da profissão. Ou seja, pela primeira vez se confronta com a realidade de ser o professor responsável por uma turma, sendo que essa denominação exige dele uma postura não mais passiva, postura essa que, em muitos casos, os alunos assumem. Enquanto docente, ele é aquele que rege a turma. Nesse sentido, acerca da socialização com as atividades docentes, Garcia (2010, p. 12) advém que:

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. [...] Lortie descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes.

Em outras palavras, o autor evidencia que durante todo o processo de educação formal, os futuros professores já observam as práticas profissionais, formulando ideias e concepções acerca do que é ser professor, bem como qual a função docente. Isto é, mesmo que empiricamente e sem a compreensão total das atividades do magistério, já enraízam as idealizações acerca da profissão. Ou seja, aqueles que assumem as atividades docentes, obrigatoriamente durante todo o seu processo formativo, já foram expostos e socializaram com a profissão, propiciando o nascimento de expectativas acerca das práticas profissionais.

Assim, o momento da iniciação na atividade docente é marcado por expectativas criadas acerca das atividades do ser professor e pela realidade encontrada ao adentrar a sala de

aula. Por mais que os docentes ao longo da sua vida tenham tido anos de contato com a sua profissão, ao passar para o papel de professor, a sua visão da sala de aula é transformada, tendo em vista que o aluno e o professor assumem atribuições distintas dentro do processo de ensino-aprendizagem. Marcelo Garcia (1999) afirma que os primeiros anos da profissão são essencialmente importantes para o professor iniciante, marcando a transição da posição de estudante para a de docente, surgindo dúvidas e tensões, sendo este um momento curto em que é preciso absolver competências e conhecimentos profissionais.

Ademais, corriqueiramente os docentes ao longo da sua formação inicial são preparados para lidarem com contextos educacionais que estão à parte da realidade do sistema escolar. Tendo em vista que, nas universidades frequentemente planeja-se uma sala de aula ideal, em que os alunos serão comprometidos com tudo aquilo proposto pelo docente, serão turmas fáceis de controlar, inseridos em escolas com coordenações que auxiliem nas práticas educativas e secretarias de educação que cumprem plenamente o seu papel. Todavia, quando os jovens docentes assumem a profissão, o que normalmente encontram é uma realidade avessa à esperada, já que se defrontam com superlotação, salas indisciplinadas, falta de condições físicas de trabalho e um sistema burocrático para qual não foi preparado ao longo da sua graduação. Sobre este distanciamento entre a teoria e as práticas da profissão, Saraiva (2019, p. 18), afirma:

E de fato, a relação entre a teoria e a prática é um problema que o professor enfrenta em sua formação inicial. As limitações da formação inicial acrescidas pela carência de um projeto de acolhimento de professores iniciantes por parte das escolas receptoras e ainda pela falta de um trabalho coletivo com base num projeto político pedagógico nas instituições de ensino, fazem com que o docente em início de carreira se sinta inseguro e isolado.

A insegurança tratada pela autora é fruto da forma com a qual a inserção na profissão ocorre, em que por vezes o docente não está preparado para o cenário que encontrará, além de não receber apoio de instituições formais para o auxiliar nessa fase. Ao contrário, o que encontramos são professores que por estarem chegando ao magistério são propositalmente colocados nas turmas e situações mais complexas. Isso porque seus pares, acreditam que os neófitos, recém-saídos da universidade, têm “novidades” que serão úteis, desconsiderando o saber da experiência que é de grande importância para a profissão.

Nesta perspectiva, imersos no atual contexto social e educacional, nos últimos anos testemunhamos alterações significativas na sociedade brasileira, que bem refletem na cultura escolar, sobretudo quando consideramos as mudanças trazidas pela pandemia da COVID-19.

O vírus apresentou o distanciamento social como principal medida de contenção, ocasionando ao longo dos anos de 2020, 2021 e início de 2022 que as aulas do ensino básico ocorressem de forma remota. Como é por demais sabido, além dos prejuízos humanos, essa fase acarretou consequências que se estenderão por anos, ademais, quando as aulas retornaram os alunos e professores sentiram na pele as heranças desses anos. Desta forma, surgem questionamentos referentes ao modo como ocorreram as atividades dos professores de Geografia que iniciaram as suas práticas docentes no retorno ao ensino presencial e ao modo como ocorreu esse contato.

Diante disto, ao serem questionados a respeito da maneira como se deu o seu primeiro contato com a profissão docente, no contexto pós-ensino remoto, o professor 2 afirma que “o primeiro contato como professor de Geografia foi um caos, um total desespero”, discurso que somado ao do professor 3 quando diz que “foi uma realidade totalmente diferente daquela esperada, foi um grande choque”, indica que o processo de formação inicial não proporcionou a interligação entre o conhecimento acadêmico e as práticas profissionais. Corroborando no presente discurso, os professores 1 e 4 advogam que:

Na universidade, enquanto estamos nos textos e teorias, a gente romantiza muito, mas quando chega na sala de aula encontramos uma realidade totalmente diferente, pois temos que improvisar bastante, porque a realidade dos alunos é algo completamente diferente daquilo que esperamos, principalmente no pós-pandemia, onde tínhamos alunos que não sabiam ler, nem escrever. Então tinha que improvisar levando isso em consideração, fazendo atividades que não exigem tanto de leitura e escrita, caso contrário, seríamos obrigados a pegar na mão deles e fazer por eles. Foi uma realidade completamente diferente em que se o professor não tiver o jogo de cintura ele fica pra trás na profissão (Professor 1).

Tudo o que aprendemos universidade, nas disciplinas de práticas, é quase que totalmente descartado, digo quase, pois durante as aulas podemos adquirir algumas ideias que podemos vim a usar futuramente. Porém a teoria acaba não batendo com nada. O que aprendemos aqui é uma fantasia, porque na universidade temos uma ideia de escola formada, que a escola perfeita com todos os alunos iguais, mas quando saímos daqui encontramos escolas com realidades diferentes, com salas plurais, em que em uma sala eu tenho o filho de um grande comerciante da cidade e do outro lado tenho aquele aluno que se não for à escola não tem o que comer. Por viver em ambientes diferentes, eles aprendem coisas diferentes, em que alguns são mais sossegados, outros são mais agressivos, outros tentam se destacar de formas negativas fazendo coisas que atrapalham o desenvolvimento da aula e isso são coisas que não aprendemos na universidade (Professor 4).

O Professor 1 levanta a questão da romanização profissional que, na sua perspectiva, advém das teorias e leituras discutidas na universidade que estão distantes da realidade do exercício docente, sendo intensificadas no pós-ensino remoto. Além disso, o Professor 1 aponta para o fato que necessitou buscar novas abordagens para a sala de aula e até

improvisar na busca por se adaptar ao contexto em que foi inserido. Incisivamente, o discurso do Professor 4 chama atenção ao afirmar que aquilo estudado na formação inicial é uma fantasia, sendo o distanciamento entre o acadêmico e a realidade escolar um fator marcante, considerando que as teorias pouco se assemelham com o exercício profissional. Isso se dá pois durante a formação as concepções de sala de aula não correspondem ao real contexto educacional brasileiro.

Seguindo o seu discurso, o Professor 4 faz crítica à forma como tais pontos são tratados na formação inicial. Ele defende que, “se chegar achando que vai encontrar a escola conforme idealizada na universidade, engana-se, isso é uma utopia, é uma visão baseada em muita gente que nunca foi no ensino básico, que se baseiam apenas em livros. A teoria é maravilhosa, mas prática é complicada”. Isto posto, compreendemos que as expectativas que são nutridas nos neófitos se defrontam com a realidade apresentada na escola. Sobre isto o Professor 3 afirma que “nem tudo o que estudamos na universidade, que tá lá bem escrito nas teorias e nas filosofias da educação dá para ser aplicado, você tem que se adaptar a sua realidade”.

Nesta mesma lógica, a respeito da distância experienciada entre aquilo que era esperado pelo jovem docente e a realidade apresentada no contexto do ensino básico, Huberman (1989), denomina de choque de realidade. Sendo este um período de desamores, de encontro com as primeiras dificuldades profissionais, de vivenciar o distanciamento entre aquilo que foi sonhado e planejado, mas que por uma série de fatores não é possível de serem realizados no magistério. Segundo o autor é um momento de sobrevivência profissional, que por vezes causa incertezas no tocante ao futuro da carreira e contribuem positiva ou negativamente para a construção da identidade profissional docente. Ao serem defrontados com essa realidade, os professores entrevistados afirmaram unanimemente que foram obrigados a recalculiar as suas decisões, diante da incompatibilidade entre o esperado e o que foi encontrado ao iniciarem as atividades profissionais no pós-ensino remoto, sendo que para os professores 1, 2 e 4 o analfabetismo em alunos do sexto e sétimo ano foi o maior choque de realidade.

É possível compreender a fase do choque de realidade como o período das tensões, dos questionamentos a respeito das suas práticas, da busca por maior domínio dos conteúdos, de maior reflexão e estudo com o intuito de buscar saídas para as situações que lhe são impostas. Como Huberman (1989) denomina, é um momento de sobrevivência as tensões apresentadas pelo início da profissão. A respeito do início da atividade docente, Marcelo Garcia (2010, p.28) defende que “é um período de tensões e aprendizagens intensivas em

contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”.

Para além das sobrevivências profissionais, a expectativa é parte da vida humana, perpassando por todas as fases e vivências, intensificando-se no momento de inserção no mercado de trabalho. Porém, como apresentado nos relatos dos docentes, quando os jovens professores assumem as atividades, a realidade em que são colocados, muitas vezes é desafiadora e fora daquilo que estava sendo esperado. Ademais, cada sala de aula conta com uma realidade ímpar, detendo desafios e complexidades próprias. Do mesmo modo, cada professor novato carrega consigo expectativas e incertezas ligadas ao seu processo de formação enquanto pessoa, o que podemos compreender como os aspectos não racionais da docência.

De tal modo, ao assumir a atividade docente, os professores são marcados pela expectativa por ter os seus próprios alunos e com eles desenvolverem bons relacionamentos, por colocar em prática as metodologias que estudou e acredita que tenham maior potencial, por testar formas de ensino e de construção conhecimento, por buscar levar a sua disciplina e promover a valorização da mesma. O início da atividade docente é marcado pela expectativa de ser um bom professor e pela relação com os seus pares profissionais, sendo também um momento de afirmação social ao mostrar para a sociedade e para a família que está bem naquilo que escolheu como atividade profissional.

Com o momento da entrada na docência temos o que Huberman (1989), chamou de fase das descobertas, as quais são a alegrias vivenciadas, o sentimento de ter ministrado uma aula que considerou boa, o estabelecimento de um relacionamento positivo com os discentes, o se encaixar no corpo escolar ou até mesmo um elogio recebido acerca da sua prática profissional. Em outras palavras, a fase da descoberta na iniciação ao magistério é todo o lado positivo que o jovem professor experimenta, sendo como o combustível para esses profissionais.

Posto isto, entendemos que o início das atividades docentes é marcado pelas descobertas e pelas sobrevivências, que nos apontam para uma fase em que é necessário que o professor lide com uma série de questões externas e de cunho não racional. Contexto que se apresenta como um momento caracterizado, segundo Marcelo Garcia (1999), pela falta de confiança e constante insegurança. Esses sentimentos surgem por variadas motivações, como no tocante ao domínio da turma, ao que os outros professores vão pensar e ainda nos medos em relação aos alunos.

Neste contexto, os jovens professores aprendem a lidar com os seus pares, criando ou não laços que possam auxiliar no meio da educação formal. Aprendem também a entender as burocracias dos sistemas de ensino e o modo de se relacionar com os seus alunos. É no instante da iniciação à docência que será posto em prática aquilo que foi aprendido ou não na universidade, o momento do contato entre o idealizado e o encontrado no meio escolar, sendo uma fase intensa e, por vezes, tensa. É na iniciação das práticas profissionais que ficam evidentes muitas das limitações pedagógicas e geográficas do jovem professor, sendo que estas muitas vezes são frutos do seu processo de formação inicial ou do meio no qual as práticas estão sendo desenvolvidas.

Quando nos referimos aos ambientes educacionais, a profissão do professor está rodeada de relações humanas, seja no dia a dia com os alunos, nas relações com os colegas de profissão, com a secretaria escolar e até com os responsáveis pelos discentes. Neste sentido, as relações do cotidiano escolar, também podem se configurar como fortalecedoras da docência ou como um empecilho na estabilização na profissão, a depender do modo como ocorrem. A falta de apoio por parte dos professores que estão na escola há mais tempo, em relação aos neófitos, ocorre por muitas vezes se sentirem ameaçados, seja pelo reconhecimento do bom trabalho dos novatos, pelo bom relacionamento com os alunos ou pelo medo de perderem os seus postos, acabam que não acolhendo os novos professores de maneira adequada. Isso faz da fase de iniciação à docência uma trajetória por vezes solitária.

Ainda na perspectiva que Huberman (1989), é possível compreender que a balança entre as descobertas e as sobrevivências da profissão é a responsável por construir o futuro profissional dos mesmos e auxiliar na formação da identidade docente. Sobre isso, Silva (2014, p.84) afirma que “o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”, em outras palavras refere-se às descobertas como os movimentos que tendem a fixar o docente na profissão e as sobrevivências como aqueles que desestabilizam o professor.

Portanto, é possível compreender que a relação entre as expectativas acerca do início das atividades e a realidade na qual os professores em início de carreira são inseridos, proporcionam intensidades e tensões sobre as suas práticas. Isto é, para esses profissionais as situações que são impostas provocam sentimentos como medo e inseguranças, tendo em vista que elas não estavam entre as suas expectativas. Ou seja, é uma fase marcada por momentos de tensões. Por outro lado, assim como indica Tardif (2010), os primeiros anos da carreira docente proporcionam rápidas aprendizagens e dão base para o todo o exercício profissional.

Dito isso, entendemos que o início na carreira no magistério se apresenta como um instante de intensas aprendizagens, seja no tocante as práticas pedagógicas, aos relacionamentos humanos que envolvem a profissão ou até mesmo na busca pela superação das falhas nos conhecimentos científicos da sua disciplina.

Desta maneira, assimilando que a fase inicial docente auxilia na construção da identidade desses profissionais, no tópico A construção da identidade docente como um produto do meio, mas que meio? Buscaremos investigar como os professores de Geografia que iniciaram as suas práticas no pós-ensino remoto tiveram a sua identidade profissional afetada por esse momento. Nos empenhando em pensar a construção da identidade docente como receptor de interferências do meio no qual a inserção do magistério ocorre.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE COMO UM PRODUTO DO MEIO, MAS QUE MEIO?

Como temos discutido até aqui, o momento do início da atividade docente é de grande influência para o profissional, tendo em vista que apresenta a capacidade de auxiliar na estabilização no tocante as práticas do magistério ou dificultar o processo de adaptação e de autonomia profissional. Nesta perspectiva, Tardif (2010) defende que são nos primeiros anos da carreira que os professores acumulam conhecimentos que levarão ao longo do seu exercício profissional, sendo que essa aprendizagem se apresenta como confirmação para si e para os outros, adquirindo macetes da profissão, hábitos e traços da personalidade docente. De tal modo, as vivências desta fase são fundamentais para a identificação do jovem profissional enquanto professor para assim construir a sua identidade docente e assumir ou não este papel.

Segundo Campos (2013), o momento da iniciação às práticas docentes pode ser considerado de adaptação. Neste, o professor não se rende ao que está sendo imposto, mas sim, compreende as relações dos alunos com o ambiente escolar, não abrindo mão dos seus princípios educacionais. Este é um instante de construção e de reconstrução das práticas e ideais docentes, logo, colabora para a formação da identidade profissional.

O autor se refere ainda à aprendizagem das práticas docentes, que diz respeito principalmente ao momento introdutório do fazer-se professor no cotidiano, aprendendo ou não a lidar com as imposições do meio e a se posicionar para não abdicar dos seus objetivos. De maneira semelhante, Pimenta (1999, p.19), defende que a construção da identidade profissional acontece “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das

práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”. Ou seja, defende que um dos fatores para a formação identitária desses profissionais é o contato entre as teorias e as práticas, bem como a análise advinda deste.

Ademais, Barbosa (2023, p.91) afirma que “[...] a identidade docente e a identidade profissional são processos dinâmicos em construção, resultantes de múltiplas dimensões – pessoais, formativas e profissionais”. Assim, é possível compreender a formação da identidade docente como um processo dinâmico, que recebe interferências do contexto. Na mesma perspectiva, Abrahão (2007), defende a relação existente entre a construção da identidade profissional do professor, com o eu pessoal e o eu profissional. Para o autor, as ações do meio em que o indivíduo está inserido são condicionantes do processo da formação identitária no magistério, já que o sujeito como pessoa, é um produto histórico e social do meio em que está incluso, recebendo influência direta daquilo que o cerca.

Diante disso, entendemos que a formação da identidade docente, por consequência, é também um produto histórico e social. Sendo assim, recebe interferências dos diversos contextos que o profissional passou ao longo da sua vida, desde as suas crenças como pessoa, suas ideologias, seus posicionamentos políticos, suas experiências com alunos, com outros docentes, os aprendizados da formação inicial e especialmente como ocorreram as primeiras experiências como professor. Deste modo, concordamos com Barros (2021, p.71), quando afirma que:

Nesse sentido, compreendo o trabalho do professor como uma atividade condicionada de referências e de interferências plurais, cujos elementos se tecem a partir de interações sociais, de referências familiares, sociais, culturais, religiosas e econômicas que constituem um emaranhado de saberes. Esse processo formativo rompe a lógica cotidiana, editada e pensada por meio de um prisma ideológico de caráter unidimensional.

De tal modo, somos levados a pensar no que efetivamente podemos compreender como identidade docente, o que esse termo representa. De modo simples, com base na própria nomenclatura, podemos assimilar que o termo se refere a tudo aquilo que faz parte da identidade do ser professor, os seus jeitos de construir o conhecimento, as metodologias de sua preferência, as relações que desenvolve no meio escolar, a segurança com que ministra as aulas, o nível de afetividade ou de autoritarismo que aplica nas suas turmas. Ou seja, a identidade docente corresponde a todas as nuances e características profissionais que o professor apresenta, sendo elas fruto de um contexto que é dinâmico e social. Pimenta (1999, p.18) se referiu a identidade docente como:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidade que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Portanto, interpretamos a identidade docente com algo que é processual, que se forma partindo de uma série de acontecimentos na vida do professor, aqui destacamos em especial no momento da inserção no mercado de trabalho da sua profissão. Pimenta (1999), afirma que o processo de construção da identidade docente ocorre em um sujeito que é historicamente situado, assim compreendemos que recebe influências diretas do momento e contexto histórico em que se encontra, sendo moldado pelos mesmos.

Desta forma, considerando que a identidade profissional docente é fruto do meio em que o sujeito está inserido, cabe pensar sobre como o meio pós-ensino remoto interferiu na identidade dos professores de Geografia que estavam iniciando as suas práticas. Destacando que o cenário foi marcado pela intensificação dos problemas já existentes no contexto educativo formal brasileiro e ainda pelo surgimento de novas demandas para as quais os neófitos, que como visto anteriormente, não estavam preparados. De tal modo, é preciso pensar sobre como se deu a constituição dessa identidade docente, de que modo esse cenário moldou esses profissionais e interferiu na sua autocompreensão enquanto professor. Ao ser questionado sobre a vivência dessa fase o Professor 2 defende que:

Acredito que o início é o mais importante da profissão, aqui você consegue decidir o que vai levar para o resto da sua vida como professor tanto de metodologias como de aprendizagem, decidir o que não é legal e você vai deixar pra trás, como atitudes e posicionamentos que não agregaram no futuro e deixar apenas o profissional. Como por exemplo, saber que o aluno vai ter que aprender, que não é uma opção dele, se ele está na escola, ele vai ter que aprender, ele não tem a escolha de não querer saber daquilo.

A fala do Professor 2 mesmo que indiretamente, indica que o começo do exercício docente é um momento de teste em que o professor percebe e decide o que vai levar ao longo do seu exercício profissional ou o que necessita deixar para trás. Indica que é o momento no qual o professor adere a determinadas metodologias e posicionamentos, em outras palavras, constrói características para a sua identidade. Além disso, nos mostra que na sua construção enquanto professor percebeu que, se o aluno estiver na sala de aula, de forma inegociável deverá aprender.

Ao seguir sua fala o Professor 2 aponta que, por ter começado em um contexto em que os alunos não tinham desenvolvido os conhecimentos básicos, “hoje, tento começar os conteúdos de uma forma bem calma e mais detalhada possível”. Ou seja, por ter começado as suas práticas em meio ao pós-ensino remoto, no qual os alunos apresentavam grandes dificuldades e falhas na aprendizagem, ele enquanto professor reforça a ideia que ao iniciar um conteúdo parte do pressuposto que os alunos têm poucos conhecimentos prévios sobre os assuntos que serão tratados na aula. Ainda sob o prisma da construção da identidade docente em tais contextos o Professor 4 afirma:

Ter iniciado no pós-ensino remoto me moldou muito como professor, inicialmente foi muito frustrante, mas hoje eu vejo que foi importante por um simples fator: que é pelo o fato dos alunos não entenderem bem o que era Geografia, eu tive que me esforçar mais, para aprender mais, para tornar aquilo mais fácil, interessante e até engraçado, pra fugir do chato, para que esses alunos tivessem um foco maior na Geografia, fazendo com que eu não fosse aquele professor padrão que entra na sala ler o livro e passa cinco questões. Então fui forçado a me esforçar mais, me cansar mais, inicialmente eu não gostava, eu achava que eu não precisava daquilo, que não precisava me esforçar tanto, para mim eu já tinha tanto, só que com o tempo na sala de aula eu percebi que eu poderia fazer mais e eu fui fazendo mais.

No seu depoimento o Professor 4 revela que por ter iniciado as suas práticas no meio pós-remoto foi forçado a se tornar um professor que foge do tradicional. Tendo em vista que os alunos retornaram ao ensino presencial sem ter os conhecimentos necessários para as séries que estavam estudando, o professor na tentativa de prender a atenção desses adolescentes e assim despertar o interesse pela aprendizagem, necessitou estudar mais que aquilo que ele imaginava que precisaria. Dessa forma, buscou maneiras e meios para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais fluído.

De modo semelhante, o Professor 3 afirma que “vivenciar o início das minhas atividades no pós-remoto, me fez ver que eu dou conta, me fez ter novas ideias, me virar nos 30, para pensar formas de ajudar os meus alunos, isso me fez aprimorar e ir além do que eu pensava que poderia ir, foi de muito aprendizado”. Deste modo, compreendemos que por ter iniciado as suas práticas nesse contexto, a identidade docente desses profissionais forçadamente se construiu mais reflexiva, tendo em vista que constantemente necessitaram pensar sobre as suas práticas e o resultado direto das suas ações.

Assim compreendemos que, de acordo com o que afirma Garcia (2010), a identidade docente não surge de modo automático com a nomeação para ser professor, no entanto é construída e modelada paulatinamente. Sendo simultaneamente um processo individual, pois diz respeito a forma como cada sujeito vivencia determinados eventos, bem como coletivo e

complexo, tendo em vista que esse sujeito recebe influências do meio em que está inserido, além dos diversos meios que transitou ao longo da sua formação pessoal, é importante considerar que as formações pessoal e profissional estão intimamente relacionadas. Isso porque ambas ocorrem em um mesmo indivíduo. Deste modo, quando consideramos que os primeiros anos da atividade docente são de grandes aprendizados, compreendemos que aqueles que iniciaram as práticas no contexto do pós-ensino remoto, tiveram a sua identidade profissional moldada por esse contexto.

Assim sendo, podemos assimilar como algo que é construído e constituído principalmente a partir do dia a dia da sala de aula. Por mais que o jovem professor se inspire em outros ou que durante a sua formação inicial tenha almejado trabalhar de determinadas formas, a docência só se efetiva a partir da iniciação no cotidiano escolar. Como já discutimos no presente trabalho, a maneira como ocorre a sua entrada no magistério, influencia diretamente na modelagem da identidade docente. Como afirmado pelo Professor 2 “a universidade não te ensina a ser professor, você tem que aprender em sala de aula”. Ou seja, é no contato com o ensino básico que as práticas do exercício docente são efetivadas, assimilando ou deixando determinadas atitudes e posicionamento para trás.

Os relatos apresentados apontam para o fato que cada professor em início de carreira passa por experiências únicas, seja no convívio com os alunos, nas relações hierárquicas, no contexto escolar ou em situações com os colegas de trabalho. Sendo que cada vivência negativa ou positiva, contribui como agente modelador para a constituição da identidade profissional docente. Isso favorece, ou o fortalecimento do se tornar professor ou os sentimentos de desânimo e fracasso. Dependendo do balanço entre as descobertas e as sobrevivências, o resultado varia de realização profissional até a possível desistência do magistério.

Para atestar tal fato o Professor 4 diz que “por ter tido uma boa experiência nessa fase de início das minhas atividades, isso facilitou a aceitação do ser professor de Geografia, que a cada dia vem se fortalecendo”. Desta maneira, é possível compreender a formação da identidade docente como um processo que parte das influências pessoais e sociais, relacionando com as satisfações, bem como com as insatisfações com o trabalho e do relacionamento como os seus pares, construindo assim, a forma como o profissional se enxerga e se define.

Inserido no contexto, podemos entender que a identidade profissional de cada professor é fruto de uma série de acontecimentos que a construíram e a reconstruíram. Neste sentido, se considerarmos a importância da fase de iniciação das atividades, principalmente no

que diz respeito às interferências na formação da identidade destes profissionais, entendemos que o contexto histórico-social em que as práticas docentes têm início é de particular importância no processo do se tornar e se identificar como professor. Cada contexto é capaz de deixar marcas únicas nessa identidade. Sobre o processo de se tornar professor, Campos (2012, p. 2) advoga:

[...] o retorno à escola na condição de professor é um momento de grandes aprendizagens para aqueles que iniciam o magistério. Aprender a atuar como professor, a construir um “ser professor”, não acontecem “naturalmente”, tampouco são tarefas fáceis, sobretudo no interior de determinados contextos.

A afirmação contribui no entendimento sobre o processo da construção da identidade dos docentes em início de carreira, indicando como um processo complexo, que pode ser alterado de acordo com o meio em que ocorre a inserção. Isso faz deste um processo mais ou menos fluído, auxiliando na estabilização profissional ou a dificultando. Os professores 1 e 3, ao serem questionados sobre sua autocompreensão como professores, afirmam o seguinte:

Me toquei como professor a partir do momento que eu vi que eu era a pessoa responsável, não mais a pessoa que ia olhar, brincar com a situação ou que tá em sala quando a diretora entra pra brigar com alguém e vou tá brincando, mas que agora vou ter que tá assumindo outra postura ali na frente. Estar na sala me mostrou que “olha o tu é o professor e tem que se comportar como um” (Professor 1).

A minha ficha de professor, foi caindo quando foram surgindo problemas que eu tive que resolver, quando percebi que a partir do momento que eu fechava aquela porta, a responsabilidade era totalmente minha com tudo o que acontecia naquele ambiente. Foi quando eu percebi que eu sou a responsável e que eu tenho que dar conta, dar o meu melhor, dar conta deles, tenho que tentar entender eles e resolver os pequenos problemas que forem surgindo para evitar que se tornem grandes e precisar ir à direção (Professor 3).

Portanto, os professores indicam que o processo de passagem da função de estudante para profissional ocorreu ao assumir uma sala de aula, bem como o reconhecimento de seus papéis e obrigações enquanto professores. Em outras palavras, entenderam os seus novos papéis quando se confrontaram com as responsabilidades do magistério. Nesse mesmo sentido o Professor 2, defende que “depois que iniciaram as críticas sobre a postura que, às vezes, era de brincadeiras com os alunos, por parte dos meus superiores e colegas de profissão, eu acho que a ficha tá caindo aos poucos. Não foi algo que bateu de uma vez, mas que tá se construindo aos poucos”.

Assim, entendemos que a construção da identidade do professor de Geografia em início de carreira, é fruto do meio, e que, cada meio histórico-social interfere diretamente na

formação dessa identidade, não a determinando, no entanto a moldando. Nesta perspectiva, Garcia (2010) afirma que a formação da identidade docente está intimamente ligada às emoções, pois os professores tendem a se comprometer muito profundamente com o seu trabalho. Dessa forma, as emoções compõem uma parte importante do trabalho e da identidade desses profissionais. Desse modo, levando em consideração que no contexto pós-ensino remoto, isto é, pós-pandêmico, as emoções estavam intensas, unanimemente os professores entrevistados alegam que buscaram extrair das vivências desse momento o lado humano da relação alunos-professor, para todo seu exercício profissional.

Isto posto, devemos considerar que esses professores começaram em ambientes extremamente complexos, nos quais para sobreviver profissionalmente precisaram buscar meios e saídas, bem como para conseguirem ministrar as suas aulas de Geografia no ensino básico. Nesta perspectiva, consideramos que a Geografia escolar e a Geografia acadêmica são correlacionadas, estando ambas em relação de dependência, em que propagam e produzem conhecimentos, os quais são distintos a cada uma dessas esferas da Geografia. Assim, pensar no modo como que ocorreu a construção desse conhecimento na sala de aula por aqueles professores que estavam iniciando as suas atividades é algo que merece atenção, nos levando a refletir sobre essa possibilidade. Será que diante de todas as incertezas que os jovens professores estavam lidando, foi possível promover a construção de um conhecimento geográfico?

Para melhor compreendermos tais questionamos ao longo da presente pesquisa, no capítulo A escola como um espaço de construção do conhecimento geográfico iremos nos deter a pensar na escola como um espaço ativo para a construção dos conhecimentos e não apenas como mera propagadora das produções acadêmicas, refletindo sobre como ocorre o processo do aprender a ensinar e as interferências do meio para os jovens profissionais.

### **3 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO**

Quando ouvimos ao discurso do senso comum no que se refere aos cursos universitários percebemos que, culturalmente, a academia é colocada em posição superior aos outros ambientes de ensino. Ela é entendida como o único local de produção do conhecimento. Assim, os cursos de Geografia assumem o perigoso papel de serem os exclusivos responsáveis pela função de pesquisar e produzir o conhecimento geográfico que será levado para ser divulgado no ensino básico e aplicado nas demais áreas que convém ao exercício desta ciência. Esta é uma linha de pensamento perigosa, pois limita a produção deste conhecimento a espaços específicos e desconsidera os esforços dos professores de Geografia no ambiente escolar.

Dentro desta linha de raciocínio, em que a academia é posta como a produtora do conhecimento, enquanto a escola é colocada como a instituição que assume a função de ser mera propagadora daquilo que foi produzido, a Geografia escolar e a Geografia acadêmica são colocadas em sistema de hierarquia. Nesse sistema, a Geografia escolar é entendida como a que está predominantemente dependente da produção acadêmica, no entanto, esse é um raciocínio errôneo, especialmente quando observamos as práticas geográficas e encontramos outra realidade, em que a Geografia acadêmica e o componente curricular da Geografia apresentam singularidades e funções que são próprias de cada uma, mas não hierárquicas. A respeito das diferenças entre ambas, Cavalcante (2015, p.9), advoga:

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral.

Em outras palavras, a autora coloca a relação entre a Geografia acadêmica com a disciplina da Geografia como uma unidade complexa, em que cada uma possui características específicas e que lhe são próprias, porém, não são postas em sistema de importância uma em relação a outra. Sob esse prisma, compreendemos a Geografia escolar e a Geografia acadêmica como um conjunto, em que estão estritamente correlacionadas, mas que a escolar não é refém dos conhecimentos acadêmicos, ao contrário, é também um espaço de produção e

de pensamento de conhecimentos e conteúdos geográficos. Uma das grandes questões enfrentadas quando pensamos na Geografia, é que popularmente acredita-se que o papel da escola é transmitir conteúdos, cabendo aos professores adaptar e simplificar, enquanto os alunos devem apenas decorar, desconsiderando as potencialidades para a construção do conhecimento no ambiente do ensino básico.

Para melhor entender a autonomia da disciplina em relação à universidade, é necessário que olhemos, mesmo que brevemente, para a história da Geografia no Brasil. Em sua dissertação, Pessoa (2007), traça o percurso da Geografia escolar brasileira, apontando para o fato que antes do surgimento dos cursos de Geografia, ela já estava inserida no contexto da educação do ensino básico, em que antes mesmo de existir em nossos solos os seus livros didáticos, as suas temáticas já eram trabalhadas em sala de aula e que os cursos superiores surgiram para atender a uma necessidade da escola. Assim sendo, é perceptível que a Geografia escolar, apesar de apresentar um sistema de relação com a acadêmica, é também autônoma e produtora de conhecimentos.

De tal modo, compreendemos que, ao contrário do que é comumente acreditado, a escola é um espaço de construção e de reconstrução do conhecimento geográfico, não cabendo a ela realizar apenas a transposição didática ou adaptações dos conhecimentos acadêmicos para os alunos, porém por meio de ações coordenadas e intencionais, necessita promover a sua construção.

Cabe destacar que, ao nos referirmos à construção dos conhecimentos escolares, o processo não deve ser confundido com a vulgarização ou simplificação dos mesmos. No entanto, propomos essa construção como um processo ativo e coletivo, em que sejam considerados os contextos históricos e sociais no qual os indivíduos estão inseridos. Dentro dessa discussão, Cavalcante (2015) nos aponta para o fato de que a construção do conhecimento geográfico deve ser um conjunto que envolva escola, alunos e professor. Além disso, defende que não é eficiente para o ensino-aprendizagem quando levamos para os discentes os conceitos prontos, mas o ideal é que o processo de construção ocorra em conjunto com os alunos.

O processo de construção do conhecimento é algo complexo, que envolve ativamente todos os sujeitos da educação. Cavalcante (2015), nos indica Vygotsky, que na década de 1930, já trabalhava a teoria socio-constructiva. Essa teoria defende que o aluno deve ser um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, sendo capaz de adquiri-lo no seu cotidiano, tendo em vista que é um sujeito histórico que deve ser socialmente constituído, e um receptor de influências do meio, no qual o encadeamento do ensino-aprendizagem ocorre.

Desta forma, entendemos que o meio exerce influência direta na construção do conhecimento. Testemunhamos alterações sociais complexas nos últimos anos, com mudanças concretas no meio e nas relações escolares, intensificadas no retorno as salas de aula no pós-ensino remoto. Isso nos leva a pensar sobre de que modo esse meio influenciou o processo de construção do conhecimento Geográfico escolar e na forma como os professores de Geografia em início de carreira pensaram a construção deste conhecimento em um ambiente para o qual ninguém estava preparado.

Neste sentido, objetivando melhor compreender como ocorreu o processo de construção do conhecimento escolar pelos professores de Geografia que estavam iniciando as suas práticas no pós-ensino remoto, ouvimos aqueles que foram os atores desse momento. Assim, o Professor 1 afirma que:

Os alunos não são os mesmo de quando estudamos, é preciso mais uma preparação sobre o conteúdo que vai ser ministrado, com uma metodologia que busque construir o conhecimento do aluno e não só passar conteúdo, pois sabemos que quando passamos o conteúdo acaba que o aluno não aprende nada. Então é preciso buscarmos uma metodologia mais ativa, acredito que é preciso essas duas coisas, a metodologia e o domínio do conteúdo para que ocorra uma construção do conhecimento.

Em outras palavras, o Professor 1, defende a importância do processo de construção do conhecimento de modo ativo e participativo, o que na sua concepção proporciona a aprendizagem de forma mais eficaz. Posteriormente em seu discurso o referido professor afirma que “na busca pela construção dos conhecimentos, tentei ao máximo puxar para a realidade dos alunos, para que entendessem de dentro pra fora”. De tal forma, se opôs ao cenário que frequentemente testemunhamos, no qual professores tratam a Geografia de forma mecânica, o que por consequência gera alunos que a absorvem semelhantemente. Isto é, veem a Geografia apenas como mais uma das disciplinas que precisam aprender ou decorar para serem aprovados de série. Desta forma, esquecem ou não conhecem o verdadeiro papel da Geografia escolar: o de formar cidadãos capazes de entender os diferentes contextos sociais nos quais estão inseridos. Em ângulo similar, o Professor 4 afirma:

Para que a construção de conhecimentos ocorra é preciso buscar metodologias mais simples que traga o dia a dia. Você tem que trazer o cotidiano, pois não adianta você falar de clima e falar clima do deserto do Saara lá na África, é preciso usar o seu local. Não adianta você falar de relevo e falar do relevo lá da Cordilheira dos Andes. Fale do relevo da sua cidade, de preferência um que dê pra ver da janela da sua sala de aula. Se não, leva esses alunos para fora da escola, mas você tem que buscar isso, porque sem isso você vai sofrer muito, porque os alunos não vão aprender.

Portanto, é perceptível a necessidade de proporcionar aos alunos a possibilidade para que visualizem aplicabilidade cotidiana. Para que isso ocorra, é função do professor incluir o contexto da Geografia vivida dentro da sala de aula, promovendo a construção do conhecimento com base no meio em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, para desta forma favorecer o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Ao analisarmos o referido relato, chama atenção quando o Professor 4 afirma que se o docente não proporcionar essa proximidade o aluno não aprenderá. Ou seja, não desenvolve a capacidade de aplicar os conhecimentos geográficos na sociedade. Na perspectiva de Cavalcante (2015), é justamente essa a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens, ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço em que estão inseridos.

Compete trazer a contribuição do Professor 2, que também relata a importância do ensino da Geografia de modo que se aproxime com a realidade que os alunos estão imersos. Ele afirma que “para que a construção fosse mais eficaz, busquei trabalhar partindo aquilo que os alunos visualizam, aí entra o estudo de campo que já fiz e foi muito bom”. Dessa forma compreendemos que o processo de construção do conhecimento passa pelo desenvolvimento do raciocínio geográfico, que ocorre mediante o contato entre aquilo proposto pelo currículo e o vivenciado pelos alunos.

Cabe salientar que, por meio da integração do conhecimento mais a ação do pensar a sua realidade, quando o professor em conjunto com os seus alunos constrói uma temática partindo do seu lugar de origem, estes estão produzindo conhecimentos geográficos. Já que utilizam de embasamentos teóricos para que ocorra a aplicabilidade prática e social, assim, por meio da construção do conhecimento geográfico escolar, desenvolve-se nos alunos a possibilidade de pensar transformações sociais.

Portanto, entendemos que se a construção do conhecimento exige participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, é preciso que o aluno entenda a importância da Geografia escolar, o seu objeto e os seus objetivos. O conhecimento sobre o seu papel proporcionará ao aluno o entendimento que, por consequência, tende a servir como incentivo no querer construir o conhecimento Geográfico.

De tal modo, é necessário que o professor, através de suas práticas de ensino, mostre qual o papel desta disciplina e qual a sua função no formar cidadãos. Assim quando nos voltamos para a perspectiva de uma Geografia para a formação cidadã, vamos ao encontro de Deon e Callai (2018, p. 277) ao afirmarem que:

Tendo em vista a realidade apresentada, a escola e o currículo escolar podem contribuir ou não para a melhoria das condições sociais dos alunos. Sob este viés, fica clara a compreensão da importância da escola, na garantia do acesso ao conhecimento e uma aposta na construção da cidadania.

Assim entendemos que a escola apresenta um papel de destaque na promoção da cidadania, sendo que em meio as dificuldades e desigualdades sociais, a instituição apresenta uma grande abrangência sociocultural. Além disso, posteriormente Deon e Callai (2018) destacam a Geografia escolar nessa função, tendo em vista que a finalidade desta disciplina é de formar cidadãos críticos e socialmente conscientes do seu contexto.

Perante o exposto, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem da Geografia é multifacetário e dinâmico. Para que ele seja plenamente efetivado, deve abarcar ativamente escola, alunos e professores, sendo o ambiente escolar um local vivo para a construção do conhecimento geográfico. Compreendemos que as práticas pedagógicas que favorecem o processo de construção do conhecimento apresentam maior complexidade do que aquelas que objetivam somente a transmissão, por necessitar de uma série de saberes próprios do exercício docente que ultrapassam os conhecimentos da ciência geográfica.

Frente ao discutido, entendemos que o ensino-aprendizagem da Geografia é uma atividade conjunta. Todavia, aquele que rege a turma é o docente, que como tratado anteriormente só tem suas práticas efetivadas a partir do início das suas atividades profissionais, o que nos leva buscar entender como se dar o processo de aprender a ensinar e sobre que saberes são necessários para ser um bom professor de Geografia no ensino básico. Motivados por essas inquietações, no tópico Aprendendo a ensinar: o que é preciso saber para ser um professor de Geografia? Iremos nos deter a discutir sobre estes pontos e o processo de aprender a ensinar esta disciplina.

### 3.1 APRENDENDO A ENSINAR: O QUE É PRECISO SABER PARA SER UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA?

Ao longo do processo de construção do ser docente, o jovem professor absorve interferências de uma série de fatores. Aprender a ensinar engloba um conjunto vitalício de experiências, que se inicia com as suas referências do que, enquanto aluno do ensino básico, entendia como ser um bom professor, perpassando pelas vivências na formação inicial, até

mesmo pelos debates e discussões que se envolveu com as temáticas educativas, afluindo no início das suas práticas profissionais.

Como discorrido até aqui, o começo do exercício docente é um momento de destaque na construção da sua identidade, tendo em vista que são diretamente relacionadas com as condições físicas e humanas do meio em que estão inseridos, bem como proporcionam que o aprender docente seja desenvolvido. Nesse sentido, Tardif (2010) defende que, apesar dos saberes dos professores serem pessoais, são também profundamente sociais. Isto é, diante o contexto em que o sujeito está inserido, recebe interferências diretas do meio, assim construindo a sua identidade e saberes docentes.

Considerando que a maior parte da população em algum momento frequentou a sala de aula, popularmente criou-se a crença que qualquer um que tenha conhecimento sobre uma ciência, é capaz de dar aula desse componente curricular. Assim é entendível que se alguém é bom na ciência geográfica, este está preparado para ministrar a sua disciplina. Para melhor entender esse funcionamento, basta que naveguemos rapidamente pelas redes sociais posteriormente à divulgação do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou de grandes vestibulares, que veremos alunos que obtiveram bons resultados oferecendo seus cursos para ensinar essas disciplinas. Isso nos deixa o questionamento: será que apenas ter o conhecimento científico é suficiente para ensinar a Geografia? A respeito disso, Cavalcante (1991, p.35) intervém:

O domínio da ciência geográfica, refletido na matéria de ensino, bem como de seus métodos próprios é, sem dúvida, condição prévia para seu ensino. Mas cumpre destacar o fato de que nem a ciência é idêntica à matéria de ensino, nem os métodos da ciência idênticos aos métodos de ensino, ainda que guardem entre si uma unidade. Quando se trata de ensinar as bases da ciência, opera-se uma transmutação pedagógico-didática, em que os conteúdos da ciência se transformam em conteúdos de ensino.

Isto é, mesmo que a disciplina escolar e a acadêmica correspondam a Geografia, cada uma detém métodos singulares. Ter o conhecimento prévio da ciência é indispensável para o professor, no entanto, não é o suficiente, tendo em vista que a Geografia escolar adota condições ímpares para o seu ensino. Ao analisarmos a citação, nos chama a atenção o fato de que a autora utiliza o termo transmutação para se referir à relação da ciência com o componente curricular da Geografia. Tal fato exprime bem o significado dessa conexão, que não é o de adaptações ou simplificações, mas que ao entrar no ambiente escolar, pelo processo de construção do conhecimento, enfrenta transformações dinâmicas.

Deste modo, Garcia (2010) defende que o conhecimento do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Sob esta óptica, é possível entender que ter o conhecimento da ciência é inegociável, porém não é o bastante. Já que acreditamos em uma escola com alunos e professores ativos na construção do conhecimento geográfico e não apenas como um espaço vazio cuja missão é ser preenchido pelo conhecimento acadêmico por meio da transmissão dos conteúdos. Sendo esta segunda opção a que geralmente é exercida por aqueles que detêm apenas o conhecimento da ciência. Ao pensar na relação existente entre o processo de ensinar Geografia e sua ciência, Barros (2021, p. 240), afirma:

A ciência geográfica estudada academicamente, com o seu conhecimento estruturado, suas categorias, seus temas, seus conceitos, suas metodologias e seus métodos, é a que regulariza e legitima as especificidades da profissão professor de Geografia. Por meio dela, o docente vai abrindo os caminhos para os seus fazeres pedagógicos, refletindo, reorganizando, reconstruindo e rearranjando os conteúdos geográficos escolares para serem mobilizados em sala de aula, de uma forma mais contextualizada e mais significativa para os sujeitos em formação.

Nessa perspectiva, entendemos a ciência geográfica como aquela que legitima a especialidade do ser professor de Geografia, pois concede o aporte conceitual. Porém, é através das práticas docentes que os saberes desse componente curricular são organizados, reorganizados, construídos e reconstruídos, sendo que saberes para além dos dessa ciência são necessários. Assim, em seus estudos, Barros (2021) defende que a formação concedida pela academia não é suficiente para compor os saberes que são precisos para o exercício dos professores de Geografia e que as próprias políticas que enfocam na formação de professores já compreendem a importância de buscar integrar a teoria com práticas do exercício profissional.

Para melhor explicar os conhecimentos que são importantes ao exercício docente, Rosa (2017), indica Grossman (1990), que, apoiado nas ideias de Shulman, propõe uma classificação dos conhecimentos necessários a um professor em quatro categorias, sendo elas: o conhecimento do conteúdo específico, que corresponde propriamente ao da ciência da disciplina, no nosso caso aos conhecimentos da Geografia; o conhecimento pedagógico geral, que pode ser apreendido como o conhecimento referente às bases pedagógicas e educacionais gerais; o conhecimento pedagógico do conteúdo, que pode ser entendido como os princípios pedagógicos e técnicas próprias para ensinar uma disciplina; e por fim, o conhecimento de

contexto, que é correspondente aos saberes do contexto escolar, como da sala de aula propriamente dita, a toda a cultura da comunidade no seu entorno.

Ao longo do seu trabalho, Garcia (1999), elenca alguns dos conhecimentos que são necessários a um professor, sendo eles o conhecimento psicopedagógico que faz referência aos conhecimentos ao aluno, ao ensino e a escola, os relacionando com os princípios gerais como as teorias do desenvolvimento humano, a organização de classe e as técnicas didáticas, ao tempo em que desenvolverá as atividades.

Outro prisma tratado pelo referido autor é o conhecimento do conteúdo, tão importante quanto os conhecimentos pedagógicos. Ele faz referência direta aos diferentes aspectos científicos da disciplina que ensina, sendo que o seu conhecimento influencia no que ensinar e no modo como o professor ensina. Na sua obra, elenca também os conhecimentos do contexto, que são aqueles que fazem referências direta à necessidade de o professor compreender onde ensina e a quem ensina, para assim produzir as aulas de acordo com a realidade em que estão. Nesse sentido, relaciona o meio com os conhecimentos sobre os alunos, o que é correspondente ao entendimento sobre de onde vem, quais os seus conhecimentos prévios e seu rendimento na escola.

Diante destas classificações podemos perceber que apenas o conhecimento da ciência geográfica não é o suficiente, mas compreendemos o processo de ensinar como algo vívido que passa por diversos contextos para a plena construção das práticas pedagógicas e da formação do profissional. Para melhor entender o processo do aprender a ensinar e os saberes que são necessários ao docente, buscamos os nossos interlocutores, no qual o Professor 2 defende que aprendeu em sala de aula que é preciso um conhecimento para além do geográfico e afirma que:

Percebo que para lecionar Geografia é preciso de uma junção. Para controlar uma sala é preciso do conhecimento da pedagogia para dialogar, conhecer um pouco de psicologia para tentar analisar o aluno, qual a realidade dele, o que ele precisa, se ele está dando trabalho porque quer dar trabalho ou porque ele quer chamar atenção para algo ou até esconder algum problema que tem. Acho que a vivência de mundo é o que vai fazer de você um bom profissional, o que você aprendeu como pessoa, como profissional, como universitário, você vai usar na aula. Entrar em sala de aula me fez perceber que cada aluno tem a sua especificidade e você vai tentar trabalhar de acordo com isso.

Em semelhante linha de pensamento, o Professor 3, defende que os conhecimentos e a sensibilidade humana são fatores importantes no aprender a ensinar, quando afirma:

Como professor de Geografia, acredito que além do conhecimento geográfico temos que ter o conhecimento humano, precisamos ter um olhar humano. Primeiramente a gente tem que entender o ambiente em que a gente tá, entender eles emocionalmente buscar como vamos conseguir compartilhar aquele conhecimento de uma forma mais suave, de uma forma que não é só teoria em si, mas trocar conhecimentos de uma forma que ajude como cidadão, que lá na frente faça diferença.

Desse modo, é possível perceber que apesar de inegavelmente o conhecimento geográfico ser a base para a atividade do professor de Geografia, quando os sujeitos são inseridos na sala de aula, apenas estes saberes não são o suficiente. Para que ocorra a construção dos conteúdos escolares e a efetivação das atividades profissionais é preciso que outros conhecimentos sejam mobilizados.

De tal forma o Professor 4 afirma: “acredito que é preciso abandonar as ideias das disciplinas práticas, não é que elas não sirvam para nada, mas é preciso entender que também é possível aprender em sala de aula”. Ou seja, partindo da imersão profissional, o docente percebe que o fazer-se professor ocorre mediante o contato direto com o seu exercício em sala de aula, no qual de modo ativo acontece aprendizados acerca do magistério.

Seguindo em sua contribuição o Professor 4 defende a importância de ler para além dos autores clássicos, quando se está iniciando as suas atividades profissionais. Desta forma intervém advogando que “devemos buscar ler textos e relatos de professores da educação básica, deve ser evitados textos da universidade que tratem da escola perfeita. Busque ler texto de professores da educação básica que tratem essa realidade”. Ou seja, como iniciantes e aprendizes da profissão, a leitura de professores que passaram ou passam por contextos semelhantes ao que se encontram, bem como das saídas por eles apresentadas pode ser de grande valia.

Outra perspectiva que pode ser analisada nos relatos, é que todos os nossos interlocutores defenderam a necessidade de um ensino mais humanista, em que os docentes apresentem sensibilidades em relação ao meio em que estão inseridos, à cultura escolar em que estão imersos e à forma como os seus alunos se comportam.

Sabemos que esses profissionais iniciaram as suas práticas em um contexto pandêmico, em que as emoções de professores e alunos, bem como da população em geral, estavam afloradas, assim percebemos que o se tornar docente, bem como o aprender a ensinar se dá imerso em um contexto que não deve ser negligenciado. Dessa forma, podemos compreender que o processo do aprender docente, por consequência, o aprender a ensinar, é efetivado mediante o contato direto com o contexto educativo do ensino básico, em que os

saberes e práticas precisam ser estruturados em tal realidade. Neste sentido, acerca dos saberes que são necessários aos professores Tardf (2010, p.14,) defende que:

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática".

Portanto, compreendemos que os saberes docentes não são um conjunto estruturado de forma fechada, como uma receita pronta para se tornar professor de Geografia. No entanto, são conhecimentos dinâmicos, que ocorrem ao longo de todo o exercício profissional e que são formulados por meio das experiências do meio. Assim, compreendemos que os saberes desses profissionais são oriundos das diversas fontes nas quais os professores passaram no seu processo formativo.

Inseridos no pensar o exercício dos professores de Geografia, Rosa (2017) argumenta que no início da carreira do professor, é preciso que o docente busque aperfeiçoar as técnicas para ensinar Geografia, refletindo os modos que irão desenvolver as suas práticas ao longo do exercício profissional, tendo em vista que existem saberes e conhecimentos que servem de base para a atuação do magistério geográfico. Concepção essa que contribui para melhor atestarmos a importância do início das atividades docentes no tocante à construção do aprender a ensinar, isto é, para alicerçar as suas práticas pedagógicas-geográficas.

Ainda apoiados nas contribuições de Rosa (2017), que em tese afirma que as práticas pedagógicas do professor de Geografia são materializadas diante da integração dos conhecimentos e da ação, que diante dos desafios encontrados em diferentes circunstâncias nas aulas, o agir docente acontece por meio das ações de enfrentamento a essas situações.

Ademais, o professor iniciante constantemente tem de tomar decisões que para ele são difíceis, seja no planejamento anual, na organização dos conteúdos ou nos métodos de avaliação. Não podemos esquecer que o exercício profissional é receptor de influências do meio em que estão sendo desenvolvidas. Em outras palavras, as práticas e os saberes pedagógicos dos professores de Geografia em início de carreira, são efetivadas e certificadas através das suas ações no meio profissional, a partir do cotidiano escolar.

Desse modo, entendemos que o aprender a ensinar e os saberes docentes se relacionam intimamente. Ao longo do início das suas atividades os docentes vão adquirindo reflexões

acerca dos saberes que lhes são necessárias para o exercício profissional e paulatinamente, por meio da atividade cotidiana, o processo do se tornar professor é constituído.

A constituição ocorre como um processo em constante modelagem e que é fruto de um processo reflexivo ao meio no qual as atividades do magistério são desenvolvidas. Portanto, compreendemos que, se a efetivação das práticas pedagógicas do professor de Geografia ocorre através do dia a dia na sala de aula, o processo de aprender a ensinar também passar por esse prisma.

Como discutido anteriormente, o processo de se tornar professor é cumulativo e recebe influência dos diversos contextos que o jovem docente enfrentou ao longo da sua vida. No entanto, é apoiado nas suas turmas que a prática é plenamente efetivada e a identidade docente é firmada.

Assim entendemos que, por ser o meio de desenvolvimento das suas práticas profissionais, a sala de aula é também o local de grandes aprendizados para o se tornar professor de Geografia. Tendo em vista que é por meio deste cotidiano que é possível testar metodologias, formas de trabalhar determinadas temáticas e enfrentar as questões burocráticas do meio escolar, tendo a possibilidade de construir os conteúdos geográficos de forma ativa com os seus alunos.

Ou seja, é o momento de aperfeiçoar as práticas e as técnicas necessárias para a construção do conhecimento geográfico escolar, é a fase em que os saberes docentes estão se reorganizando, se reformulando e se reconstruindo diariamente. No entanto não podemos esquecer que, para isso acontecer, é necessário que ocorram reflexões acerca das práticas profissionais desses professores.

Perante as discussões expostas, entendemos que o aprender a ensinar é um processo que acompanha toda a vida pessoal e profissional de professor de Geografia, sendo necessário que o docente detenha de conhecimentos que ultrapassem os da sua ciência. Que mediante contínuas reflexões sobre as suas práticas, adquiram os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos da ciência de referência, considerando e compreendendo o meio no qual a escola está inserida, bem como o seu exercício profissional estar sendo desenvolvido, para que deste modo a Geografia tenha os seus conhecimentos construídos coletivamente e sejam trabalhados para além do sistema mecânico de memorização.

Por conseguinte, ao considerarmos a iniciação do professor de Geografia, no seu processo de aprender a ensinar, construindo coletivamente o conhecimento deste componente curricular, percebemos que o meio em que essas atividades ocorrem apresenta a possibilidade

de exercer forte influência no resultado, mas que frequentemente se dão em condições de trabalho que não auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, somos provocados a pensar nas condições de trabalho encontradas pelos professores de Geografia que iniciaram as suas práticas no pós-ensino remoto e no modo como estão relacionadas com as suas práticas e na constituição do profissional, bem como as principais dificuldades vivenciadas e expectativas acerca das suas atividades. De tal modo, no capítulo Condições de trabalho docente: profissão ou missão? iremos discorrer sobre essas questões.

#### 4 CONDIÇÕES DE TRABALHO: PROFISSÃO OU MISSÃO?

Como temos discutido, o contexto em que as atividades do magistério são iniciadas interfere diretamente no exercício profissional e na formação das práticas docente. Deste modo, compreendemos que, quando oferecido ao professor um ambiente favorável ao exercício da profissão, a tendência é maior estabilidade e possibilidade de produção dos saberes geográficos escolares. Isto é, quando nos referimos à condições favoráveis, estamos falando de aspectos como a boa convivência com os seus pares, bem como com a direção, construção positiva no relacionamento com os alunos, disponibilidade básica de recursos como o livro didático e segurança empregatícia.

Entretanto, o inverso também é aplicado, quando as condições de trabalho são inóspitas ao exercício profissional, o docente tende a enfrentar maiores dificuldades. Em que ao assumir salas de aula com superlotação, a tendência é de desafios no domínio da turma, ou quando não existe boa relação com os seus pares, são favorecidos a solidão profissional e o aumento das inseguranças no tocante as suas práticas.

Nesse ângulo, as condições físicas e humanas do trabalho também são fatores que se relacionam com o exercício profissional, em que a estrutura escolar pode ser um elemento de seguridade, proporcionando ao docente e os alunos conforto durante o processo de ensino-aprendizagem. Bem como, pode provocar receios por não estar minimamente organizado ou estruturado de modo que favoreça autonomia docente.

Sob esta perspectiva, trabalhos como o de Saraiva (2019), Brasil (2019) e Sousa (2019) indicam que comumente as condições que o professor de Geografia recém-egresso encontra para o seu exercício profissional são desafiadoras, tendo em vista que são colocados frente à escassez de recursos básicos como livro didático e lápis para quadro, estruturas físicas que não comportam a quantidade de alunos. Ademais, a falta de concursos e contratos fixos empregatícios provoca salários incoerentes às cargas horárias exercidas, por consequência ocasionando a sobrecarga profissional. Em outras palavras, logo no início das suas práticas são colocados diante da precarização do trabalho docente, no entanto, quando ouvimos os discursos referentes ao ser professor, comumente escutamos ser uma missão, assim as situações encontradas fazem parte dela e são socialmente naturalizadas.

O comum entendimento do magistério como um sacerdócio pode ser explicado partindo da história da profissão no Brasil, em que por muito tempo a Igreja foi a principal propagadora da educação. Em sua dissertação, Pessoa (2007), nos indica que os primeiros a ensinar no Brasil foram os padres da Companhia de Jesus, os chamados Jesuítas. Nessa

discussão, Gatti e Barreto (2009) afirmam que a visão do magistério como missão, afastou os professores da ideia da categoria de trabalho, prevalecendo o pensamento do docente como aquele que deve se doar, desconsiderando que são profissionais que lutam pela sobrevivência, o que tem contribuído para invalidar muitas das reivindicações desta categoria.

Fatos como esses contribuíram historicamente para a compreensão do ensinar como missão, o que por ser uma missão cabe àqueles que a detém suportar todas as dificuldades e ainda serem os responsáveis por salvar os que estão sob sua responsabilidade, já que essa é dita com a função do educador brasileiro. Assim desresponsabiliza-se o Estado das obrigatoriedades educacionais, bem como com as obrigações com os professores. Fato que pode ser bem visualizado na fala do Professor 2 quando afirma:

O que está moldado em toda a sociedade é que professor trabalha por amor, mas não é, você trabalha como professor porque você quer um salário, mas o salário não é digno. Então você realmente começa a trabalhar por amor a profissão, por não ter outra escolha. Você tem que amar o que faz, acredito que se uma pessoa for trabalhar com uma licenciatura e não tiver amor a profissão, ele não permanece porque o dinheiro não é suficiente, então vamos completando com amor.

Ou seja, mesmo tendo a consciência política de que ser professor é uma profissão e merece ser reconhecida como tal, diante dos discursos populares que a trazem como uma missão, a falta de valorização por parte do Estado acaba sendo naturalizada e o discurso romantizado favorece a precarização docente. Similarmente, ao nos referirmos à naturalização dos cenários da educação brasileira, encontramos a fala do Professor 3, o qual afirma que “por ter começado nos pós-remoto, com dificuldades que nem imaginava, vou estar preparado para tudo o que vier depois, será bonança”.

Logo, diante das inapropriadas condições de trabalho em que esses profissionais iniciaram no magistério, percebemos que as situações que vierem posteriores a esses cenários, mesmo que sejam desafiadoras, ainda serão enfrentadas como positivas, pois esses professores já passaram por coisas piores. Ou seja, mesmo em contextos complexos, é perceptível a tendência a naturalização.

Garcia (2010) advoga que entre os professores existe o constante sentimento de perda de prestígio e destruição da imagem social, alimentados pelos baixos níveis de exigência para ingresso nas instituições formadoras de professores e pela visão da sociedade ao associar a má qualidade da educação básica com a baixa qualidade dos docentes. Além disso, o autor defende que, comumente, o sucesso do professor é medido diante dos resultados dos seus alunos, sendo que o êxito deles é fruto da vocação dos professores. Desta maneira, a vocação

passa a ser entendida como um dos pilares da profissão docente e se os resultados não estão sendo positivos, é porque aqueles que a desenvolvem não apresentam a vocação para ensinar.

Desta forma é perceptível que o Estado brasileiro, ao naturalizar tais questões, precariza o sistema educacional, bem como a atividade do magistério. Souza (2023, p. 72) afirma que “é importante mencionar que a educação e o trabalho docente já nasceram precarizados no país, ocorrendo, com o passar do tempo, a intensificação desse processo”. Assim, compreendemos que apesar de termos testemunhado a intensificação durante o ensino remoto e no pós-ensino remoto, o processo de precarização docente é algo que está enraizado na construção do cenário educacional brasileiro.

Ao longo da sua pesquisa, Souza (2023) chama atenção para implantação recorrente de projetos neoliberais no contexto educacional brasileiro, principalmente após a década de 1990, em que ocorreu a internacionalização das políticas educacionais nacionais, o que para a autora tem contribuído para a precarização do nosso sistema e das condições do trabalho docente.

Outro ponto trazido pela autora é a questão do baixo piso salarial, que tem representado importante papel na desvalorização do profissional docente, bem como favorecido a sobrecarga trabalhista. Isto é, tendo em vista que o professor, em busca de melhores condições financeiras, acaba assumindo altas cargas horárias, a qualidade do ensino é diretamente interferida, já que os profissionais acabam que não tendo tempo para planejar as suas aulas ou ainda a disposição para dar o aporte necessário aos seus alunos.

A questão da sobrecarga profissional se torna ainda mais intensa quando nos referimos a professores com contratos temporários, tendo em vista que esses não recebem os salários completos, sendo em muitos momentos abaixo do piso. Cabe salientar que o número de professores que trabalham apenas por contrato é elevado. Ao analisarmos a amostra para a presente pesquisa percebemos que, dos quatro professores entrevistados, todos eles desenvolvem as suas atividades por meio desse sistema. Ou seja, já iniciam as suas atividades trabalhistas em ambientes de maior precarização. Sob esse prisma, no retorno ao ensino presencial testemunhamos o fortalecimento de outro aspecto da precarização do professor de Geografia que é a de assumir funções que não são do seu magistério.

Neste sentido, ao se referir ao início de suas práticas, no cenário pós-ensino remoto, o Professor 1 afirma: “me vi obrigado a ensinar coisas que não era Geografia, foi obrigado a ensinar português, porque os alunos não sabiam nem ler”. Em perspectiva semelhante, o Professor 3 compartilha: “tive alunos no sexto ano que não conheciam nem as vogais, que eu

tinha que parar a aula para dar um suporte, mas não tem como, porque tinha o restante da turma”.

Unanimemente os quatro interlocutores afirmam que no cenário pós-ensino remoto tiveram alunos nos sextos e sétimos anos que não sabiam ler nem escrever e que, por ordem dos seus superiores, foram orientados a tirarem parte das suas aulas para que tentassem alfabetizar estes alunos, sofrendo desvio de função. Portanto, percebemos a exigência constante para que os professores de Geografia assumam funções que não lhes cabem, para que de tal forma as secretarias de educação se mantenham indiferentes às problemáticas, já que elas foram passadas para a responsabilidade dos docentes.

Outra circunstância trazida por Souza (2023) é a da feminilização do magistério, que ao longo da história da profissão, passou do exercício essencialmente masculino até o século XIX, para uma atividade majoritariamente feminina no século XX, tendo em vista que o ensinar muito se relaciona com o ato de cuidar, que popularmente é visto como uma tarefa das mães. Assim mais uma vez o magistério sai da categoria de profissão para assumir a de vocação, neste caso Souza (2023, p. 103) refere-se a Almeida (1998, p. 62) quando afirma que “o exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado aceitável para as mulheres”.

Para melhor entendermos essa discussão, cabe trazer os dados acerca da ocupação por gênero no magistério brasileiro, que segundo o Censo escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 2.315.616 profissionais docentes, 1.834.295 são mulheres. Ou seja, ocupam 79,2% do número de professores do Brasil. Desse modo, não podemos negligenciar a sociedade em que estamos imersos, que como é por demais sabido, é marcada pelas desigualdades sociais entre os homens e as mulheres. As atividades desenvolvidas pelo sexo feminino são vistas como mais fáceis, como leves e, por consequência, são permeadas por tentativas de desprofissionalização, naturalizando socialmente os baixos salários e contribuindo para o processo de precarização das condições de trabalho docente e invalidando as reivindicações trabalhistas.

Frente ao contexto no qual estamos inseridos, não podemos deixar de reportar as investidas neoliberais para a desvalorização da Geografia escolar. Diante das reformas curriculares tomadas por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (2018), com a reforma do Ensino Médio é retirada a obrigatoriedade do ensino da Geografia deste nível de ensino. Fato que, além dos prejuízos trazidos para os alunos, ainda fortalece o discurso de que esse componente curricular é menos importante que os conhecimentos de outras áreas e, por

consequência, pode ser deixado de lado. Além disso, influencia diretamente na área de atuação destes profissionais, retirando parte do ambiente de trabalho.

Somado a essas condições, podemos destacar os aspectos físicos, como nos casos de escolas que funcionam em prédios alugados como casas ou em ginásios, nos quais as divisões físicas das turmas são feitas de forma improvisada por meio de finas madeiras, de modo que as vozes dos professores que estão em séries diferentes e dos alunos são confundidas diante da proximidade. Situações como essas para os professores em início de carreira tendem a dificultar a estabilização profissional, alterando o desenvolvimento e amadurecimento das suas práticas pedagógicas. Como foi o caso relatado pelo Professor 3 ao afirmar que:

Foi tudo adaptado, não era ano de Livro didático, não tinha livro pra todo mundo, a escola não tinha estrutura pra comportar os alunos, funcionando no prédio do sindicato municipal. As salas eram muito quentes e apertadas, divididas apenas por maderitos, onde você escutava a voz do outro professor e o barulho dos alunos da sala do lado e eles escutavam os barulhos da sua sala. A coordenação da escola não ficava no prédio, raramente a direção ia lá, o que piorava a indisciplina dos alunos, eram salas com superlotação, com pequeno espaço.

Diante do relato percebemos que o sucateamento da estrutura física das escolas públicas, também se apresenta como parte do processo de precarização do trabalho docente. Isto é, não se oferecem ao profissional condições dignas para o seu exercício, o que para o professor de Geografia em início de carreira pode ser como um empecilho na estabilização das práticas no magistério. Postas essas questões, é possível compreender que as constantes tentativas de romanização da profissão docente não são inocentes, ao contrário, as diferentes formas de governos do nosso país fazem bom uso delas para naturalizar as condições destes trabalhadores, os retirando, em muitos momentos, da função de profissional e os colocando como os detentores de uma missão: a de salvar o país. Desse modo, quando assumem o termo de missionário ou daqueles que detêm a vocação, os professores testemunham a precarização da sua profissão e a retirada dos seus direitos trabalhistas.

No entanto, como tratamos ao longo do presente trabalho, depois da pandemia da COVID-19, o cenário do sistema educacional brasileiro passou por uma série de alterações e muitas delas não foram positivas. As condições do trabalho docente estão precarizados e as dificuldades no tocante ao magistério foram muitas, nesse sentido no tópico Cenários encontrados e práticas desenvolvidas: entre as dificuldades e as expectativas, iremos nos ocupar em buscar melhor entender algumas destas questões para os professores de Geografia em início de carreira.

#### 4.1 CENÁRIOS ENCONTRADOS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS: ENTRE AS DIFICULDADES E AS EXPECTATIVAS

Buscando melhor compreender algumas das dificuldades vivenciadas pelos jovens professores de Geografia, encontramos trabalhos como o de Saraiva (2019), que mostra que entre as principais questões dos docentes em início de carreira estão a precarização da profissão. A falta do devido reconhecimento, as intensas jornadas de trabalho, aliados com a desvalorização da atividade docente e baixos salários, são fatores que intensificam as dificuldades no tocante à entrada no magistério.

Ainda neste prisma, ao longo da sua pesquisa Brasil (2019), identificou e apontou algumas das principais vulnerabilidades dos professores neófitos. Isto é, evidenciando que são constantemente colocados nas escolas sem a seguridade que um vínculo empregatício deve oferecer, ou ainda apenas com vínculos orais, sem nenhuma documentação que o transmita segurança profissional.

Outra dificuldade relatada foi a necessidade desses professores em se adequarem às exigências abusivas da escola como a de ministrar os conteúdos de um ano letivo em questão de poucos meses, pois a instituição se encontrava sem profissionais na área e por fim, a falta de domínio de alguns assuntos como a cartografia.

Sousa (2019), ao realizar uma pesquisa com professores recém-egressos do curso de Geografia/UFCG/CFP, investigou as principais dificuldades encontradas por esses profissionais ao adentrar na escola. Identificou-se que a falta de domínio da turma, a dificuldade em lidar com a direção, a falta de confiança com os pares profissionais, a carência de materiais para realização das atividades, o mau controle do tempo e o enfrentamento a burocracia estão entre os problemas que mais se destacaram na entrada ao magistério.

Os apontamentos das pesquisas de Pessoa (2017), Saraiva (2019), Brasil (2019) e Sousa (2019), são de fundamental importância para que compreendamos algumas das dificuldades que os professores de Geografia em início de carreira enfrentam. No entanto, como temos analisado ao longo do presente trabalho, os cenários experienciados por esses profissionais na realidade de pós-ensino remoto ocorreu com a intensificação de problemas até então conhecidos e o reaparecimento de outros. Dessa maneira, ao ser questionado sobre algumas das dificuldades de vivenciar o início do seu exercício profissional nesse contexto, o Professor 4 afirma:

Essa fase foi muito complicada pelo fato de os alunos iniciais (sexto e sétimo ano) onde se aplica a base da Geografia, não conseguirem compreender o que estava escrito ou o que era dito pelos professores, eles não conseguiam compreender o que estava no livro. Se eles não conseguem compreender, você não pode ir além e deixar esse aluno, não podemos deixar esse aluno desamparado, o que vai demandar o dobro ou às vezes o triplo do seu tempo, para você se esforçar nesses alunos que não sabem ler, escrever ou interpretar.

Em síntese, o professor relata que a falta de conhecimentos básicos por parte dos alunos foi uma das grandes questões desse momento, principalmente porque percebemos que a falta de conhecimentos não era apenas no tocante a Geografia, mas que parte do corpo discente não tinha o domínio da leitura e da escrita. O déficit de alfabetização é uma situação que se repete por todos os nossos interlocutores, como podemos analisar na fala do Professor 1 ao dizer que “os principais empecilhos para a construção de um conhecimento e que fosse dado uma boa aula, foram na base, em que não tinham domínio da leitura e da escrita, o que dificultava a compreensão”.

Em sentido semelhante, o Professor 2 afirma: “enfrentei problemas de base, por falta da leitura e da escrita dos meus alunos”. O que vem consoante a fala do Professor 3 ao relatar que “foi um choque ao chegar no sexto e sétimo ano e encontrar alunos que não sabiam ler”. Ou seja, percebemos o reaparecimento do analfabetismo nos anos finais do Ensino Fundamental, o que inegavelmente é um grande problema.

Ademais, quando no referimos àqueles que estão iniciando a sua carreira a situação se torna ainda mais complexa, pois como temos discutido, essa é uma fase de aprendizagens e ajustes acerca das suas práticas ao ensinar Geografia, assim como afirma Tardif (2010), quando diz que o início das práticas profissionais é uma fase de rápida aprendizagem, com valor de confirmação.

Pimenta (1999) advoga que trabalhar o conhecimento em uma sociedade multimídia, fruto da globalização e de multiculturalidade, requer constante formação. Os alunos são inevitavelmente atingidos pelas transformações sociais, culturais, de valores e necessidades, o que de forma intensa pôde ser testemunhado no pós-ensino remoto. Para além das dificuldades na leitura e na escrita, os professores investigados relatam que os seus alunos tiveram problemas de adaptação ao retornarem para o ensino presencial, como pode ser analisado quando o Professor 1 afirma:

O interesse dos alunos no presencial foi uma questão, eles estavam acostumados com o remoto, em que estavam habituados a apenas mandar uma atividade ou um vídeo. Ao chegarem em sala de aula em que se viram com um professor ali na frente explicando. Os alunos maiores tendiam a puxarem mais conversas paralelas, que em

muitos momentos era difícil de controlar, tendo que os mudar de lugar, lidar com isso foi muito difícil.

Comprendemos, então, que a adaptação dos alunos ao ensino presencial foi também uma questão, tendo em vista que durante o ensino-remoto, tudo era feito de modo online, em que as avaliações eram estabelecidas por meio de ferramentas como o envio de atividades ou de vídeos. Essa falta de hábito por parte dos alunos ao ensino presencial, culminou na geração de outras dificuldades, como a de controlar a turma e a indisciplina, como foi relatado pelo Professor 1. Ademais, o Professor 4 expressa que “os alunos ligavam a aula no *Google Meet*, entravam e nem sempre ficavam assistindo, ninguém sabia se eles estavam lá ou se tinham ido desenvolver outras atividades”. Ou seja, durante o período do ensino remoto os alunos não estiveram ativos no processo de aprendizagem, explicando os problemas relacionados a falta de conhecimentos de base. Tendo em vista que, se os alunos não conseguiram aprender nas séries que eram correspondentes, ao serem automaticamente promovidos, não conseguiam acompanhar, como pode ser testemunhado ao encontrar alunos de sexto e sétimo anos analfabetos.

Ao retornarem ao ensino presencial, a falta de atenção dos alunos se transformou em uma problemática, pois agora necessitariam passar pelo menos quatro horas do seu dia numa sala de aula com um professor, exigindo atenção e participação. Sob este aspecto, o Professor 2 afirma que “como professor pude observar inquietude, uma necessidade de estarem com aparelhos eletrônicos a todo instante e não conseguirem passar cinco minutos sem estar olhando o celular. Não conseguem se concentrar mais”. Ou seja, ao retornarem para a escola no pós-ensino remoto, os alunos continuam conectados aos aparelhos eletrônicos, ou seja, mesmo em ambiente escolar, buscam de algum modo recorrer aos mesmos. Sob esta perspectiva o Professor 3 continua o seu relato ao afirmar que:

Uma das grandes dificuldades é que por eles serem dessa geração rápida em que tudo passa rápido, tudo tá na internet de fácil acesso, eles acabam não querendo saber o que você tem a falar, querem um vídeo de 1 minuto que explique tudo rapidamente, com informações uma sobre a outra, que sem o conhecimento são informações vagas. Então essa questão foi a principal dificuldade, se fosse possível mudar isso na cabeça deles e fazer eles entenderem que quanto mais lerem, mais ouvirem mais eles aprendem, acho que ficaria mais fácil trabalhar com eles, se não quisessem tudo na velocidade da luz, que tivessem um pouco mais de paciência com os conhecimentos.

Assim sendo, a impaciência dos alunos esteve entre as dificuldades encontradas, já que esses alunos estavam acostumados a receber todas as informações que acreditavam serem necessárias por meio de vídeos rápidos ou de postagens em redes sociais. O que ao ser

confrontado com a realidade do ensino básico, que exige um maior detalhamento na construção dos conteúdos geográficos, se mostrou como um problema. Isto é, esses alunos querem que as informações sejam passadas de modo tão rápido quanto nos vídeos em que estavam acostumados. Caso contrário, o que é encontrado, são alunos impacientes e com dificuldades de concentração, o que culmina na indisciplina.

Deste modo, compreendemos que a dependência ao sistema tecnológico também foi uma importante questão enfrentada pelos professores de Geografia que iniciaram as suas práticas profissionais no pós-ensino remoto. Entretanto, além desse cenário, problemas antigos continuaram presentes e somaram ao quadro de dificuldades, como o caso do número de alunos por turma, no qual o Professor 4 relata: “o meu maior problema foi a superlotação, em que tinha turmas com 42 alunos, o que fazia com que a sala se tornasse pequena para quantidade de alunos. Isso dificultava bastante”.

Em sentido semelhante, o Professor 3 afirma que “tive salas superlotadas em espaços pequenos, com turmas de 35, de 40 alunos”. Portanto, diante da quantidade de alunos por turma, considerar as individualidades dos sujeitos se torna uma tarefa difícil, além do controle da turma se tornar missão ainda mais complexa. Outra questão que unanimemente foi apresentada pelos interlocutores da pesquisa foi a falta de livros didáticos que enfrentaram, em que nas melhores condições os alunos ficavam em duplas para usar o material.

Por conseguinte, compreendemos que o fazer-se professor, se deu em uma realidade de dificuldades complexas, em que, indubitavelmente, as suas identidades profissionais foram moldadas a partir das situações experienciadas nessa fase. Situação defendida por Garcia (1999), ao afirmar que a identidade docente resulta do sistema de relações com outros indivíduos e do processo histórico no qual está situada. Ademais, o aprender a ensinar ocorreu em uma realidade para a qual não estavam preparados.

No entanto, mesmo diante das situações que até então foram relatadas, ao serem questionados sobre as expectativas acerca das suas carreiras profissionais nos deparamos com docentes que desejam permanecer na sala de aula, como o apresentado pelo Professor 1 ao ser questionado sobre as suas expectativas:

É com ela que vou casar e viver o resto da minha vida, pois me apaixonei pela profissão, eu já vinha de uma licenciatura, então quando iniciei na Geografia, pensei “Estou começando outra licenciatura e nem gosto de dar aula” foi quando percebi que só havia ido para a licenciatura errada. Porque me encontrei na Geografia e quando entrei em sala de aula me apaixonei mais ainda por ela, pela forma de ensinar, por tudo que ela abrange e tudo o que podemos proporcionar com a Geografia, então é o que quero para o resto da minha vida.

O Professor 1, que ao longo das suas contribuições, por diversas vezes trouxe os percalços da iniciação, afirma que almeja a profissão de professor de Geografia para a sua vida, desejando se estabelecer e permanecer, o que vem ao encontro do Professor 4, ao afirmar que “esqueci como fazer qualquer coisa, eu só sei ser professor, e digo mais, só sei professor de Geografia, não me coloque pra fazer outra coisa que não seja isso”.

Em sentido semelhante, o Professor 2 afirma que “levo muito a sério o que o meu professor fala sobre os primeiros três anos da profissão serem os mais difíceis, então acredito que se eu conseguir vencer esses três primeiros, nada mais vai me derrubar, tenho me apegado a isso”.

Desta forma, percebemos que mesmo diante da complexidade em que se deu o início da atividade docente, esses profissionais conseguiram bem viver o que Huberman (1989) chama de descobertas, se fixando na profissão. Portanto, compreendemos que todos os pesquisados estão se estabelecendo mesmo que a duras dificuldades e buscam evoluir no magistério como o afirmado pelo Professor 3: “hoje tenho buscado evoluir a cada dia e a cada aula dada, espero poder contribuir pelo menos 1% na vida de cada um dos meus alunos”. Em ângulo similar, o Professor 4 advoga que:

Desejo evoluir no meu saber e fazer o máximo de pós-graduações para que eu possa evoluir no meu conhecimento e na minha experiência. Para que eu possa melhorar naquilo que eu considero como bom hoje, para que no futuro eu possa considerar como algo ruim e defasado. O meu sonho é no futuro olhar para trás e dizer que o que eu fazia era algo ruim, só que hoje eu considero muito bom. Então eu pretendo e quero melhorar muito mais e já estou buscando melhorar muito mais a cada dia, então espero realmente terminar a minha vida sendo chamado e reconhecido nas ruas como professor.

Portanto, compreendemos que o professor reforça a ideia que a identidade profissional se molda ao longo do exercício docente, e que por meio das vivências em sala de aula e da formação continuada ocorrem constantes aprendizagens e mudanças nas práticas desenvolvidas. Além disso, é perceptível o desejo pelo reconhecimento social, o que vem ao encontro da fala do Professor 2 ao defender que “espero mais reconhecimento, porque professor é uma classe muito importante, mas que não recebe os devidos méritos, muitas vezes a gente é taxado de chato, de ignorante, sendo que você sabe do assunto”. Ou seja, mesmo diante da consciência política da precarização e da desprofissionalização docente, existe o anseio pela permanência e seguida estabilização profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, diante do exposto no presente trabalho, considerando o início da atividade docente para o professor de Geografia, compreendemos que este inegavelmente é um momento de destaque na atividade profissional, tendo em vista que é a efetivação do seu exercício no magistério. Ou seja, é o momento do confronto entre as teorias absorvidas ao longo da graduação, as expectativas almejadas ao longo dos processos formativos profissionais e pessoais, com o complexo contexto que é vivenciado pelo neófito.

É importante enfatizar que essa é uma fase de aprendizagens intensas, na qual o docente necessita aprender muito sobre as práticas em um curto espaço de tempo. Assim, não podemos desconsiderar as tensões que permeiam essas vivências, essencialmente quando nos referimos àqueles que iniciaram no magistério no pós-ensino remoto. Isto é, profissionais que encontram um cenário para a qual ninguém estava preparado, o que aumentou as lacunas existentes entre as expectativas e o real, intensificando o choque de realidade.

Desta forma, compreendemos que, diante da intensidade dos primeiros anos da atividade profissional do professor de Geografia, o momento apresenta importante papel na construção da identidade docente. No caso daqueles que iniciaram no contexto de pós-ensino remoto, os moldando em conformidade com os acontecimentos históricos e sociais nos quais estão inseridos.

Por meio da presente monografia entendemos que, por começar suas atividades no ambiente pós-ensino remoto, a identidade dos professores foi formada de modo mais reflexivo, uma vez que precisaram constantemente refletir sobre suas ações e o impacto direto delas. Já que encontraram salas de aula com complexidade e dinamismo que exigiu desses profissionais maior tempo e dedicação para buscar formas e meios de sobreviver imersos ao contexto vivenciado.

Portanto, considerando o meio em que iniciaram as atividades no magistério, ao longo do presente trabalho nos debruçamos em buscar entender a escola como um espaço ativo no processo de construção do conhecimento geográfico. Em outras palavras, reconhecendo os esforços dos professores da educação básica em promovê-lo, mesmo que diante dos empecilhos encontrados na educação pública do nosso país. Compreendemos que no contexto pós-ensino remoto, as dificuldades para a promoção do conhecimento, mais especificamente nos referindo ao geográfico, foram muitas, todavia os professores buscaram ativamente modos e ferramentas que pudessem ser úteis a esse processo.

Nessa perspectiva, entendemos que, ao lecionar Geografia, saberes para além dos da própria ciência são necessários e que o aprender a ensinar ocorre mediante a efetivação do exercício profissional em sala de aula. Em outros termos, ocorre a partir do momento em que o docente se defronta com os seus alunos e com as situações que são próprias da profissão.

Diante disso, cabe reforçar que ao adentrarem a educação básica no contexto de pós-ensino remoto, as dificuldades encontradas pelos professores de Geografia que estavam iniciando as suas práticas foram muitas. Desde testemunhar o reaparecimento de problemas como o analfabetismo nos anos finais do ensino fundamental, à continuidade de problemas que já existiam antes da pandemia, como a superlotação das salas e a falta de materiais básicos como livros didáticos. Além do surgimento de novos problemas, como a dificuldade de adaptação ao ensino presencial e os problemas ligados à falta de concentração dos alunos, o que acarreta questões indisciplinadas.

No entanto, apesar das problemáticas enfrentadas pelos novos professores de Geografia, ao longo do presente trabalho, percebemos profissionais com a consciência social e política acerca da atividade no magistério. Ou seja, professores que compreendem a docência como uma categoria de trabalho e que merece ser assim reconhecida. De tal forma, esses professores esperam se estabilizarem profissionalmente e permanecerem na profissão, compreendendo a necessidade de constante formação continuada.

Frente a isto, a presente pesquisa visou contribuir para o entendimento acerca do modo como os professores de Geografia que iniciaram as suas práticas no contexto pós-ensino remoto foram afetados, a forma como as suas identidades docentes foram moldadas, bem como ocorreu o processo de construção do conhecimento Geográfico escolar. Compreendemos que diante das heranças vivenciadas nesse momento, se faz preciso mais pesquisas no referente à temática, bem como à busca pela resolução dos problemas que estão sendo vivenciados na educação básica.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**, n. 54, p. 13-29, jul./dez., 2009. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=ap>. Acesso em: 12 Jan. 2024.
- BARBOSA, Anna Carolina Leopoldino. **Identidades profissionais docentes: Contribuições da formação inicial**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.
- BARROS, Josias Silvano. **Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2023: Divulgação dos resultados**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2023/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, Odinei Edson Leite. **O início da carreira docente e as dificuldades no ensino de cartografia em Cajazeiras – PB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, 2019.
- CAMPOS, Alessandra Bernardo Farias. **Aprendendo a ser professor: Caminhos da formação no início da carreira docente em Geografia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino crítico de Geografia em escolas públicas do ensino fundamental**. 1991. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Educação. Goiânia, 1991.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 2015. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- DEON, Alana Rigo; CALLAI, Hellena Copetti. A educação escolar e a Geografia como possibilidades de formação para a cidadania. **Revista Contexto & Educação**, [s. l.], v. 33, n. 104, p. 264–290, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6741>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto Editora, 1995, p. 31-59.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p.11-49, dez. 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/31834>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 237-252.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Construção da disciplina Geografia escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

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

ROSA, Claudia do Carmo, **Professores iniciantes de Geografia: processos de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SARAIVA, Eliziana Vieira. **Professores de Geografia em início de carreira: principais desafios relacionados ao contexto da formação e atuação inicial docente**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

SOUSA, Karla Renata. **Professores de Geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Capina Grande. Cajazeiras, 2019.

SOUZA, Dayane Lino. **Internacionalização do capital e políticas educacionais: precarização do trabalho dos professores de Geografia na educação básica**. Tese (Doutorado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

## APÊNDICE - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### **Roteiro de entrevista – Realidade encontrada pelo professor de Geografia em início de carreira no caos pós-ensino remoto: da iniciação a docência a construção do conhecimento Geográfico**

1. Para você, como foi o primeiro contato com a sala de aula diante da realidade pós-ensino remoto?
2. Para você, como foi o balanço entre aquilo que esperava e o que você encontrou? Como essa realidade te afetou no profissional que é hoje?
3. Pra você, além de todas as outras questões da escola, como foi lidar com a falta de saúde mental dos alunos?
4. Quais as condições de trabalho você encontrou? (Superlotação, Livros didáticos, equipamentos, infraestrutura e secretaria de educação). E como isso interferiu as tuas práticas?
5. Para o seu início na docência, quais foram as principais dificuldades encontradas?
6. Qual o momento que você se percebeu como professor?
7. Para você, qual está sendo importância dessa fase para a sua vida profissional?
8. Pra você, quais conhecimentos são precisos para ser um bom professor de Geografia?
9. Para você, no cenário pós-ensino remoto, como foi possível construir os conteúdos geográficos com os alunos? Se veio do remoto, quais diferenças sentiu?
10. Para você, quais foram as principais dificuldades para construir os conteúdos geográficos?
11. Pra você, o fato de ter iniciado a docência no cenário pós-ensino remoto, moldou a sua identidade docente?
12. E quais as atuais expectativas na profissão?