



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA-UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NÚCLEO
DA UFCG - PROFGEO**

**CAMINHOS INICIAIS DA DOCÊNCIA:
ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

FRANCISCA DAS CHAGAS SILVEIRA LACERDA

Orientadora: Profa Dra Ivanalda Dantas da Nóbrega

Campina Grande - PB

2024

FRANCISCA DAS CHAGAS SILVEIRA LACERDA

**CAMINHOS INICIAIS DA DOCÊNCIA:
ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentado, como requisito obrigatório no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino da Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), da Universidade Federal de Campina Grande.

Linha de pesquisa: Saberes e conhecimentos da Geografia no Espaço Escolar

Campina Grande - PB

2024

L131c

Lacerda, Francisca das Chagas Silveira.

Caminhos iniciais da docência: atuação dos professores de Geografia na educação básica / Francisca das Chagas Silveira Lacerda. – Campina Grande, 2024.

98 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo".

Referências.

1. Ensino de Geografia. 2. Formação de Professores - Geografia. 3. Prática Profissional - Desafios. 4. Educação Básica. I. Di Lorenzo, Ivanalda Dantas Nóbrega. II. Título.


CDU 911:377.8(043)

FRANCISCA DAS CHAGAS SILVEIRA LACERDA

**CAMINHOS INICIAIS DA DOCÊNCIA:
ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**


Defesa: 08 / 08 /2024.

Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
IVANALDA DANTAS DA NÓBREGA
Data: 05/09/2024 07:08:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^a. Dra. Ivanalda Dantas da Nóbrega

Orientadora- PROFGEO/UFCEG

 Documento assinado digitalmente
RODRIGO BEZERRA PESSOA
Data: 03/09/2024 21:04:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa

Examinador Interno – PROFGEO/UFCEG

 Documento assinado digitalmente
JOSANDRA ARAUJO BARRETO DE MELO
Data: 04/09/2024 09:50:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dra. Josandra Araujo Barreto de Melo

Examinador Interno- PROFGEO/UFCEG

 Documento assinado digitalmente
ADELIANE VIEIRA DE OLIVEIRA
Data: 04/09/2024 08:29:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Adeliane Vieira De Oliveira

Examinador Externo - UECE

Campina Grande- PB

2024

DEDICATÓRIA

Ao meu filho amado, ao meu esposo pelo apoio incondicional nessa caminhada e, a minha família, pelo carinho e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Durante esses dois anos de mestrado, minha palavra é de gratidão a todos os professores que fazem parte do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Núcleo da UFCG – PROFGEO. Durante esse período, aprendi muito com os professores que fazem parte do programa, em especial agradeço aos professores Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias, Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho, Dr. Sérgio Luiz Malta De Azevedo, Dra. Josandra Araújo Barreto, e à professora Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves, pela qual tive o privilégio de ser orientada. Obrigada pelas palavras de apoio e incentivo neste percurso formativo. Agradeço também à professora Dra. Ivanalda Dantas da Nóbrega pela continuidade da minha orientação, pelos momentos compartilhados de tristezas, alegrias e desafios. Sou grata a todos vocês pelo conhecimento construído ao longo do Mestrado.

Agradeço o apoio incondicional da primeira turma de mestrado PROFGEO/UFCG, da qual faço parte. Foram momentos de trocas de conhecimento, parcerias e aprendizados, e vocês foram de grande importância para a conclusão desta etapa da minha formação profissional e pessoal. Com vocês, aprendi que, mesmo enfrentando situações difíceis em nosso caminho, precisamos seguir em frente para alcançar bons resultados.

De modo especial, agradeço à minha companheira de viagens e colega do mestrado, Suelene Barreto, e ao seu esposo Amauri Flor, que sempre me ajudaram durante esses deslocamentos para Campina Grande.

Ao meu esposo, companheiro em todos os momentos, sempre apoiando e incentivando a seguir em frente.

À Escola Estadual Ernani Sátiro e sua gestora, por permitirem que os horários da escola fossem adequados para que eu pudesse cursar a pós-graduação. Ressalto a importância de oferecer espaços de aprendizado contínuo para a formação dos professores da Educação Básica, mesmo durante o exercício da docência.

Às escolas e aos professores participantes da pesquisa, a participação de vocês foi essencial para a construção deste trabalho.

Aos membros examinadores da banca de defesa de dissertação e a todos que fizeram parte desta pesquisa, meu sincero agradecimento.

Gratidão!

RESUMO

Esta dissertação trata do caminho percorrido pelos licenciandos em Geografia até se tornarem professores na Educação Básica, as principais desafios e facilidades no início da carreira docente. Esta pesquisa foi realizada com um grupo de 12 professores egressos do Centro de Formação de Professores (CFP), que hoje atuam na docência de Geografia em escolas públicas e privadas dos estados da Paraíba e Ceará. Assim, elegemos como objetivo geral analisar como ocorre o processo de adaptação dos professores de Geografia no início da sua atuação docente, e se este compromete a sua atuação docente e a construção dos saberes geográficos na sala de aula da Educação Básica. É importante destacarmos inicialmente que o professor passa por alguns desafios no seu processo de adaptação no espaço de trabalho, a dificuldade de ingressar no mundo do trabalho, a falta de estrutura física da escola, o suporte pedagógico, os salários baixos, a redução da carga horária da disciplina de Geografia e, a obrigatoriedade de execução de um currículo de cunho basicamente tecnicista que não valoriza o desenvolvimento crítico/reflexivo do aluno. Para a compreensão dessas questões adotamos como objetivos específicos: a- Discutir acerca da formação de professores e o ensino de Geografia no Brasil; b- Refletir acerca da formação de professores no início de carreira, as dificuldades dos professores de Geografia; c- Identificar as áreas de atuação no ensino de Geografia dos Professores Iniciantes e os reflexos no trabalho como professor. Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa com a utilização de questionário semiaberto. Os sujeitos da pesquisa são 12 professores formados entre os anos de 2015 até o ano de 2023 e que tem até três anos de atuação enquanto professor de Geografia nos Estados Paraíba e Ceará. A coleta dos dados aconteceu entre abril e dezembro de 2023. A técnica de análise dos dados foi análise de conteúdo temática, observando a frequência das respostas. Os principais resultados dessa pesquisa enfatizam que: os professores têm maiores dificuldades com a indisciplina do aluno, desinteresse do aluno na disciplina de geografia, em buscar novas metodologias para as suas aulas, pois muitos se detém nas aulas expositivas, alguns professores também apresentam dificuldades em alguns conteúdos da geografia. Como perspectivas, essa pesquisa contribui para o redimensionamento de ações que possam colaborar para a prática dos professores de geografia em início de carreira nas regiões estudadas, podendo também servir de base para investigações em outros contextos, tendo em vista que a falta de experiência no ambiente escolar foi o principal resultado aqui encontrado, mas pode se apresentar de outra maneira em outras pesquisas.

Palavras-chave: Percurso Formativo do Professor de Geografia, Início da Carreira Docente, Desafios dos Professores Iniciante.

ABSTRACT

This dissertation deals with the path taken by Geography graduates until they become teachers in Basic Education, the main challenges and facilities at the beginning of their teaching career. This research was carried out with a group of 12 teachers who graduated from the Teacher Training Center (CFP), who currently teach Geography in public and private schools in the states of Paraíba and Ceará. Thus, we chose as a general objective to analyze how the adaptation process of Geography teachers occurs at the beginning of their teaching activity, and whether this compromises their teaching performance and the construction of geographic knowledge in the Basic Education classroom. It is important to initially highlight that the teacher goes through some challenges in his process of adapting to the work space, the difficulty of entering the world of work, the lack of physical structure at the school, pedagogical support, low salaries, reduced workload timetable for the Geography subject and the mandatory implementation of a basically technical curriculum that does not value the student's critical/reflective development. To understand these issues, we adopted the following specific objectives: a- Discuss teacher training and Geography teaching in Brazil; b- Reflect on teacher training at the beginning of their careers, the difficulties faced by Geography teachers; c- Identify the areas of activity in teaching Geography for Beginning Teachers and the effects on their work as a teacher. We adopted qualitative research as a methodology using a semi-open questionnaire. The research subjects are 12 teachers trained between 2015 and 2023 and who have worked for up to three years as a Geography teacher in the states of Paraíba and Ceará. Data collection took place between April and December 2023. The data analysis technique was thematic content analysis, observing the frequency of responses. The main results of this research emphasize that: teachers have greater difficulties with student indiscipline, student lack of interest in the subject of geography, in seeking new methodologies for their classes, as many focus on expository classes, some teachers also have difficulties in some geography content. As perspectives, this research contributes to the resizing of actions that can contribute to the practice of geography teachers at the beginning of their careers in the regions studied, and can also serve as a basis for investigations in other contexts, considering that the lack of experience in the environment school was the main result found here, but it may be presented differently in other studies.

Keywords: Geography Teacher Training Path, Beginning of the Teaching Career, Challenges for Beginning Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFP – Centro de Formação de Professores

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional da Educação

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FAFIC – Faculdade de Filosofia e Ciências

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

IES – Institutos de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

USP – Universidade de São Paulo

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Locais de Atuação dos Professores Entrevistados	48
Gráfico 2 - Modalidade de Vínculo à Escola	59
Gráfico 3- Participação em Programas de Extensão Durante a Formação Inicial Acadêmica.....	63
Gráfico 4 - Nível de Formação dos Entrevistados.....	66
Gráfico 5 - Recursos Auxiliares no Planejamento Docente	67

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Perfil do público investigado	25
--	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário Semiaberto desenvolvido com Professores de Geografia por meio do Google Forms.....	85
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre E Esclarecido.....	89
Apêndice 3 - Produto Final da Pesquisa Banner.....	90

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	95
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. Percurso Metodológico.....	22
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL	28
2.1 A Formação de Professores de Geografia no Ensino Superior	28
2.2 O Estágio na Formação de Professores de Geografia.....	34
2.3 Programas e Políticas Públicas na Formação de Professores.....	41
3. PROFESSORES NO INÍCIO DE CARREIRA: OS DESAFIOS E DESCOBERTAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	47
3.1 Início da Carreira Docente em Geografia.....	48
3.2 Dificuldades no Espaço Escolar	54
3.3 Professores Temporários: Desvalorização da Carreira Docente.....	59
4. A FORMAÇÃO E AS ÁREAS DE ATUAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DOS PROFESSORES INICIANTES E OS REFLEXOS NO TRABALHO COMO PROFESSOR INICIANTE	61
4.1 Espaços da Formação e da Atuação Docente dos Professores de Geografia	61
4.2 Professores Iniciais de Geografia: Metodologias e Recursos	67
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO SEMIABERTO DESENVOLVIDO COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA POR MEIO DO GOOGLE FORMS	82
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	88
APÊNDICE 3 - PRODUTO FINAL DA PESQUISA BANNER.....	90
ANEXO A 1- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).....	95

1. INTRODUÇÃO

O ato de educar implica na necessária emancipação e libertação dos sujeitos humanos, considerando-se, especialmente, sua inserção na construção de conhecimentos e de saberes, pautado nas diversidades que envolvem os educandos e as distintas formações dos educadores. Essa perspectiva é similar ao que se apregoa em relação ao ensino de Geografia, quando se pauta numa educação integral, elucidativa da realidade e dos saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esse trabalho traz um debate acerca da formação de professores de Geografia, e o percurso do licenciado até se tornar professor. Dessa forma buscamos compreender como os licenciados em Geografia começam a sua atuação como professores em ambientes escolares, visando entender os limites e as possibilidades desse processo no início dessas carreiras.

Destacamos o início da carreira dos licenciados para a discussão conforme a compreensão de Huberman (2000), que afirma que existem fases da profissão docente e que elas ocorrem em diferentes períodos de aquisição de conhecimento e experiência, de modo que, a primeira fase dessa divisão da qual nos detemos, é a fase que dura em torno de três anos, caracterizando-se como um período de descoberta e sobrevivência na profissão. Por sua vez, Tardif (2011) aponta que a fase inicial da docência ocorre entre três e cinco anos de experiência, sendo difícil o início da profissão pelo fato de ser um espaço de transição entre o estudante e a fase de se tornar profissional.

Dentre outros fatores, essa etapa inicial se destaca por suas dificuldades e descobertas das experiências construídas a partir da vivência no espaço escolar de diferentes maneiras (Nono, 2011). É um momento de vulnerabilidade e preocupação, mas de enorme aquisição e ganhos pessoais e profissionais (Garcia, 1999; Pessoa, 2017).

De modo específico, para o início da carreira docente dos licenciados na área de Geografia, Barros (2021) avalia como sendo um momento fundamental para o estabelecimento da identidade pessoal e do professor de Educação Geográfica, impactando diretamente a sua permanência na área.

São os aspectos que se encontram na intersecção entre esses anos iniciais de experiência e a formação da identidade profissional que vamos discutir nesse

trabalho, focando nos professores que estão iniciando a carreira docente, buscando compreender quais as principais desafios encontradas na caminhada formativa e em sua estadia na escola nos momentos iniciais da atuação docente, os saberes construídos no seu percurso profissional, como ocorre a sua adaptação no espaço escolar, e, a construção dos conhecimentos geográficos aprendidos na formação inicial e colocados em prática na sala de aula.

Nesse sentido, precisamos pensar como os professores que estão iniciando a sua carreira docente irão vivenciar e conduzir os desafios que encontrarão na profissão, que podem ser vivenciados desde baixos salários, adaptação à realidade da sala de aula, falta de domínio de determinados conteúdos geográficos, instabilidade no trabalho, falta de reconhecimento, precariedade na infraestrutura, equipamentos e material de apoio, dentre outros.

Visando identificar as principais problemáticas em torno do tema e embasar nossa questão de partida, bem como justificar a realização dessa pesquisa, realizamos um levantamento de trabalhos na base de dados da Scielo e do Banco de Teses e Dissertações Capes. Para isso, utilizamos uma combinação de palavras-chave desse trabalho, aplicamos um recorte temporal para encontrar pesquisas dos últimos 5 anos e em português, observando dados oriundos das investigações mais atuais. Após o recorte de tempo e idioma, buscamos realizar a leitura do título, resumo e palavras-chave para seleção dos textos. Assim, obtivemos os seguintes resultados:

Pesquisa na Scielo com as palavras-chave- “professores iniciantes” e dificuldades (gerou 5 textos, dentre os quais, 3 tinham relação e abordavam o tema de forma geral e atualizada- últimos 5 anos);

A combinação de palavras-chave “Ensino de Geografia” e “Professores iniciantes”; “Ensino de Geografia” e Dificuldades; “Ensino de Geografia” e “Início de Carreira” - não surtiram buscas na plataforma Scielo.

No banco de teses e dissertações CAPES, incluímos as palavras-chave “Ensino de Geografia” e “Início de Carreira”, resultando em 4 trabalhos que não foram selecionados em decorrência do recorte temporal; “Ensino de Geografia” e “Professores iniciantes”, resultando em 9 trabalhos, mas apenas 1 (tese) apresentou temática de interesse e recorte temporal; “Ensino de Geografia” e “Formação de professores” - resultou em 493 teses e dissertações. Aplicando o filtro de recorte temporal, reduzimos para 73. Após leitura dos títulos e resumos, selecionamos 12

trabalhos com a temática abordada. Diante do exposto destacamos os trabalhos para nosso embasamento e fundamentação do nosso trabalho, sobre o percurso de formação e dificuldades no início da carreira do docente.

Nas palavras de Almeida; Pimenta; Fusari (2019), sobre o início da profissão docente, a transição de licenciado para docente na Educação Básica e o processo de socialização da profissão dos professores iniciantes, os principais desafios para a permanência na escola estão condicionados ao processo de socialização dos professores mais experientes. O baixo salário é outro aspecto desafiador para os professores iniciantes. Os autores concluem que a desmotivação profissional dos professores iniciantes está relacionada a desvalorização da profissão, professor em diferentes aspectos, precarização dos espaços escolares, a independência e autonomia desses profissionais.

Carvalho e Moura (2023) corroboram com a mesma perspectiva, ao indicarem que no início da carreira docente considera-se três aspectos importantes: o processo de socialização no espaço escolar, o acompanhamento do professor e, a partir daí, a construção da identidade profissional nesse espaço, que é de extrema importância para a continuidade na carreira docente. Outro ponto importante é a formação continuada do professor iniciante, pois ele precisa da vivência dos dois espaços na sua carreira docente, ou seja, a relação entre universidade escola, de forma que esse professor iniciante já tenha tido uma maior aproximação do espaço escolar, e que essa dialógica não ocorra em momentos limitados.

Em relação à formação docente e início de carreira dos professores de Geografia, Gabrelon (2023) discute que os professores apresentam dificuldade em relacionar os conteúdos aprendidos nos cursos de formação no contexto escolar no qual ele se encontra inserido, e essa dificuldade reflete diretamente no desenvolvimento profissional do professor. Daí parte a necessidade de que os professores compreendam como é organizada a comunidade escolar da qual ele faz parte e como os conteúdos de geografia estarão contribuindo para a construção da identidade de cada cidadão.

Pessoa (2017) ressalta em sua pesquisa que as dificuldades desses professores iniciantes estariam relacionadas ao desinteresse dos alunos, indisciplina a dificuldade em determinados conteúdos geográficos, questões burocráticas que muitas das vezes dificulta o trabalho docente.

Para Tomaz e Sampaio (2019), a indisciplina na sala de aula é um dos problemas marcantes na escola, mas que, em contrapartida, os professores iniciantes estão em busca incessante por novos recursos metodológicos para que assim possam obter bons resultados de aprendizagem. No contexto da investigação, os professores, apesar de encontrarem dificuldade no espaço escolar que é um lugar de novas experiências e desafios, mostraram-se entusiasmado para buscarem soluções para os problemas encontrados na sala de aula, demonstrando que a práticas pedagógicas variam segundo a necessidade da escola e da sala de aula.

Além disso, destacamos os problemas encontrados pelos professores iniciantes que vão desde baixos salários, Ribeiro (2019) ressalta que existe uma desvalorização muito grande do professor em relação aos seus salários e essa desvalorização estaria ligada a desvalorização da classe docente.

A indisciplina dos alunos é outro ponto a ser destacado como um desafio do professor iniciante mesmo não sendo um problema recente na sala de aula com base em Azambuja (2019) e Yoshida (2019), que em suas pesquisas ressaltam que os problemas com a indisciplina dos alunos em sala de aula é um problema que existe há muito tempo, e que estaria relacionado a comportamentos inadequados para o espaço escolar, como o uso do celular na sala de aula, a falta de materiais básicos para ministrar suas aulas, a exemplo do livro didático, como ressaltam alguns professores participantes da pesquisa.

Outro aspecto é falta de infraestrutura escolar que está diretamente ligada ao desempenho de aprendizagem dos alunos. Quando falamos em infraestrutura, esta não se restringe só ao espaço físico mais também pedagógico. De acordo com Fernandes (2023) e Miranda (2020), existe uma variedade de questões relativas à infraestrutura que influenciarão de forma negativa ou positiva no trabalho do professor e na aprendizagem do aluno, de modo que os aspectos relacionados a infraestrutura não podem ser deixados de lado quando abordamos questões em torno da prática docente.

Ao iniciarem a carreira docente, os professores se deparam com situações adversas ao que foi vivenciado ao longo da sua formação acadêmica, isso porque muitos licenciandos se detêm ao cumprimento das disciplinas para a obtenção da formação no Ensino Superior, ao passo em que nem sempre se dedicam às ações de extensão e pesquisa que oportunizam vivenciar o espaço escolar e outros espaços, os quais possuem relevância na formação. Com base nas pesquisas de

Nono (2011), o caminho do professor iniciante até chegar à fase da estabilização é longo e passa por diferentes situações que nos levam a questionar sobre a atuação docente.

Desse modo, o licenciado precisa investir na sua formação, pois o processo de transição e a apropriação da dinâmica escolar serão reflexo também da formação recebida ao longo dos anos na universidade. Callai (2001) destaca que a fase de transição do licenciando para a condição de professor atuante ou licenciado também se caracterizará como uma fase de aprendizado para ser professor. É o processo de construção dos saberes, que ao longo do tempo os professores vão adquirindo e transformando esses saberes em sua prática cotidiana.

Conforme Freitas (2021), os professores vão construindo a identidade docente na medida em que vivenciam o processo formativo, mas também enquanto estão na sala de aula e se deparam com as variáveis e os acontecimentos, desde a ocorrência de salas numerosas, dificuldades na apreensão de conteúdo geográfico, na utilização de recursos didáticos e até mesmo nas dificuldades de acesso a estes, muitas vezes limitados.

Com base em Cavalcanti (2011), é importante destacar que a escola é um espaço de relações. Portanto, deve ser percebida como um ambiente dinâmico e flexível, interagindo principalmente pelos modos como os sujeitos se estabelecem dentro da escola e fora de seus muros. Logo, ela é uma importante instituição responsável por formar cidadãos mais participativos e críticos na sociedade.

Assim, os professores atuarão na escola de diferentes maneiras, conforme a realidade da comunidade escolar. Conforme Cavalcanti (2014), é importante destacar que a formação dos professores está diretamente ligada ao seu ambiente de trabalho e que passa por modificações segundo o cenário educacional. Não podemos pensar na formação do professor de Geografia sem levar em consideração o seu espaço de trabalho, que é repleto de mudanças e transformações.

Numa perspectiva crítica, o espaço/tempo, o socioeconômico e os processos de elaboração das metodologias sucedem as inúmeras relações sociais que se entrelaçam sobre uma rede maior, não meramente concebida, mas formulada, e que deve ser "refletida" para o ensino. Por isso, Silva (2014) destaca que é preciso pensar em um currículo e metodologias que possibilitem uma dinamicidade na Educação Básica e a possibilidade de que a escola se torne um espaço de formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Levando-se em consideração os elementos que fomentam e organizam a escola e a disciplina de Geografia, entendemos que o professor iniciante, além de ter domínio dos conteúdos a serem ministrados, precisa também compreender como funciona a escola, qual a necessidade de cada sala de aula e até que ponto a disciplina e os conteúdos de Geografia são importantes para os educandos. Para Callai (2010), da mesma forma que a sistematização dos conhecimentos se dá dentro da sala de aula, esta ainda se transpõe e soma aos valores, símbolos e culturas provenientes das vivências dos alunos.

Nesse sentido, levando em consideração os aspectos que influenciam a carreira docente inicial, tais como o processo de transição, a socialização, a construção da identidade, a formação continuada, a relação dos conteúdos aprendidos com o contexto de trabalho, a indisciplina dos alunos, a falta de interesse e a sobrecarga de trabalho, buscamos compreender como essas questões se apresentam no contexto dos professores em início de carreira nesta presente investigação, através do público de profissionais investigados.

Como justificativa para a realização desta pesquisa, incluo a minha experiência formativa e profissional na área de Geografia, bem como todos os entraves que enfrentei e venho enfrentando durante esse tempo como motivadores para investigar se eles se estendem a outros contextos formativos. Desde a graduação, durante as disciplinas de estágio, enquanto bolsista de iniciação à docência no PIBID, na escrita do trabalho de conclusão e em diversos momentos na prática profissional, vivenciei e estudei as políticas públicas para a formação de professores, o que me trouxe um arcabouço de conhecimentos e ainda mais indagações a respeito das limitações e possibilidades enfrentadas pelos professores em início de carreira.

Além disso, observamos que as pesquisas anteriormente mencionadas discutem contextos de formação específicos e que, levando em consideração a dinâmica dos espaços escolares e como cada um se constrói de acordo com a identidade local, observamos a necessidade de investigar os professores em início de carreira no nordeste brasileiro, visando destacar e compreender ainda mais o processo de adaptação desses profissionais em múltiplos espaços e situações, contribuindo, assim, para o enriquecimento da literatura científica a esse respeito.

Pensando no objeto de estudo proposto, a formação e a atuação dos professores em início de carreira, é importante partir do seguinte questionamento:

Como ocorre o processo de adaptação dos professores de Geografia no início da sua atuação docente, e se este se relaciona com a construção dos saberes geográficos na sala de aula da Educação Básica?

Assim, temos como Objetivo Geral:

Analisar como ocorre o processo de adaptação dos professores de Geografia no início de sua atuação docente e se isso compromete sua prática docente e a construção dos saberes geográficos na sala de aula da Educação Básica.

E objetivos específicos:

- Discutir a formação de professores e o ensino de Geografia no Brasil;
- Refletir sobre a formação de professores no início de carreira e as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia;
- Identificar como ocorreu a formação e as áreas de atuação no ensino de Geografia dos professores iniciantes e os reflexos no trabalho como professores iniciantes.

Pretendemos contribuir para uma discussão mais ampla sobre o tema da formação e atuação de professores no início da carreira docente, servindo como fonte de consulta para outros profissionais e fornecendo informações sobre as lutas por uma educação de qualidade que possibilite ao professor recém-formado acesso e permanência no espaço escolar.

Ao mesmo tempo, repercutirá na ampliação do debate sobre os desafios enfrentados pelos professores no início de sua carreira. Além disso, ressalta-se a importância de políticas públicas educacionais inclusivas e contextualizadas, que possibilitem ao discente em formação conhecer melhor seu futuro local de trabalho.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Contexto da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada com 12 professores do curso de Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situada no município de Cajazeiras, Região Geográfica Intermediária Sousa-Cajazeiras, Paraíba, Semiárido Nordeste.

Elencamos as seguintes etapas para a realização deste trabalho: na primeira etapa, foi realizado o levantamento bibliográfico referente às temáticas de pesquisa, partindo dos referenciais teóricos. Em seguida, foi conduzida a pesquisa

documental, incluindo o ordenamento legal próprio que ampara a formação de professores em Geografia e os documentos que norteiam e asseguram o processo de entrada dos licenciados na atuação profissional enquanto professores de Geografia.

Na segunda etapa, foi realizada a elaboração do instrumento de coleta e a pesquisa de campo, com aplicação dos questionários, enviados aos participantes, que responderam de forma voluntária.

A terceira etapa incluiu a análise das informações de campo e sua inter-relação com os resultados da pesquisa documental, resultando na construção textual capaz de dialogar com o referencial teórico escolhido e na informação final acerca da formação inicial do discente em Geografia e do processo de transição de licenciados para professores da Educação Básica, de como se deu o processo de adaptação, suas implicações na formação inicial docente em Geografia e na atuação docente na escola básica, ressignificando saberes sobre o ensino de Geografia quando o professor se torna o protagonista da formação e atuação docente na escola.

Delineamento da pesquisa

Esse trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, a qual se define como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2002, p. 17). Partindo desse pressuposto, a pesquisa foi desenvolvida por etapas, seguindo procedimentos com atenção aos objetivos elencados e explicitados. Assim, buscamos investigar professores de Geografia em início de carreira, utilizando o questionário semiaberto, por meio da plataforma de formulários *Google Forms*.

Essa pesquisa é também de caráter não experimental e de recorte transversal, uma vez que analisamos o fenômeno da iniciação docente e seus desafios no atual momento e contexto, bem como buscamos entender o comportamento dos professores investigados no contexto atual em que ocorre esse fenômeno (Gil, 2002).

Além da pesquisa qualitativa, de caráter não experimental e de recorte transversal, essa pesquisa tem um alcance explicativo e exploratório, pois almeja a descrição das características de um grupo de sujeitos, visando à descrição e à explicação de seus comportamentos em relação ao fenômeno estudado (Gil, 2002).

Por fim, como tipo de pesquisa, utilizamos a pesquisa de campo, partindo da compreensão de Gil (2002), que enfatiza que o estudo de campo tem maior profundidade do que o levantamento. Desse modo, estamos analisando um grupo menor de professores em um determinado contexto, visando ao aprofundamento em suas visões acerca do problema de estudo.

Além do aprofundamento, outra característica do estudo de campo, que é coerente com essa pesquisa, é que ele visa “um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social” (Gil, 2002, p. 53). Assim, esse tipo de pesquisa enfoca um tipo de comunidade que não se limita ao espaço geográfico, mas sim em termos de características em comum. No nosso caso, visamos a uma comunidade que compõe professores em início de carreira.

Por fim, segundo Gil (2002), o pesquisador está a maior parte do tempo diretamente em contato com a pesquisa nesse tipo de estudo, justamente em decorrência da própria experiência com o fenômeno estudado e da própria imersão dele na situação estudada, como é o caso da presente pesquisadora desta dissertação. Como desvantagens desse método, Gil (2002) aponta o risco do enviesamento pelo olhar do pesquisador e um maior tempo de realização pelo fato de ser conduzido por apenas um pesquisador.

Quanto ao público e amostra da pesquisa:

Esta pesquisa foi realizada com um grupo de 12 professores egressos do Centro de Formação de Professores (CFP), que hoje atuam na docência de Geografia em escolas públicas e privadas dos estados da Paraíba e Ceará. A pesquisa ocorreu a partir do levantamento dos dados dos professores, solicitados via ofício à coordenação do curso de Geografia (UNAGEO), de modo a possibilitar um levantamento prévio do tempo de formação destes, incluindo aqueles que se encontram em início de carreira, segundo os referenciais adotados neste trabalho (Huberman, 2000; Tardif, 2014; Nono, 2011; Pessoa, 2017; Barros, 2021).

Após o levantamento, o link da pesquisa foi enviado para um grupo de 233 egressos que concluíram o curso entre os anos de 2015 e 2023. Obtivemos o retorno de apenas 12 professores, sendo que alguns entraram em contato por e-mail justificando que não participariam da pesquisa porque não estavam em sala de aula ou não se enquadravam no recorte temporal de até 3 anos de atuação profissional.

Visamos incluir o máximo de representatividade possível. Portanto, o método de amostragem é não probabilístico, pois visa à representação de uma dada população de modo intencional pelo pesquisador (Sampieri et al., 2013).

Quanto ao contexto de investigação, os estados da Paraíba e Ceará foram escolhidos devido à localização geográfica da pesquisadora e ao fato de o público egresso do curso de Geografia da UNAGEO estar atrelado ao espaço de formação da pesquisadora.

Os sujeitos participantes são 4 professores do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Dos 12 professores, apenas 3 são efetivos e 9 ocupam cargos temporários, atuando na rede pública e privada de ensino nos estados da Paraíba e Ceará. Oito professores trabalham nas turmas do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, e 4 professores no Ensino Médio. A tabela 1, a seguir, apresenta mais enfaticamente essas características:

Tabela 1 - Perfil do público investigado

Professor	Gênero	Licenciado em	Escola pública ou privada	Experiência profissional	Tipo de contrato	Pós Graduação
P1	Feminino	2016	Publica	2 anos	Efetiva	Não
P2	Feminino	2021	Publica	2 anos	Efetivo	Não
P 3	Masculino	2023	Publica	1 ano	Contratado	não
P 4	Masculino	2015	Publica	2 anos	Efetivo	Sim
P 5	Masculino	2018	Publica	3 anos	Contratado	Não
P 6	Feminino	2017	Publica	3 anos	Contratada	Sim
P 7	Feminino	2015	Publica	2 anos	Contratada	sim
P 8	Feminino	2016	Publica	3 anos	Contratada	Sim
P 9	Feminino	2022	Publica	1 ano	Contatada	Não
P 10	Feminino	2023	Publica	1 ano	Contratada	Não
P 11	Masculino	2018	Publica	3 anos	Contratado	sim
P 12	Feminino	2022	Publica e privada	1 ano	Contratada	Não

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O critério de escolha dos participantes levou em consideração o tempo de atuação como professor de Geografia de até três anos. Como informado anteriormente, o critério de escolha tem como base teórica os autores Huberman (2000), Tardif (2014), Nono (2011), Pessoa (2017), e Barros (2021), que discutem o percurso formativo do professor e as diferentes fases da sua vida profissional. Dessa forma, destacamos nesta pesquisa a fase inicial da profissão docente após a formação.

Quanto ao instrumento de coleta dos dados:

Para a coleta dos dados, optamos pelo questionário com características mais abertas, ou semiestruturado. De acordo com Severino (2014, p. 109), o “questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

Além de ser um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa, o questionário é flexível, podendo conter questões abertas e fechadas (Sampieri et al., 2013), e tem como vantagem a facilidade de aplicação, economia de recursos e o alcance maior do público (Gil, 2002). Por ser um questionário semiaberto ou semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas, a desvantagem da falta de aprofundamento nas questões fechadas pode ser equilibrada pelas questões mais abertas.

Esse instrumento, por sua vez, possibilitou um acesso mais rápido ao público da pesquisa, que se encontrava em diferentes lugares entre os estados do Ceará e da Paraíba. Para tanto, foi utilizada a plataforma de formulários *Google Forms*, bem como o auxílio de redes sociais e *e-mails* (fornecidos por meio da instituição formadora, o CFP/UFCG).

Ao enviarmos os *e-mails* e entrarmos em contato via *WhatsApp*, tivemos o cuidado de explicar os objetivos da pesquisa e o público-alvo. Também, visando atingir um maior número de participantes, solicitamos que enviassem ou indicassem outro colega que se enquadrava nos critérios da pesquisa. Essa técnica se caracteriza como bola de neve, ou *snowball*, segundo Bockorni & Gomes (2021). Assim, a coleta dos dados ocorreu entre abril e dezembro de 2023.

Para a elaboração do questionário, utilizamos como base os objetivos formulados da pesquisa, bem como as questões foram pensadas com base nos autores principais que embasam o referencial deste trabalho e seus principais

conceitos. Também, observamos aspectos de cunho metodológico sobre a construção do instrumento em questão a partir do que é postulado por Gil (2002) e Sampieri et al. (2013).

Quanto à técnica de análise dos dados:

Para analisar os dados do questionário, utilizamos a descrição simples das frequências de respostas e, para analisar as respostas das perguntas abertas, utilizamos a categorização. Assim, a tabulação das informações da pesquisa se deu por etapas: 1ª etapa: separação das amostras de acordo com as semelhanças; 2ª etapa: descrição do material obtido; 3ª etapa: elaboração do relatório.

As respostas com análise de frequência foram organizadas no programa Excel, e tivemos a representação dos dados por meio de gráficos fornecidos pela própria ferramenta do *Google Forms*. A frequência simples é um método utilizado nas pesquisas qualitativas para analisar a frequência e os padrões de determinadas respostas (Creswell, 2007).

Por sua vez, a categorização é frequentemente usada em pesquisas qualitativas por permitir a organização e interpretação dos dados, classificando-os de acordo com temas, conceitos, sentidos etc. (Flick, 2013).

De modo a manter os aspectos éticos e o anonimato dos participantes da investigação, a identificação das falas deles durante a análise dos resultados será feita por meio da letra "P" seguida do número de ordem da entrevista. Exemplo: P1, P2, P3 etc.

Quanto à organização da estrutura do trabalho

A dissertação se divide em três capítulos. O primeiro visa introduzir o trabalho, trazendo o contexto geral da pesquisa, problematização e justificativa.

A partir do segundo capítulo, optamos pela construção do referencial teórico associado à descrição e discussão dos resultados. Assim, o capítulo dois aborda a formação de professores e o ensino de Geografia no Brasil. Desse modo, visamos analisar a formação de professores de Geografia no Ensino Superior e os Programas e Políticas Públicas na formação de professores para compreender a atuação e a expansão dos cursos de licenciatura em Geografia.

O terceiro capítulo refere-se à discussão acerca dos professores no início de carreira: as dificuldades dos professores de Geografia, o início da carreira docente

em Geografia, as dificuldades e descobertas no espaço escolar, e o debate sobre os professores temporários e a desvalorização da carreira docente.

No capítulo quatro, refletimos sobre a formação de professores de Geografia, bem como suas contribuições para atuação como professor iniciante. Destacamos também as diferentes metodologias e recursos usados pelos professores e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Este capítulo tem por finalidade apresentar um debate acerca da formação de professores no Brasil, como ocorreu o processo de criação do curso de Geografia e sua expansão após 1934, com a criação dos cursos de Geografia.

Com base em Fiori (2015), ressaltamos que antes mesmo da criação das universidades já existiam diferentes profissionais que atuavam como professores de Geografia, desde advogados, engenheiros, até aqueles que tinham formação de Segundo Grau oferecida pelas Escolas Normais, que os habilitavam para atuar como professores.

Nesse tópico, visamos também destacar as práticas de ensino, estágio supervisionado e suas contribuições para a formação docente, pois os espaços de vivência e interação entre universidade e escola proporcionam conhecer, mesmo que de forma limitada, a dinâmica da escola e quanto esse espaço contribui para a atuação do futuro professor na Educação Básica.

Enfatizamos os programas e as políticas públicas para a permanência do discente nos cursos de licenciatura no Ensino Superior, pois muitos dependem desses programas para se manter na universidade. Além disso, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica nos permitem conhecer a escola, vivenciá-la e contribuir para uma maior familiarização com o espaço escolar. Essas trocas de saberes entre discentes e professores da Educação Básica repercutem positivamente na construção da identidade e dos saberes dos discentes em formação.

2.1 A Formação de Professores de Geografia no Ensino Superior

No Brasil, a formação de professores ocorre inicialmente de forma acelerada, oferecida pelas Escolas Normais, as quais se organizavam em segmentos, ou seja, formavam-se em 1º e 2º Graus por cada instituição. Em 1935, foi criada uma dessas escolas, a Escola Normal em Niterói, Rio de Janeiro (RJ). A busca para formar professores para outros níveis de ensino foi impulsionada a partir das transformações sociais e econômicas do país, conforme destacam Borges, Aquino e Puetes (2011, p. 98).

A preocupação em formar professores para o secundário, apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Há de se considerar, ainda, que o número de escolas secundárias, nessa época, era bem pequeno, bem como o número de alunos. A industrialização no país trouxe a necessidade de maior escolarização e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino. O aumento da demanda de professores apareceu como uma consequência natural.

O direito ao acesso escolar, antes do Século XX, era exclusividade dos homens, e as mulheres tinham como principal responsabilidade cuidar do lar. Apenas no início do Século XX é que as mulheres passaram a frequentar a Escola Normal. A partir das mudanças ocorridas na implantação da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), em seu artigo 29, a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º Graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Brasil, 1971).

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Dessa forma, a formação de professores deixou de ficar a cargo da Escola Normal e passou a ser responsabilidade dos Institutos de Educação Superior, a partir da criação das universidades em 1934 e 1935 (IES), com a Reforma do Ensino Superior estabelecida pela Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968), a qual definia a formação de professores em nível superior como responsabilidade desses institutos.

No que diz respeito à formação de professores de Geografia, antes mesmo da criação dos cursos de nível superior, já existiam aqueles que possuíam nível secundário e enveredavam pelo caminho do ensino de Geografia.

Conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 45),

Antes da FFCL/USP, não existia no Brasil bacharel e o professor licenciado em Geografia. Existiam pessoas que, egressas de diferentes faculdades ou até mesmo das escolas normais, lecionavam essa disciplina, assim como outras. Eram professores de Geografia, principalmente, advogados, engenheiros, médicos e seminaristas.

Os primeiros cursos de Geografia são criados a partir da fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1935, e a Geografia aplicada com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1937. O embasamento teórico da Geografia brasileira tem como fundamentos a Geografia clássica europeia.

Vale ressaltar que, nos primeiros anos de formação universitária, os cursos de Geografia eram oferecidos em conjunto com História, e estavam divididos da seguinte forma: o curso era dividido em quatro anos, dos quais três anos eram voltados para conteúdos específicos da Geografia e também da História, seguidos pelos conhecimentos pedagógicos e didáticos. No último ano, o aluno definia se iria se especializar em Geografia ou História.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 49),

A criação da FFCL/USP contribuiu para mudanças no perfil do professor de Geografia e História, pois possibilitou o surgimento de um profissional novo, o bacharel licenciando. Esse novo professor foi procurar seu espaço no mundo profissional, tendo papel importante na transformação cultural, sobretudo na sala de aula, na atuação junto aos alunos do ginásio (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p. 49).

No decorrer dos anos, ocorreram mudanças na formação de professores de Geografia, das quais podemos apontar a separação da História, que ocorreu somente em 1960, quando os cursos passaram por uma reestruturação no currículo. Conforme Fiori (2012, p. 41),

Se, por um lado, é possível dizer que, ao longo do século XX, a Geografia brasileira superou-se; por outro cumpre afirmar que ainda existem questões que já eram apontadas como problemáticas no começo do século XX, tais como dicotomia entre a Geografia Física e Geografia Humana; Ensino Superior versus Ensino Secundário; o ensino e a pesquisa; o perfil dos licenciados e bacharéis, entre outras.

Embora existissem diversos problemas no início da formação de professores, levando em consideração esse contexto, várias barreiras foram ultrapassadas. Os cursos de formação de docentes em Geografia continuaram a se expandir ao longo dos anos em todo o território brasileiro. A construção de campus universitários voltados para essa esfera, em sua grande maioria, estava situada na capital e, logo em seguida, expandiu-se para o interior dos estados.

A expansão foi e é de extrema importância para o processo de escolarização da população que não tinha como migrar para outras regiões para poder ter acesso ao Ensino Superior, pois possibilitou não só o acesso como também a permanência dos discentes nos cursos superiores oferecidos pelas instituições públicas.

Diante da expansão dos cursos superiores, destacamos a criação do curso de Geografia oferecido pelo Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG. Este curso foi criado em 1979 pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição que foi desmembrada em 2002, originando a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com o Centro de Formação de Professores (CFP) situado na cidade de Cajazeiras, no Sertão Paraibano. Foi criado pela Resolução nº 136/79 (UFPB: 1979) e 294/79 (UFPB: 1979), datadas de 1º de agosto de 1979, conforme a Resolução nº 62/79 (UFPB, 1979) do CONSEPE da UFPB, inaugurado em 3 de fevereiro de 1980 (UFCG, 2008).

No Centro de Formação de Professores (CFP), a formação inicial de professores contempla nove cursos de Licenciatura, entre eles o curso de Licenciatura em Geografia, que, como os demais, tem estrutura curricular composta por propostas voltadas aos primeiros contatos do educando licenciando com a

escola e seus sujeitos, consolidando a práxis do discente através das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Práticas de Ensino. Essas disciplinas promovem o movimento experiencial de vivências do educando licenciando em Geografia com o ambiente escolar, a comunidade, o professor e os educandos.

É importante destacar que a formação específica em Geografia foi de grande importância para o ensino, pois as aulas antes eram ministradas por médicos, engenheiros e advogados. Esse papel passou a ser desempenhado pelo professor de Geografia, e quando o ensino é responsabilidade de um profissional da área, a aprendizagem alcança outro patamar. Quando o profissional não é habilitado, ele não tem o domínio do conteúdo, e as habilidades e competências para o processo de ensino e aprendizagem podem não ser alcançadas, necessitando, portanto, do profissional específico. Segundo Giroto e Mormul (2019, p. 254),

A ausência de professores formados na área, que não dominam os conteúdos, os processos de ensino e aprendizagem elementos inerentes à formação do profissional professor de geografia é uma situação indesejável, uma vez que cada área do conhecimento possui especificidades que precisam ser respeitadas. Não se trata de preciosismo, mas de reconhecer a formação de professores na área, com domínio teórico-metodológico do campo científico e dos significados educativos que potencializa os processos de ensino-aprendizagem e demonstra que essa questão não pode ser negligenciada.

A formação de professores passou por diferentes mudanças ao longo dos anos. Atualmente, a formação de professores pauta-se, dentre outros documentos legais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96, propondo o repensar acerca da formação de professores no país. O ordenamento legal da formação de professores inclui a CP/CNE de 30 de setembro de 1999, o Decreto Nº 3.276/99, o Decreto Nº 3.554/00 (Brasil, 1999), o Parecer CES 970/99 (Brasil, 1999), e o Parecer CNE/CP 9/2001 (Brasil, 2001), os quais abordam o ordenamento legal sobre a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, entre outros. Além desses documentos, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) ocorreu num conjunto de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais no Brasil.

Conforme ressalta Cacete (2013):

No campo educacional, consubstanciaram-se uma série de medidas impostas pelo Estado na forma de proposta e ações, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96. O conjunto de medidas incluíram desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores em nível superior, Além do Sistema Nacional de Avaliações expresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da avaliação do ensino superior (ENADE), da pós-graduação (CAPES), e o Plano Nacional de Avaliações dos Livros Didáticos (PNLD) (Cacete, 2013, p. 48).

A organização curricular dos cursos de formação de professores contida nos Pareceres 09/2001 e 28/2001 (Brasil, 2001), assim como nas Resoluções 01/2002 e 02/2002 (Brasil, 2002), reafirma a prática, como o estágio, um momento de reflexão sobre a atividade docente. Daí a importância de os cursos de formação de professores se preocuparem em contemplar, em seus projetos pedagógicos, desde o início do curso, tempos e espaços curriculares específicos para a Prática como Componente Curricular. Castellar (2015, p. 55) afirma:

No que se refere especificamente à geografia, notamos que a formação dos professores deixa muito a desejar, e que, muitas vezes, em se tratando de professores mais antigos da rede escolar, a visão que eles têm está relacionada à geografia que eles estudaram há muitos anos atrás, ou seja, ainda descritiva e fragmentada. Por outro lado, os que entraram na rede mais recentemente sofrem o efeito de, muitas vezes, terem tido uma formação inicial, a graduação, precária.

E isso acaba por refletir no trabalho do professor quando inicia sua carreira docente, do qual é necessário compreender quais conteúdos são importantes a serem trabalhados na Geografia escolar, como abordá-los diante de tamanha diversidade de lugares com características distintas. É preciso entender a importância da Geografia escolar para que ela possa ser trabalhada. Segundo Mohn (2017, p. 165),

Diante das estruturações dos cursos da formação de professores, dos documentos legais e as propostas para uma formação que valorize a formação e atuação dos professores. Dessa forma destacamos o trabalho dos professores iniciantes de Geografia e os desafios encontrados diante do seu ingresso na sala de aula. “Os professores ao iniciarem a sua atuação profissional vão construindo o seu modo de ser docente em meio a tensão existente entre conflitos, descobertas e realizações.

Os professores iniciantes ao longo da sua formação terão adquirido diferentes e diversos saberes inerentes ao fazer docente, os quais são essenciais para a sua atuação, conforme afirma Tardif (2007, p. 36), “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares e saberes experienciais”. Nesse contexto, Martins (2015, p. 254) afirma que:

Muitas vezes, os futuros professores são levados a acreditar que para desenvolver a docência basta se munir de um conjunto de saberes adquiridos durante a formação inicial, como se este repertório de conhecimentos fosse capaz de dar conta de todas as questões que envolvem o cotidiano da escola e da sala de aula; como se fosse possível prever todos os passos pertinentes à docência. Sabemos que isso é impossível e que a docência abrange uma gama de saberes que vai além do domínio do conteúdo específico da disciplina que trabalhamos, envolve uma especificidade de questões humanas, sociais, políticas e econômicas; é um processo de aprendizagem longo que se estende por toda a vida profissional (2015, p. 254).

Diante disso, é importante destacarmos o saber experiencial que é adquirido no espaço escolar e que traz contribuições importantes para a atuação enquanto professor iniciante, pois à medida que o professor adquire experiência consegue lidar com situações que vão além dos conteúdos disciplinares, como destacam Tardif (2007) e Martins (2015). Existem uma variedade muito grande de saberes que são construídos em diferentes momentos da formação.

Na atuação docente nessa etapa inicial, destacamos os saberes disciplinares e curriculares que são trazidos pelos professores da sua formação acadêmica. Nesse momento inicial de sala de aula, começam a construir o saber experiencial que vai sendo desenvolvido a partir do cotidiano escolar. Destacamos também que os saberes experiências são construídos em determinados momentos na formação do discente durante os estágios, que são espaços possíveis para a práxis na formação docente.

2.2 O Estágio na Formação de Professores de Geografia

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia (UFCG, 2008, p. 17), amparado no Parágrafo 3º, Artigo 13º, da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a), o Estágio Curricular Supervisionado, definido por

lei, deve ser realizado na escola de Educação Básica — respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e escola campo de estágio.

Pimentel e Pontuschka (2010), em seu trabalho sobre a importância do estágio na formação docente, destacam que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior para Cursos de Licenciatura em Graduação Plena determinam princípios, fundamentos e procedimentos para o preparo profissional. Dentre os princípios, destacamos o papel da pesquisa e a articulação dos conteúdos com suas didáticas específicas, além da orientação para que haja uma interação sistemática entre as instituições de formação e as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados. Além de considerarmos essas orientações adequadas, entendemos que elas mantêm uma ligação estreita com o papel dos estágios no curso de graduação (Pimentel e Pontuschka, 2010, p. 70).

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001), o Estágio Supervisionado implica numa relação pedagógica entre um profissional habilitado, o professor da escola, e o/a educando/licenciando num ambiente institucional, a escola, momento em que se realizam as observações do ambiente escolar e de seus sujeitos e, posteriormente, a prática docente para cumprimento da exigência das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

Distribuído em quatro disciplinas, totalizando 400 horas (Brasil, 2002b), o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Geografia do CFP/UFCG desenvolve-se em etapas seguintes: "a - Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I - primeiros contatos do estagiário com a escola para observação da escola; b - Estágio II - regência no 6º e 7º Anos; c - Estágio III - regência no 8º e 9º Anos; d - Estágio IV - regências no Ensino Médio" (UFCG, 2008, p. 19), redimensionados segundo a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002).

O estágio se configura como espaço para o diálogo entre a escola e universidade, tornando-se imprescindível para uma boa formação dos discentes. De acordo com Pontuschka (2010, p. 38):

As relações estabelecidas entre as instituições universidade e escola campo de estágio precisam ser articuladas para construir saberes docentes e contribuir para a constituição da profissionalidade do futuro educador, por meio de pesquisas com os alunos da educação básica.

Pimenta (2012) destaca o estágio como parte fundamental na construção da identidade profissional do professor. "O estágio como campo de conhecimentos e eixo central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente" (Pimenta, 2012).

Neste sentido, é necessário que ocorra uma troca de conhecimentos no estágio, de modo que o professor da educação básica, enquanto supervisor do estágio, seja importante no desenvolvimento dessa prática e possibilite o acesso ao espaço escolar, orientando e guiando o estagiário. O professor, com sua experiência profissional, e o estagiário, com uma bagagem teórica advinda da universidade, criam um espaço de construção do saber, como afirmam Pimentel e Pontuschka (2010, p. 72): "O professor da escola básica é um formador de professores, na medida em que transmite os saberes de sua prática profissional e insere os alunos estagiários em situações reais de ensino". Por isso, a prática do estágio supervisionado é tão importante para a formação e a construção da identidade profissional do licenciando. Para Moraes (2017):

A proximidade propiciada pelo Estágio Supervisionado entre professores regentes da Educação Básica e estagiários do curso de licenciatura revela importantes investimentos intelectuais e técnicos na apreensão do habitus do magistério. O aprendizado e vivência desse habitus profissional não se restringe ao trato e desempenho no processo de ensino-aprendizagem, mas também abarca o aprendizado de valores, intenções e posicionamento por parte dos estagiários (Moraes, 2017, p. 2).

Os professores participantes da pesquisa, ao serem indagados sobre a carga horária dos estágios supervisionados serem suficientes para a construção dos saberes necessários ao exercício da profissão docente, o professor P1 "aponta que seria necessário mais tempo para o estágio e que esse momento de prática deveria ocorrer desde o início do curso" (P1, 2023). Essa necessidade de momentos e espaço para prática estaria ligada à divisão curricular dos cursos que dividem.

O Estágio Curricular Supervisionado refere-se às experiências no exercício profissional docente, sob a orientação e o acompanhamento de profissionais em educação habilitados, pautados no planejamento institucional da escola campo de estágio. Essa concepção está apoiada no ordenamento legal da Lei de Estágios Nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) e nas Resoluções CNE/CP 1/2002a e CNE/CP 2/2002 (Brasil, 2002).

Dessa forma, entendemos que o estágio se aproxima do movimento da pedagogia da alternância, da construção de distintos saberes, em tempos e espaços diferenciados, como um movimento dinâmico. As práticas de ensino e os estágios supervisionados como componentes curriculares estão no PPP do Curso (UFCG: 2008, p. 15), seguindo a Resolução CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002).

A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso (Art. 12 § 1º); - a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (Art. 12 § 2º); no interior das áreas ou das disciplinas que constituiremos componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (Art. 12 § 3º). em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

A dimensão das práticas de ensino possui articulação de saberes e coaduna com a proposta de uma educação por competência cidadã almejada no ensino de Geografia, como possibilidade de emancipação dos sujeitos humanos, por sua vez, influenciada diretamente pela Pedagogia da Alternância, quando da realização das práticas e dos Estágios Supervisionados. Nas palavras de Texeira, Bernartt e Trindade (2008), esta Pedagogia favorece a otimização da relação tempo-espaço, uma vez que o desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado se realiza na universidade e na escola de Educação Básica, em tempos distintos e complementares, articulando atividades de pesquisa e estudos, no âmbito do campo de trabalho multidimensional do/a educando/a.

Entre a realização do estágio e os resultados esperados há um distanciamento, o que pode ser discutido a partir de vários ângulos, dentre eles, o tempo necessário às aprendizagens da docência.

Durante o estágio são constantes as idas e vindas entre a escola e a universidade pelo/a educando/licenciando, condicionando-lhe a reflexão acerca das

experiências vivenciadas na escola e a reelaboração de distintas formas de agir com métodos, metodologias e recursos capazes de tornar inteligível o ensino de Geografia para o/a professor/a e o/a educando/a da escola, fortalecendo a parceria universidade/escola e ressignificando as práticas de Estágio Supervisionado com abordagem teórico-prática, apoiada numa pedagogia capaz de atender à dinamicidade do estágio supervisionado. Portanto, uma abordagem problematizadora, capaz de síntese das múltiplas relações e dimensões da realidade, considerada nas perspectivas inter e transdisciplinares (Brasil, 2001; 2002). De acordo com Pimenta (2006, p. 75),

O estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve se constituir em um processo de reflexão-ação-reflexão [...] das práticas pedagógicas.

Educar implica na troca de saberes, portanto, educadores e educandos são simultaneamente educandos e educadores e vice-versa, pois, segundo Barreiro (2006), o processo de reflexão não é unilateral, por demandar proposições reflexivas do curso formador dos docentes e dos educandos. Ou seja, é necessário haver sempre a reflexão teórico-prática, que é indissociável, pois, na ação docente, não há apenas instrumentalização, uma vez que, entre o conhecimento e a ação, há a mediação do sujeito intersubjetivo.

Portanto, o estágio é teórico-prático e não apenas teórico ou prático. Conhecer a escola, seus sujeitos, suas relações e práticas institucionais contribui para a formação docente, oportunizando as formas de intervenção no espaço escolar a partir das observações e das práticas pedagógicas. Como afirma Arroyo (2005, p. 48), “é necessário que as atividades docentes construam um novo espaço pedagógico”, por tratar-se de ter consciência de que a história da afirmação dos direitos públicos, humanos e sociais só acontece quando é assumida, politizada e colocada nas mãos do Estado, como sua responsabilidade.

Ao serem questionados acerca de sua formação em Geografia e a consequente preparação para a docência, destacou-se o momento dos primeiros contatos com as escolas por meio dos estágios, bem como nas disciplinas de Práticas de Ensino. O Professor P1 (2023) afirma: “A Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foram espaços onde foi possível colocar em prática uma parte do

que foi visto na teoria.” Tal afirmativa desvela uma desconexão com a formação nas disciplinas que são ministradas com maior teor teórico em relação às práticas de ensino e estágios.

Ao nos reportarmos à realidade de origem da formação dos sujeitos entrevistados, verifica-se que no curso onde realizaram a formação inicial, no CFP/UFCG (UFCG, 2008), é a partir da segunda metade do curso que é possível observar uma preocupação ou, até mesmo, o exercício da práxis, que é de extrema relevância para a formação docente, pois é por meio da ação-reflexão-ação que se exercita a práxis docente, a qual contribui para a identidade do licenciando em processo formativo para a docência.

O Professor P9 destaca que o momento em que foi perceptível a preocupação com a formação do discente para atuar futuramente foi a partir do quinto período, desvelando a instrumentalização do discente: “Do meio do curso em diante, as disciplinas que contribuíram foram as de prática mesmo! No início do curso vimos a teoria, porém só nas disciplinas de prática pude enxergar a aplicação dos conteúdos voltando para a Educação Básica” (P9, 2023). O Professor P12 também corrobora a mesma percepção: “Foi no 2º semestre. As disciplinas de Estágio Supervisionado, Práticas de Ensino e, principalmente, o PIBID” (P12, 2023). Segundo Cacete (2015), a organização dos cursos leva a uma instrumentalização do discente que, posteriormente e após a conclusão do curso, colocará tudo em prática.

Fica evidente ainda a dicotomia existente entre as disciplinas de teoria e prática. Algo que seria de grande valia seria a práxis desde o início, pois não pode existir a prática sem a teoria. Elas estão interligadas e são essenciais para a construção da identidade de um bom professor. O estágio implica na condição de mitigar essas distâncias entre a teoria e a prática, procurando fundi-las por meio da ação-reflexão-ação (Freire, 1991).

O estágio é de grande importância para a formação e, posteriormente, para o exercício da prática na escola, mas Pimenta (2012) deixa claro que o estágio não é só a prática, é a práxis que nos oportuniza conhecer, praticar e refletir sobre a construção da identidade docente. Nesse sentido,

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida estar como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de

conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto de práxis (Pimenta, 2012, p. 45).

A execução do estágio supervisionado pode aproximar o educando/licenciando da realidade escolar, promovendo a percepção dos desafios e limites da profissão docente, quando, no ato do estágio, o licenciando aprende e ensina na perspectiva de o saber fazer, motivando, sensibilizando e obtendo (in)formações e trocas de saberes na construção do conhecimento. Por isso, o estágio se torna um espaço tão importante na formação dos professores.

O Estágio Supervisionado na formação de professores de geografia é um espaço de diálogo e construção de saberes importantes para sua atuação profissional, pois é na realização dos estágios que os licenciandos desenvolvem estratégias metodológicas para serem trabalhadas na educação básica. Como destaca Souza (2013):

O estágio é uma atividade importante para a formação dos professores de Geografia e considera-se que ele é o momento em que são criadas as condições que possibilitam ao estagiário o contato com as práticas profissionais docentes em locais onde estejam estruturas e condições para o exercício da profissão. As práticas profissionais dos professores de Geografia são aquelas que promovem nos alunos da Educação Básica a construção de um pensamento espacial capaz de compreender as espacialidades do seu cotidiano e estabelecer relações em diversas escalas (Souza, 2013, p. 108).

As palavras de Abou Gebran (2017) vão ao encontro das de Souza (2013) quando se fala das mudanças necessárias nos currículos e metodologias da formação inicial dos professores de Geografia, pois é necessário que os licenciandos assumam uma postura crítica diante das mudanças na sociedade e que esse futuro professor não seja um mero transmissor de conteúdo.

Exige-se uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social. Não basta o professor ter domínio da matéria é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia numa determinada proposta de trabalho. É preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social (Abou Gebran, 2017).

Diante disso, destacamos a importância do Estágio Supervisionado em Geografia para a construção dos saberes necessários para a atuação como

professor na Educação Básica. Outra etapa importante do estágio é que ele fortalece a construção da identidade profissional (Michielin, 2021, p. 76).

Compreendo então, que a formação profissional dos/das futuros/as professores/as, além da sua concepção de identidade docente, advém de um processo amplo, que se movimenta por meio de toda a sua trajetória, ou seja, o percurso pessoal, pautado em vivências e experiências, reflete na construção de sua identidade profissional.

A identidade é algo que se constrói ao longo da trajetória da formação pessoal e profissional. Os professores que estão iniciando sua carreira profissional levam consigo a experiência do estágio como espaço formativo e de aprendizagem, pois, durante a realização do estágio, é necessário refletir sobre o que está sendo trabalhado. Não é apenas transmitir conteúdo; é preciso entender em qual contexto a escola está inserida, como os alunos aprendem, visto que uma sala de aula tem uma formação heterogênea. A partir dessa perspectiva, constrói-se o conhecimento junto com o aluno, articulando o conteúdo com o cotidiano dele.

2.3 Programas e Políticas Públicas na Formação de Professores

Dentre as mudanças ocorridas no cenário educacional, podemos destacar as políticas públicas educacionais que possibilitam o acesso e a permanência dos discentes no ensino superior. Entre essas políticas, destacamos a Lei nº 11.502, de julho de 2007 (Brasil, 2007), a qual tem como objetivo,

O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes (Brasil, 2007).

Essas mudanças foram indispensáveis para a melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, precisamos ressaltar que as políticas públicas na formação de professores surgem com o objetivo de suprir as necessidades de uma qualidade de ensino na qual o professor tenha aporte teórico e prático para um bom exercício da docência. Nesse sentido,

A formação de professores deve emergir das necessidades cotidianas para sua atuação em sala de aula, deve ir além da formação para o trabalho. É fundamental pensar e desenvolver uma formação docente que conduza a constituição de um profissional crítico, reflexivo, questionador das suas próprias condições de trabalho, capaz de auto avaliar a sua prática e de desenvolver coerentemente o currículo escolar, de transformar seu cotidiano e de se posicionar como um ser pensante e socialmente atuante (Batista, David e Feltrin, 2019, p. 2).

Nos dias atuais, podemos falar sobre importantes programas de incentivo à carreira docente que, nos últimos anos, vêm trazendo contribuições significativas para a construção da identidade do docente.

Entre eles, podemos destacar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem por objetivo minimizar a distância e fortalecer os laços entre as universidades e as escolas. O programa possibilita trocas entre as duas instituições, criando vínculos e contribuindo de maneira positiva. O PIBID oferece a vivência e a possibilidade de intervenção na escola, a partir do conhecimento do espaço escolar.

Quando perguntados sobre a participação em algum programa de extensão durante a graduação, 58% dos professores afirmaram ter participado do PIBID, o que corresponde a 7 participantes da pesquisa. Um professor destacou que sua participação foi fundamental para sua atuação em sala de aula: "Ele foi fundamental na minha formação e na minha atuação hoje em sala de aula" (P. 11, 2023). Os Professores P. 10 disseram: "Foi fundamental para minha adaptação no processo de ensino-aprendizagem" (P. 10, 2023), e P. 6 afirmou: "Me ajudou a ter desenvoltura na sala de aula, a me organizar como profissional e a planejar" (P. 6, 2023).

Para Woitowicz (2017), é um privilégio para os licenciandos participarem, pois o programa proporciona a vivência da sala de aula na Educação Básica.

O PIBID foi importante para suas formações, pois possibilitou o contato direto com a escola. Sem o programa, esse contato se restringiria apenas ao momento do estágio, que é realizado de forma apressada e com horários limitados, segundo o Professor P3 (2023).

O PIBID contribuiu muito, pois pude ter mais contato com a escola, isso bem antes do estágio. O programa de extensão me proporcionou uma perspectiva mais detalhada da sala de aula e da Geografia no Ensino Básico, assim como questões de convivência em sala de aula onde na universidade pensava ser um cenário diferente (P3, 2023).

Outro professor também destacou como sua participação foi importante na construção dos saberes e contribuiu para sua formação pessoal e profissional. Para ele (P2, 2023), o Programa "contribuiu de forma expressiva para a minha formação pessoal e profissional, ajudando a levantar reflexões para além do contexto escolar, sobre perspectivas de vida, discriminações sociais que são estruturantes".

Destacamos como o programa PIBID é importante na formação docente, pois visa a qualificação e adaptação nos espaços escolares. O PIBID, assim como a Residência Pedagógica, proporciona ao discente o aprimoramento de seus conhecimentos, metodologias e compreensão da importância da teoria para o desenvolvimento de sua prática em sala de aula, pois a práxis é essencial para as práticas pedagógicas em sala de aula.

Como destaca Woitowicz (2021):

O Programa tem o objetivo de aperfeiçoar a formação inicial de professores no cerne dos cursos de licenciatura, e propicia aos acadêmicos a vivência na escola, familiarizando-os com o trabalho escolar. Nesse sentido, os estudantes da licenciatura passam a experimentar o cotidiano da docência, constroem uma identidade com a profissão e desenvolvem os saberes específicos da Geografia a partir da articulação com os saberes pedagógicos, ou seja, aprendem a desenvolver técnicas de ensino (Woitowicz, 2021, p. 19).

Vale ressaltar que o número de vagas nos programas de extensão é bastante reduzido; dessa forma, muitos discentes não têm a oportunidade de fazer parte desses programas, que se constituem como diferenciais na aquisição de conhecimento que seria agregado na construção da identidade profissional.

O Ministro de Estado da Educação, com base na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 (BRASIL, 1992), com a redação dada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007), na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), e no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), cria o Programa PIBID que tem como objetivos:

Art. 1º: Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência -

PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (Brasil, 2007).

Inicialmente, o programa tem pouca abrangência e um número de bolsas bastante reduzido. Ao passar dos anos e com um pequeno avanço na conquista de mais valorização da carreira docente, ampliam-se as instituições e os participantes. Mas também vivenciamos momentos de retrocesso nos programas de incentivo à docência. Entretanto,

A partir do ano de 2015, o PIBID passou a enfrentar fortes pressões de desestabilização e enfraquecimentos do Programa frente à conjuntura política e educacional brasileira, iniciando com sutis atrasos no pagamento de bolsas e rumores que apontavam para a possível extinção do mesmo. Salienta-se que tais enfretamentos ao Programa e a formação de professores constituíram como espaços de aprendizagem para os bolsistas em geral, especialmente no tocante aos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) (Di Lorenzo, 2019, p. 31).

Nesse período, ocorreram diferentes manifestações por quem faz parte da educação e acredita em uma formação de qualidade capaz de superar a precariedade na educação pública. Diferentes grupos de professores das universidades e universitários foram às ruas pela luta de seus direitos e pela valorização da profissão de professor.

Mesmo diante das manifestações e dos rumores do fim do Programa, ele não foi extinto, mas sofreu um corte em seu orçamento que fez com que reduzisse o número de estudantes com bolsa, e isso, muitas vezes, inviabiliza a participação no Programa, pois muitos discentes necessitam dessas bolsas para sua permanência na universidade.

Outro importante programa de incentivo à docência, criado em 2018, o Programa Residência Pedagógica, que possibilita a interação entre teoria e prática a partir da vivência dos discentes na escola. Através de suas idas e vindas, o programa oportuniza a experiência no espaço escolar e compreende todo o seu funcionamento. Assim, conforme o Art. 2º, são objetivos do Programa de Residência Pedagógica (Brasil, 2018):

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Até o ano de 2018, o PIBID atendia os educandos das licenciaturas a partir do segundo período. A partir de 2018, o PIBID fica restrito à primeira metade do curso, enquanto o Residência Pedagógica se dedica à segunda metade do curso. Estes dois programas, assim como outros programas de ensino, pesquisa e extensão, têm proporcionado o estreitamento da relação universidade-escola e promovido maior significância na formação inicial docente, assim como na atuação docente dos professores da Educação Básica que assistem os licenciandos, atuando como supervisores do PIBID, pois essa relação aproxima melhor os discentes no processo de licenciatura e, por conseguinte, a universidade da escola na Educação Básica.

Neste ano de 2024 encerrou-se o triênio do programa Residência Pedagógica, que iniciou em outubro de 2022 e teve a duração de 18 meses. Agora, as vagas que antes eram divididas entre os dois programas voltam para o PIBID.

Desse modo, durante sua formação, alguns docentes têm a possibilidade de vivenciar esse espaço que contribui de forma positiva para sua formação. Mas devemos destacar que a formação docente não termina no ato do recebimento do diploma; o professor precisa estar disposto a adquirir e se qualificar mediante as mudanças do espaço escolar. Sendo assim, destacamos como importante o programa de formação continuada.

No que diz respeito à formação de professores de Geografia, estes precisam ter domínio sobre a teoria para que possam compreender o que é importante para o aluno. "Entendemos que o professor deveria ter, em sua formação inicial, um grau de discussão teórica que lhe permitisse avaliar a sua formação em função do processo

de aprendizagem do aluno" (Castellar, 1999, p. 55). Segundo Batista, David e Feltrin (2019, p. 12),

A docência em Geografia imprescindivelmente deve estar engajada com as discussões sócio-políticas, econômicas, ambientais, multiculturais que permeiam o objeto de estudo da ciência geográfica e, assim, promover uma formação inicial e continuada docente que dê conta de aproximar esse debate acadêmico do entendimento da organização do espaço onde as escolas de atuação se encontram e, sobretudo, das metodologias de ensino críticas e reflexivas da Geografia Escolar, que são o cerne da formação docente em Geografia, superando a Geografia meramente descritiva e desarticulada dos problemas e demandas socioambientais. É necessário que o professor de geografia tenha acesso a uma formação docente reflexiva, problematizadora, consciente, multicultural, articulada com a realidade de cada canto deste imenso e plural país que é o Brasil. O PIBID, a RP e as formações continuadas para Geografia precisam compreender a fluidez e hibridização desta área do conhecimento para, assim, dar conta de contribuir efetivamente com os docentes dessa disciplina escolar.

Para tanto, a importância da formação continuada para os professores é destacada, pois é uma política pública que permite o aprimoramento do exercício da docência, a partir do momento em que sua formação possibilita compreender os desafios e inquietações da carreira profissional.

Conforme Gatti (2008, p. 58), "a formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho". Carmo (2023) vem apoiar essa mesma ideia da importância da formação continuada para os professores, ressaltando que é necessária essa participação efetiva e comprometida dos docentes durante seu percurso profissional.

A educação vive em constantes transformações, sendo necessário que o professor acompanhe essas mudanças que são resultados das interações de diferentes esferas políticas, econômicas, culturais e sociais. Dessa forma, a formação continuada oferecida para os professores de maneira que contemple as necessidades dos professores é essencial para um bom desempenho. Assim, Leite e Silva (2018, p. 22),

A formação do professor faz parte de um contexto, de suas histórias de vida, de seus saberes e seu desenvolvimento. A teoria e a prática fazem parte do percurso de formação, que de fato não ocorre de maneira fácil, assim, a carreira faz parte de um contexto de

dificuldades que necessitam ser superadas, nesse sentido entra a postura do professor em sala de aula e na escola onde trabalha. Os programas de formação, oferecidas pelo Estado, representam formas de melhorar a prática docente, no que diz respeito ao ensinar e aprender, apesar disso existe neste contexto a dicotomia entre o que é oferecido e o que é praticado, e também quais são as demandas para a formação de professores.

Vale ressaltar que a formação continuada oferecida pelo Estado, ou como política pública de valorização do professor, precisa compreender a necessidade de cada escola e os desafios que os professores precisam enfrentar no seu dia a dia de trabalho, desde a aprendizagem dos alunos até o cumprimento das metas estabelecidas pelos currículos. Além disso, a falta de domínio de determinadas ferramentas tecnológicas, às quais muitos dos professores não têm acesso e muito menos conhecimento de como podem usá-las a seu favor na preparação e execução das aulas. No que diz respeito ao professor de Geografia, há a falta de valorização da disciplina, sendo muitos a considerarem apenas uma disciplina de memorização e descritiva.

Diante disso, entendemos que a formação do professor precisa ser contínua e constante e que passa por diferentes momentos que exigem, em cada etapa, uma busca para superar as necessidades, principalmente no que diz respeito a uma aprendizagem significativa para cada aluno.

Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, o currículo escolar se torna mais amplo no sentido de uma padronização em toda rede de ensino pública do Brasil, o que reflete diretamente no trabalho do professor. Antes de pensarmos acerca dessa padronização imposta pela BNCC, precisamos pensar como os professores estão preparados para seguir um currículo estabelecido, até que ponto a BNCC contribui para uma formação contextualizada com base nas vivências dos professores e dos estudantes da Educação Básica.

3. PROFESSORES NO INÍCIO DE CARREIRA: OS DESAFIOS E DESCOBERTAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

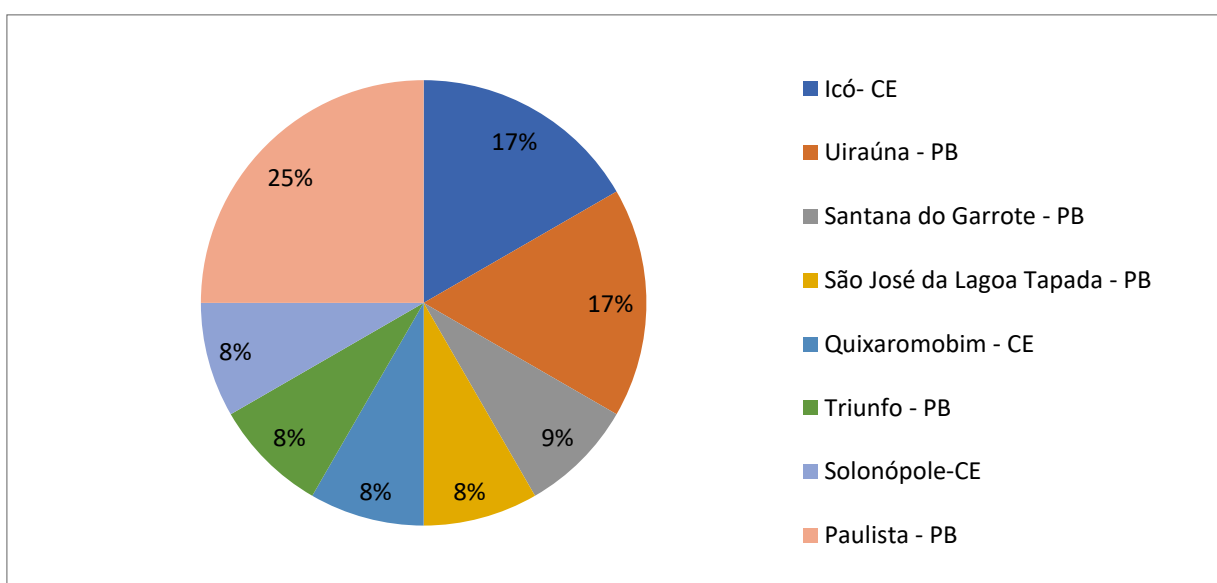
Apresentamos a reflexão acerca do início da carreira docente do professor de Geografia, o caminho percorrido na formação e sua chegada à escola, as dificuldades e os desafios em meio ao processo de adaptação ao espaço escolar.

Destacando que o espaço de atuação dos professores de Geografia não possui um perfil igual para todos. As dificuldades encontradas por alguns professores podem não ser vivenciadas por outros, isso leva em consideração diferentes aspectos de sua formação, local de trabalho, domínio da sala de aula, acesso a diferentes recursos metodológicos e a compreensão do lugar em que a escola está inserida.

3.1 Início da Carreira Docente em Geografia

Consideramos como objeto de estudo os professores no início da carreira docente e egressos do curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situada no município de Cajazeiras-PB, mesorregião do Sertão Paraibano, Território do Alto Sertão, no Semiárido Nordeste. Na figura abaixo observamos a abrangência dos professores egressos do Centro de Formação de Professores.

Gráfico 1 - Locais de Atuação dos Professores Entrevistados



Fonte: Lacerda, 2023.

A entrada na carreira docente se caracteriza como um momento de descoberta de entusiasmos por estar fazendo parte daquele espaço onde ele tem sua própria sala de aula, seus educandos e onde desempenham o seu papel

enquanto professor após ter passado um longo período em formação. Alguns irão encontrar dificuldades, enquanto outros não enfrentarão tantos desafios, como é ressaltado pelos professores. Para o Professor P8: “Encontrei diversas dificuldades porque o próprio sistema da educação básica pública é problemático. Estrutura escolar, material de apoio, formação continuada, violência” (P8, 2023). Já o Professor P2 afirmou: “Não senti muita dificuldade, tive uma boa base teórica para a associação da prática pedagógica em sala de aula” (P2, 2023). De acordo com Mizukami & Maévi ([s.d.], p. 2), “sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período da entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil”.

O início da carreira docente vem acompanhado de diferentes situações de entusiasmo, preocupações, ansiedades, desafios e habilidades que compõem a trajetória do professor iniciante. Segundo Huberman (2000), é a fase da sobrevivência e da descoberta, momento este que pode ser definido nos 2-3 anos de atuação docente. Conforme o autor *Ibid* (2000, p. 39):

Os aspectos da “sobrevivência” traduzem o que chamamos vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo mesmo, a distância entre as ideais as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos com material didático inadequado. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, e exaltação por estar finalmente em situação de problema.

Garcia (1999) destaca que os primeiros anos da carreira docente são de extrema importância para a atuação do professor, pois é a fase de transição entre ser estudante e ser professor. O primeiro ano é o período de estabilização e muitos ainda podem seguir lutando no segundo e terceiro anos para estabelecer sua identidade profissional.

Para Tardif (2014), a fase inicial da profissão se caracteriza como uma etapa de exploração que ocorre de um a três anos: “o professor escolhe provisoriamente sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu currículo profissional” (Tardif, 2014, p. 133). Ou seja, esse processo

de aceitação pelo grupo que compõe toda a escola é de extrema relevância para a adaptação do professor iniciante.

Três professores evidenciaram que suas dificuldades no processo de adaptação ao espaço escolar estariam diretamente relacionadas à prática em sala de aula, ou seja, o que foi aprendido na universidade sendo posto em prática na escola. O Professor P3 mencionou: “A questão da linguagem teórica e a prática no dia a dia” (P3, 2023), enquanto o Professor P5 destacou: “Conseguir aplicar o que foi visto na universidade em sala de aula” (P5, 2023). Já o Professor P11 mencionou: “Dificuldade em mediar os conflitos que surgem entre os adolescentes na sala de aula” (P11, 2023). Nas palavras de Carvalho e Moura (2023), estas dificuldades dos professores iniciantes estariam ligadas à própria formação inicial, que não prepara o professor para questões imediatas que devem ser solucionadas nos espaços escolares.

O primeiro passo dado pelo recém-formado é de grande valia para sua construção da identidade profissional, mas também se entende que é um momento de ruptura e de dificuldades. Segundo Barros (2021, p. 98):

O impacto que o professor iniciante tem quando está diante da confrontação diária de uma sala de aula é fundante para a composição da identidade como pessoa e como profissional da Educação Geográfica, e para a permanência no magistério. Dependendo dos anseios, dos impactos, dos caminhos da profissão, da (des)valorização social, da questão salarial e da dinâmica da sala de aula, o professor acaba por refletir sobre sua trajetória de vida e formação acadêmica, tendendo a tomar decisões futuras para a sua vida, incluindo os rumos da sua profissionalidade, como o fato de continuar ou não na profissão, ou mesmo de continuar na Geografia ou na docência, mas sem ser no âmbito da Educação Básica.

Nono (2011) destaca também que no trabalho o professor precisa compreender o que ensinar e também entender como os alunos aprendem, e isso o professor só aprende na prática. De acordo com Nono (2011, p. 65):

Ao apresentar temáticas variadas - relativas aos atos de ensinar e de aprender - os casos de ensino colocaram aos futuros professores diante da complexidade das situações de ensino de vividas em sala de aula, permitindo a visualização de aspectos antes invisíveis para eles. Os modelos sobre ensinar e aprender construídos pelas alunas em sua multiplicidade, toda complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

E esse início contribui para decidir se permanecerá na escola como professor ou não, pois o primeiro contato configura-se como o momento da descoberta de um espaço novo e com diferentes variáveis. Para Silva (2017, p. 22), é um desafio a transição de aluno para professor,

O par dialético cotidiano-suspenções aparece na própria dinâmica de inserção na carreira docente. A falta de apoio no processo de transição de aluno a professor, a precarização das condições de trabalho, as necessidades particulares, o compromisso político, o conteúdo, a forma, o conhecimento, enfim todos esses aspectos interferem diretamente na constituição do docente, corresponde também à constituição da individualidade dos docentes.

Os professores, ao serem questionados sobre como foi o seu primeiro contato com a disciplina de Geografia na Educação Básica, revelaram a dificuldade em fazer com que o aluno compreendesse a importância da disciplina para seu contexto social. Outro destacou a dificuldade de trazer a realidade do aluno para que assim pudesse trabalhar de forma contextualizada os conteúdos. O Professor P7 afirmou: “Conseguir trazer a realidade do aluno para a sala de aula” (P. 7, 2023). Trazer esse contexto em que o aluno está inserido é essencial para o seu desenvolvimento, pois vai ao encontro do objetivo da Geografia escolar. Como descrito por Callai (2010, p. 22):

Ela serve para desenvolver um pensamento espacial que traduz em: olhar o mundo para compreender a nossa história e para interpretar o mundo da vida. Interessar conhecer o mundo interligando os problemas do lugar com as demandas globais. Este lugar que está cada um dos nossos alunos ou mesmo aquele estamos nós como um local que se insere em uma escala social de análise que tem em seu contraponto o global.

Por isso, a reflexão sobre o que ensinar em Geografia e como ensinar torna-se questionamentos importantes para nossa prática docente. Os professores iniciantes irão compreender esse processo a partir de suas práticas diárias. Os professores passam a entender o real sentido da Geografia e como ela pode contribuir na vida dos sujeitos. A partir daí, buscam desempenhar um bom papel enquanto professores de Geografia. É diante de suas vivências na sala de aula que vão construindo sua identidade profissional.

Segundo Barros (2021, p. 273), “no começo da atuação no magistério, os professores tendem a buscar um reconhecimento de si para firmarem-se como profissionais da Educação Geográfica”.

Pessoa (2017) ressalta os desafios e dilemas dos professores iniciantes, permeados pelas incertezas dos caminhos a serem traçados. Segundo o autor (*ibid.*, p. 50),

A fase inicial da atividade profissional do Magistério é considerada um momento extraordinário de aquisição de conhecimentos acerca do ofício docente. É uma etapa distinta de todas as outras fases da carreira do professor, com atributos incomparáveis. Contudo, demonstra-se um período de considerável vulnerabilidade e preocupação, permeado de constantes dilemas e desafios.

No tocante aos professores de Geografia, eles precisam inicialmente compreender a Geografia escolar e sua importância para a sociedade, sendo indispensável uma prática docente significativa, que represente processos e conteúdo que estabeleçam um elo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos vividos pelos alunos.

Gabrelon (2023) destaca a importância de realmente saber o que ensinar, que vai além da simples transmissão de conteúdo.

O entendimento sobre o significado de ensinar Geografia passa pela necessária problematização sobre o contexto em que se inserem as escolas, isto é, o lugar em que se desenvolve o ensino. A partir de diagnósticos sobre as condições de sobrevivência na comunidade escolar e as condições de trabalho dos professores, podemos captar informações para analisar os saberes e necessidades dos estudantes. São procedimentos necessários para pensarmos coletivamente os objetivos da escola, os propósitos do ensino de Geografia e dos demais conhecimentos das tradições científicas que estão no currículo, o planejamento e o preparo das aulas, considerando as ferramentas didáticas (in)disponíveis e os motivos para a escolha de certos conteúdos (Gabrelon, 2023, p. 151).

A atuação profissional docente passa por diferentes momentos que exigem do profissional uma postura crítica e reflexiva da sua prática. Este movimento de teoria, prática, reflexão e ação requer desde sua formação até a chegada à sala de aula, pois essa postura permite vivenciar e compreender a sala de aula ou a escola para além das quatro paredes.

Como enfatiza Menezes e Kaercher (2017):

Deve-se ressaltar que, muitas vezes, os professores são orientados durante a formação inicial para trabalhar sob uma determinada lógica e, anos depois, quando assumem uma sala de aula são impactados com uma outra realidade. Isso porque aquelas orientações recebidas na licenciatura não são mais aplicáveis ao contexto que ora se apresenta ao professor, tendo em vista as rápidas mudanças sociais. Consequentemente, o professor tem a necessidade de desenvolver outras práticas, porém, na maioria dos casos, o caminho trilhado corresponde à adoção de novas técnicas e metodologias, havendo uma modificação apenas instrumental (Menezes e Kaercher, 2017, p.115).

As mudanças na postura dos professores em relação às suas práticas diárias são importantes para a compreensão do contexto no qual aquela sociedade está vivenciando naquele período. Belém (2021), em sua fala, destaca a importância de o professor valorizar em sua prática o lugar como ponto de partida para suas discussões, relacionando dessa maneira os temas propostos no livro didático com a realidade na qual a escola está inserida.

Ela evidencia ainda que “assim, compete ao professor procurar metodologias que facilitem a visualização do tema abordado. Em vista disso, a discussão recairá sobre as estratégias que tanto se fazem necessárias dentro ou fora da sala de aula” (Belém, 2021, p. 49).

O papel do professor é de um articulador na construção junto com os alunos do conhecimento na construção de sua identidade cidadã. Na Geografia, não seria diferente. É preciso que o professor compreenda a importância da Geografia no processo emancipatório dos sujeitos para que, dessa forma, ele possa articular os conteúdos que levem ao entendimento dos alunos. Callai (2022), em suas pesquisas, compartilha dessa mesma visão.

Na escola, professor assume um papel e uma responsabilidade de oportunizar ao aluno o acesso ao conhecimento, orientando-o para que construa seu conhecimento, estimulando uma percepção mais ampla (em distintas escalas de análise e de modo relacional) sobre acontecimentos, fenômenos, situações necessárias de serem compreendidas, com base no conhecimento construído pela humanidade, e que se constituem na relação entre ciência e o mundo da vida (Callai, 2022, p. 208).

Para que isso possa realmente acontecer, o professor de Geografia precisa vivenciar isso enquanto discente da Graduação, pois é necessário entender que a

formação teórico-prática aprendida na Academia durante nossa formação é levada para a escola pelo professor que está iniciando sua carreira docente, o que muitas vezes se torna um desafio para ele.

3.2 Obstáculos a Serem Superados no Espaço Escolar

A possibilidade de acesso ao espaço escolar varia de acordo com as distintas realidades dos sujeitos. Dois professores afirmaram que não tiveram dificuldade em encontrar vaga devido à alta demanda em sua cidade, enquanto três professores relataram que precisaram dedicar muitas horas de estudo para passar em um concurso público para professor de Geografia, o qual é um dos meios mais importantes de acesso e permanência na Educação Básica, proporcionando maior estabilidade na carreira docente.

O ingresso na Educação Básica por meio de processo seletivo e contratos temporários limita o professor a um curto período de socialização e estabilidade na carreira docente. Nessa fase inicial da profissão docente, é importante destacar o quanto a socialização e a adaptação dos professores iniciantes são cruciais para seu desempenho profissional. Nesta perspectiva, Almeida, Pimenta e Fusari (2019):

O início do processo de socialização profissional é necessário sedimentar a vida da escola em bases democráticas, com uma dinâmica de gestão pedagógica participativa, coletiva e comprometida com a aprendizagem e a inclusão de todos no mundo do conhecimento. É importante também pensar mudanças na maneira de formar professores, de ensiná-los a ensinar, para o que se faz imprescindível superar a cultura de isolamento entre as disciplinas e o distanciamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas; é essencial ainda uma formação continuada que incentive práticas de diálogo direto com a realidade das escolas e da vida dos professores e gestores (Almeida, Pimenta e Fusari, 2019, p. 192).

A escola é um espaço de aprendizagens e desafios. Quando falamos de desafios, é porque o conhecimento que os professores iniciantes têm é da vivência de poucas horas oferecidas pelo estágio durante sua formação ou pelos programas de extensão, já que os desafios estão atrelados à falta de experiência no ambiente escolar.

A escola precisa ser um espaço de diálogo e receptividade, pois as relações interpessoais contribuem de forma positiva para o bom funcionamento da instituição.

Diante disso, Cunha (2015) destaca a importância de um bom relacionamento entre os membros que fazem parte da comunidade escolar.

Por isso, prezar pelo respeito e pela democracia faz toda a diferença nesse espaço. Ambientes onde as relações interpessoais não são valorizadas resultam em trabalhadores desmotivados, principalmente em se tratando de professores, que a dialogicidade precisa ser uma das propulsoras do trabalho. Trabalhar com a educação não é uma tarefa fácil, mas pode se tornar algo mais leve quando coletivo (Cunha, 2015, p. 18).

Os professores, ao serem indagados sobre como foi o seu primeiro contato com a sala de aula, citaram as dificuldades, mas também muitos se apresentaram tranquilos em relação ao seu primeiro contato com o espaço escolar.

O Professor P4 (2023) fala da importância de ser professor na rede pública de ensino, mas que esse vínculo seja efetivo pela segurança que lhes dá, considerando a trajetória que seguiu buscando um espaço de atuação: “Foi complicado porque não queria a docência em escolas particulares, então foquei em concurso público, no qual passei em 2020. Meus primeiros semestres foram trabalhando em escola pública, no interior do Ceará” (P 14, 2023).

Já aqueles que tiveram acesso mais rápido são, em geral, professores com contratos temporários e afirmam que o acesso ao espaço escolar foi relativamente fácil para fazer parte do corpo docente em seus municípios de origem, conforme afirma o Professor P8 (2023): “Foi tranquilo, fui convidado a me juntar ao corpo docente do município em que resido”.

Já o Professor P10 (2023) afirma que o currículo pessoal construído ao longo da sua formação contribuiu positivamente para o início de sua carreira docente: “Meu currículo me ajudou bastante, devido à participação no PIBID e às produções feitas durante o curso”.

O Professor P12 enfatiza que seu maior desafio no primeiro contato com a sala de aula foi trazer o que ele aprendeu na universidade para a escola. “No início, eu achei um pouco complicada a prática, devido à linguagem docente e à linguagem escolar, que são diferentes em termos de níveis.” (P. 12, 2023). A fala do professor vem ao encontro das pesquisas de Gomes (2020), que destaca a importância das reflexões em torno da epistemologia e didática da Geografia, ou seja, não só a Geografia científica precisa ser compreendida, mas a Geografia para o ensino.

Como dimensão curricular na formação docente em Geografia, a prática assume contornos relevantes ao balizar reflexões não apenas acerca do exercício docente, mas, sobretudo, da imprescindível confluência entre as bases epistemológicas e didáticas da Geografia. Contudo, a relação entre a vertente acadêmica e a escolar, tem se constituído num dos principais desafios a serem superados no âmbito das licenciaturas, dentre estas, a Geografia (Gomes, 2020, p. 148).

Cavalcanti (2010, p. 5) também destaca os desafios dos professores em sala de aula: “As representações sobre a escola diretamente associam-na a um lugar com inúmeros problemas, entre eles os relacionados aos livros didáticos, à formação dos professores, às condições de salário e trabalho, à violência entre alunos e entre professores e alunos.” Para P1 (2023), “a dificuldade foi me apropriar do modelo de escola no qual ingressei, o modelo de escola cidadã integral técnica (ECIT), sem experiência nas turmas de Ensino Médio”.

A Professora P1 menciona que seu maior desafio foi o modelo de escola no qual iniciou sua carreira docente, justamente o modelo de Escola Integral que vem sendo implantado no Brasil com ênfase considerável no Estado da Paraíba nos últimos anos. De acordo com os documentos legais que norteiam as escolas do Estado da Paraíba, o Programa de Educação Integral se dá nas Escolas Cidadãs Integrais:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Estado da Paraíba, o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual Paraíba (2018, p. 3).

Nesse modelo de ensino, os professores, além de exercerem suas funções habituais, precisam propor e ministrar disciplinas correlacionadas à sua área de ensino.

Já alguns licenciados relataram que não foi difícil ingressar como professor de Geografia. Eles mencionaram que existia uma demanda de vaga para a área de sua formação, enquanto outros precisaram de um bom tempo para se preparar para o concurso público e, a partir daí, tornaram-se professores de Geografia.

Outros apontaram dificuldades relacionadas às diferentes situações encontradas nas escolas. Foram pontuados problemas como falta de recursos

pedagógicos, estrutura física da escola (pois muitas escolas se encontram em péssimas condições), e ausência de formação continuada de professores. Conforme Barbosa e Neto (2012, p. 140),

Os professores cada vez mais se deparam com situações desafiadoras em suas práticas do cotidiano, dentre as quais é válido citar: a escola como ambiente educacional cansativo; estudantes desmotivados; deficiência na formação inicial; elevada carga horária de trabalho; e baixos salários, que se podem caracterizar como vergonhosos. Exige-se, todavia cada vez mais do professor, para que este dê conta de um corpo de conhecimentos e saberes fundamentais para a sua atuação educacional.

Outras questões apresentadas como desafios pelos professores estão relacionadas à falta de interesse dos alunos pela disciplina, como é ressaltado pelo Professor P6: "Falta de interesse dos alunos, poucos recursos didáticos, indisciplina dos alunos" (P 6, 2023). A indisciplina é um desafio frequentemente mencionado pelos professores, conforme também destaca o Professor P4 (2023).

São os desafios que os professores mais encontram na sala de aula. A indisciplina é um problema antigo, conforme mencionado por Yoshida (2019), que prejudica o funcionamento do ensino e aprendizagem na escola.

Outro desafio muito destacado pelos professores é a falta de interesse dos alunos pela disciplina. Segundo Cavalcanti (2010), essa falta de interesse está relacionada à forma como o professor aborda os conteúdos em sala de aula, sendo necessário que o professor medie esse processo de interesse do aluno.

Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas. (Cavalcanti, 2010, p. 3).

Ou seja, são os próprios professores a partir do seu planejamento diário das temáticas a serem trabalhadas que levam ao despertar do aluno. Dessa forma, as aulas precisam ser planejadas levando em consideração o que ensinar e para quem

ensinar. Assim, os professores estarão promovendo o despertar do interesse dos alunos pela disciplina de Geografia.

Pontuado também como sendo um desafio, o uso do celular em sala de aula causa dispersão dos alunos durante as aulas. Sabemos que é um grande desafio hoje diante das diferentes tecnologias às quais temos acesso. Os alunos estão muito ligados ao uso do celular, o que torna necessário que o professor supere essa concorrência tão presente nas escolas. Os professores também destacam que um dos desafios no início de sua carreira foi lidar com problemas de infraestrutura. Segundo P 11 (2023),

Falta de interesse por parte do aluno, salas de aulas quente e superlotadas com estudantes, Falta de recursos e equipamentos em sala de aula como internet para trabalhar, ar-condicionado em sala de aula, falta de livros didáticos suficientes para todos os estudantes, merenda escolar adequada para os alunos, Falta de transporte escolar para alunos do sítio, dentre outros.

A questão, quando se fala em infraestrutura, é muito ampla, pois leva-se em consideração não só os aspectos físicos da escola, mas também a parte pedagógica, ou seja, todo o suporte necessário para um bom desempenho do aluno. Fernandes (2023) corrobora dessa mesma perspectiva: "infraestrutura escolar é significativa para a melhoria no desempenho educacional" (Fernandes, 2023, p. 153).

Diante dos desafios apontados pelos professores, também precisamos enxergar além das dificuldades em sala de aula, buscando compreender qual é a importância da disciplina de Geografia para os diferentes grupos sociais que compõem nossa sociedade. A partir de nossas reflexões, podemos alcançar bons resultados na Educação Básica. Torna-se necessário trazer para as aulas de Geografia o conhecimento do aluno, valorizando sua experiência de vida. Mello (2017, p. 23) ressalta como é importante a valorização do cotidiano:

Neste sentido, o ensino de Geografia poderá buscar fazer o estudante reconhecer os processos sociais naturais e sociais que moldam o espaço geográfico, construindo e estabelecendo os seus lugares. Realizar as suas análises e proposições a partir do seu mundo vivido, do seu cotidiano, do seu lugar. Um dos grandes desafios do ensino de Geografia é justamente tornar os seus conteúdos fatos reais, concretos, modificados e ressignificando ao

longo do tempo histórico, processos estes que são possíveis de questionamentos.

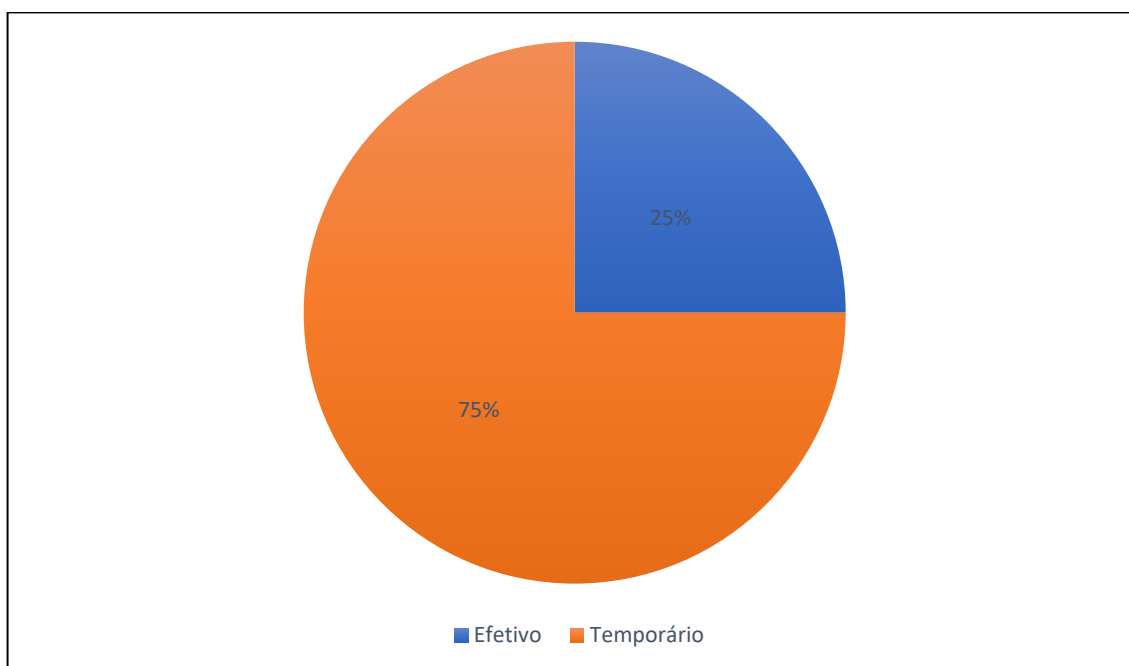
As mudanças no nosso modo de ensinar trazem resultados positivos no ensino e aprendizagem dos alunos. O modo como ensinamos e articulamos os conteúdos resulta no interesse e participação dos alunos nas aulas de Geografia.

Dessa forma, o professor necessita compreender a importância do conteúdo geográfico a ser ministrado para a vida daquele aluno. Quando esse conteúdo pode influenciar e contribuir para sua aprendizagem de maneira mais efetiva, no entendimento do papel na construção e transformação da sociedade da qual ele faz parte.

3.3 Professores Temporários: Desvalorização da Carreira Docente

Inicialmente, alguns professores relataram que foi fácil conseguir o seu primeiro emprego, mas o que foi possível observar é que a maioria deles ainda trabalha em regime de trabalho temporário, ou seja, são aqueles contratos que, na maioria das vezes, são oferecidos a cada quatro anos, de acordo com o partido político que ganha as eleições.

Gráfico 2 - Modalidade de Vínculo à Escola



Fonte: Lacerda, 2023.

No gráfico anterior destacamos que o maior número de professores se encontra em regime de contrato temporário, esse número equivale a 75%, ou seja, 9 professores são contratados por tempo determinado e apenas 3 professores são efetivos, o que equivale a 25% dos professores pesquisados.

Um dos pontos negativos do trabalho temporário no qual muitos professores estão inseridos seria a estabilidade profissional, pois a qualquer momento podem ser demitidos. Além disso, impossibilita o professor de ter um crescimento pessoal e profissional, pois os professores suprem a necessidade do quadro de professores que, por algum motivo, estão afastados do trabalho. Essas vagas deveriam ser preenchidas através de concurso público, que traz estabilidade profissional e valorização da carreira docente. Para Abreu e Ferreira (2014):

Trata-se, pois, de uma forma de contratação prejudicial para o professor temporário, que não usufrui os mesmos direitos e benefícios que os estatutários, muito embora ambos trabalhem lado a lado nas escolas públicas. É um regime de trabalho que não garante estabilidade profissional, pois, ao término do contrato, o docente se torna um desempregado, necessitando aguardar o próximo ano letivo, sem saber se conseguirá emprego e para qual escola irá não recebendo remuneração neste período, o que se configura uma situação de desvalorização para esse profissional e de precarização das suas condições trabalhistas (Abreu e Ferreira, 2014, p. 122).

Com base nos dados da pesquisa, foi possível constatar uma disparidade entre os salários dos professores temporários e efetivos. Este é outro ponto negativo dessa forma de contratação. Segundo Theodoroski (2020, p. 40):

Convém sinalizar que os professores temporários não possuem um plano de carreira, estabilidade, incentivo para os estudos, não tem uma remuneração progressiva como a dos docentes estáveis, o que precisa ser considerado quando se discutem as condições de trabalho docente.

Dessa forma, ao falarmos sobre professores no início de sua carreira docente, precisamos entender como esses professores estão ingressando na carreira docente. Sendo assim, evidenciamos também a precariedade que muitos enfrentam em busca de conseguir um vínculo empregatício em sua área. Cabe destacar que a forma de vínculo empregatício contribui de forma significativa para a permanência do docente, e é essa permanência que lhe traz experiência e estabilidade docente.

4. A FORMAÇÃO E AS ÁREAS DE ATUAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DOS PROFESSORES INICIANTES E OS REFLEXOS NO TRABALHO COMO PROFESSOR INICIANTE

Nas discussões acerca da formação de professores de Geografia, é ressaltada a importância da formação continuada para os professores que estão iniciando sua carreira docente.

Discutiremos os diferentes recursos e metodologias utilizados em sala de aula pelos professores iniciantes, destacando o quanto o professor de Geografia é importante no despertar do interesse do aluno pela disciplina. É a partir das práticas diárias que chegamos ao entendimento do papel do professor no processo de construção dos saberes geográficos e como ele pode ser mediado a partir do nosso cotidiano, procurando sempre valorizar o saber de cada aluno.

4.1 Espaços da Formação e da Atuação Docente dos Professores de Geografia

Devemos considerar, inicialmente, a origem dos entrevistados quanto ao processo da formação inicial acadêmica docente. Destacamos aqui o Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), cuja importância no campo educacional se reflete em meio à sua localização fronteiriça entre os Estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, assim como no contexto do Semiárido Nordeste.

Assim, debruçamo-nos sobre a política de formação de professores no âmbito do CFP/UFCG para compreender e analisar a política pública de formação de professores a partir da realidade do CFP/UFCG, situado numa área circunscrita ao Semiárido. Portanto, conforme o ordenamento jurídico educacional brasileiro, apresenta uma proposta de uma política de educação contextualizada com vistas à formação cidadã, à construção de saberes e competências no Ensino Superior no momento da formação docente para a promoção da Educação Básica durante a atuação profissional dos licenciandos.

Conforme Melo (2008, p. 87), “a escola apresenta-se como um espaço de desenvolvimento da prática por ocasião do estágio, a partir dos saberes docentes construídos nos cursos de Licenciatura”. Para a autora *Ibidem*, “quando se fala na relação teoria-prática, entende-se que tanto a instituição formadora quanto a escola

que recebe os futuros professores transformam-se em espaços de formação colaborativa”.

Em geral, os/as educandos/licenciandos/as se deparam com dificuldades que, por vezes, impedem o excelente desenvolvimento do estágio e a realização dos objetivos definidos.

Isso vem se tornando cada vez mais complexo pelo fato de que a escola, na Educação Básica, não apresenta nenhum ou baixo nível de integração com a universidade, e quando o apresenta, restringe-se, em parte, a projetos de extensão e pesquisa ou à recepção dos/as educandos/licenciandos/as para cumprimento da prática de estágio, que após o seu término, nem sempre recebe o resultado crítico do desenvolvimento das atividades de observação e prática docentes realizadas, constituindo-se a escola como ‘palco de ações’ do estágio supervisionado. Portanto, o que deveria constituir-se como espaço dialógico de trocas e ganhos de alternância, resume-se a escola a um espaço receptor e não comunicativo em relação à universidade, e vice-versa, na relação universidade-escola.

A formação inicial de professores no CFP contempla em sua estrutura curricular uma proposta voltada aos primeiros contatos do/a educando/a licenciando/a com a escola e seus sujeitos através das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, PIBID e Residência Pedagógica, as quais promovem o movimento experiencial de vivências do/a educando/a licenciando/a em Geografia com o ambiente escolar, a comunidade, o/a professor/a e os/as educandos/as.

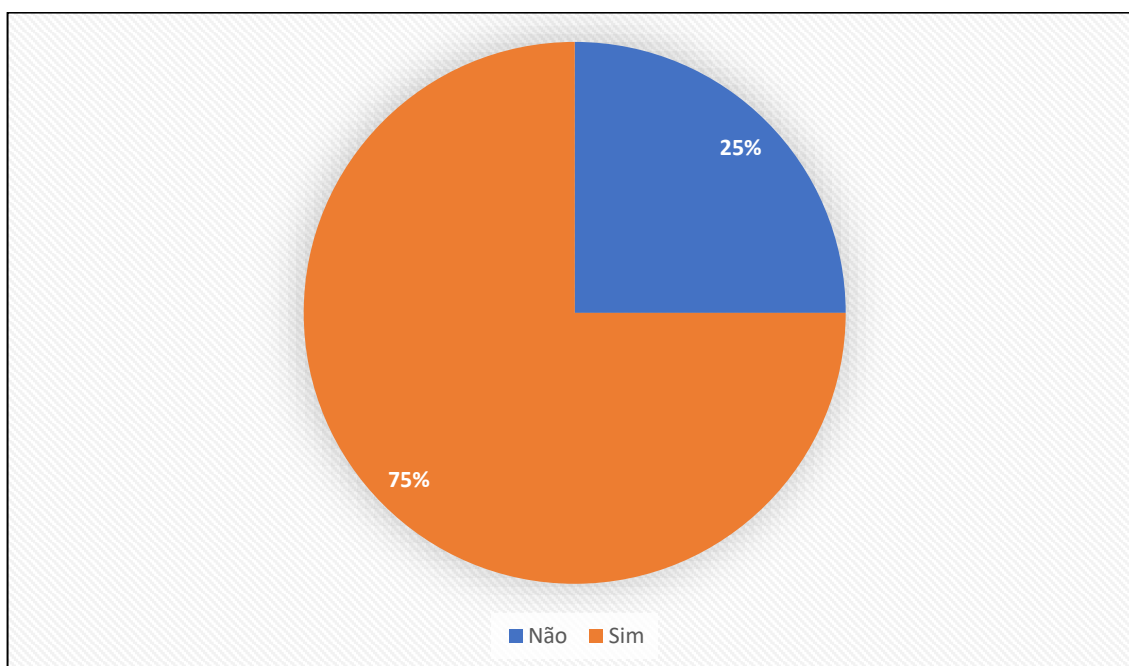
Diante dessa nova perspectiva que traz a formação de professores em Geografia do CFP, destacamos a importância do estágio para a formação de professores em Geografia, visto que o estágio curricular supervisionado é um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assume efetivamente o papel de professor, atendendo às exigências do projeto pedagógico e às necessidades próprias do ambiente institucional escolar, testando suas competências por um determinado período. Segundo Cavalcanti (2011, p. 3),

Nas últimas décadas no Brasil foram implementados vários programas institucionais que objetivavam reformas educacionais. Eles ocorreram com base em um conjunto de orientações da política educacional brasileira, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996; as resoluções do Conselho Nacional de Educação, de 2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Geografia, de 2001. Essa

política está assentada na lógica da formação por competências, na preocupação com os resultados e com a eficiência, com o menor custo da formação, com a qualidade, a eficácia, a produtividade, a flexibilidade; maior vinculação ao mercado, às empresas. Trata-se de estabelecer orientações para uma formação que se coadune com o mundo cujas características marcantes são a velocidade, o avanço das técnicas da informação e da informática, o avanço científico (Cavalcanti, 2011, p. 3).

Durante a graduação, 9 professores participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de vivenciar, para além dos muros da universidade, os espaços escolares durante a sua formação, fato este que contribuiu para o início de sua carreira. Na figura a seguir, podemos observar que 75% tiveram essa oportunidade de integrar programas de extensão durante a graduação.

Gráfico 3 - Participação em Programas de Extensão Durante a Formação Inicial Acadêmica



Fonte: Lacerda, 2023.

Os programas de extensão contribuem de forma positiva para a carreira docente ao oportunizar aos licenciandos experiências na sala de aula e com suas individualidades, antes mesmo de atuarem como professores. Neste sentido, destacamos a importância de uma boa formação acadêmica para a atuação na educação básica. A formação de professores não pode limitar-se apenas às paredes

da universidade; vai além disso, pois os espaços formativos são amplos e diversos. Morandi (2021) ressalta a importância de uma formação que oportunize ao licenciado o desenvolvimento de habilidades e competências que estejam alinhadas com aquelas propostas na BNCC.

A formação integral prevista na BNCC, visando a superação da visão reducionista dos saberes frente aos desafios da vida, é um grande desafio a ser enfrentado enquanto política educacional, tanto para a formação inicial junto às universidades, como para a formação continuada de professores junto aos entes federados em seus órgãos de educação, pois dessa política dependerá o sucesso do ensino e das aprendizagens essenciais definidas na BNCC enquanto direito de aprendizagem que se espera que o professor possa desenvolver junto aos alunos (Morandi, 2021, p. 78).

Percebe-se que dessa forma os cursos de formação de professores caminham em direção ao encontro estabelecido pela BNCC, que propicia uma educação que possibilita ao aluno entender o seu lugar de vivência e interagir na sua comunidade. Ou seja, a formação inicial precisa deixar de lado a dicotomia entre as disciplinas de Geografia e as disciplinas pedagógicas. Diante disso, cabe destacar a dicotomia entre teoria e prática, que é observada na estruturação dos cursos de formação de professores, refletindo posteriormente no trabalho docente. Conforme aponta Menezes e Costella (2021, p. 133):

No que diz respeito à formação inicial de professores, deve-se apontar que esta é marcada pela compartimentação do conhecimento. Ou seja, o curso é composto pelas disciplinas específicas da Geografia e por disciplinas pedagógicas. A Geografia é trabalhada de forma separada em suas subáreas e também distante da discussão pedagógica. Dessa maneira, cria-se a dificuldade de tecer as relações entre as especificidades da ciência geográfica e, como agravamento, a dimensão do ensino não é pensada no interior destas disciplinas.

Silva (2007) destaca a importância da trajetória do licenciado e o reflexo na sua jornada enquanto professor iniciante: "Na formação inicial do professor de Geografia, o conhecimento dos futuros docentes e de sua trajetória também é fundamental, pois o conhecimento e a narração de si mesmo permitem ao sujeito momentos de autoformação" (Silva, 2007, p. 261).

A caminhada até a profissão docente é repleta de descobertas e de situações que exigem de nós uma postura de pesquisador e de um profissional reflexivo que

busca compreender nosso papel enquanto discente em formação, precisamos entender qual é o principal objetivo da Geografia escolar.

Segundo Callai (2001), precisamos entender o verdadeiro sentido da Geografia escolar e seu papel na sociedade atual para assim podermos contribuir de maneira significativa na construção da identidade de cada cidadão.

O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de geografia deve ser considerada no âmbito da sociedade da qual fazem parte. (Callai, 2001, p. 133).

Destacamos que é de extrema relevância para os professores recém-licenciados darem continuidade à sua formação profissional, pois é necessário que, enquanto professor iniciante, consigam atender às demandas socioeducativas na atualidade.

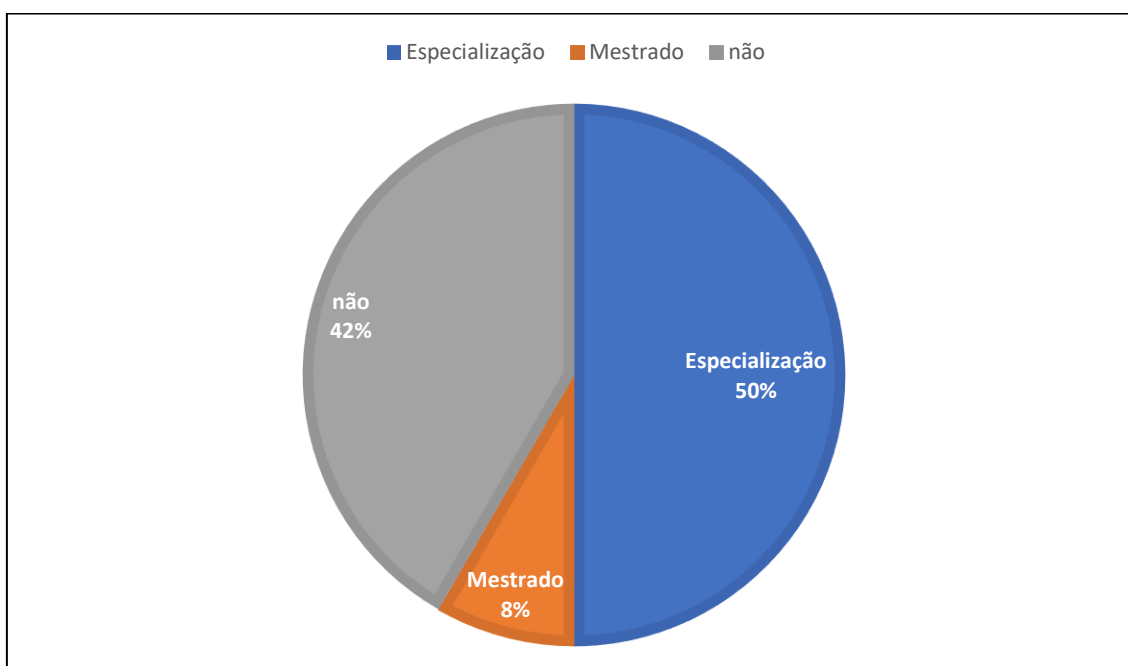
Os professores, ao serem questionados sobre a formação continuada para professores de Geografia, apenas 2 dos 12 participantes falaram que era ofertada formação continuada; um deles disse que essa formação acontecia a cada semestre para professores das ciências sociais. Carmo (2023) destaca o quanto esses espaços de formação continuada são importantes para os professores.

Os momentos dedicados as ações de formação continuada poderão auxiliar o docente a ressignificar conceitos, rever e ou construir melhor seu repertório profissional para atuar com a multiplicidade de questões relacionadas ao universo da pratica escolar e, ainda com outros aspectos que extrapolam o contexto da sala de aula de da escola (Carmo, 2023, p. 17).

A formação continuada vai proporcionar ao professor a formação necessária para suprir as demandas de dificuldades e desafios encontrados no seu dia a dia. Para isso, é necessário que os professores da educação básica estejam dispostos a buscar diferentes metodologias que facilitem essa aprendizagem, e para que isso ocorra, é importante que o professor iniciante busque cada vez mais entender a dinâmica da sala de aula e as peculiaridades de cada turma. Um dos pontos que pode contribuir para isso é a formação continuada, pois são experiências que ocorrem simultaneamente na vida profissional.

Logo abaixo, observamos que cerca de 58% dos professores pesquisados possuem pós-graduação, fato este que vai ao encontro do que foi aprendido em sala de aula durante a formação inicial e a importância de darmos continuidade na nossa formação profissional.

Gráfico 4 - Nível de Formação dos Entrevistados



Fonte: Lacerda, 2023.

Buscando sempre melhorar a qualidade da educação e sempre tentando estar preparados para as demandas das transformações políticas, econômicas, sociais e tecnológicas da nossa sociedade, Morandi (2021) destaca em sua pesquisa a importância da formação continuada para os professores.

A formação continuada ganha força e se destaca pela sua importância no processo de melhoria da qualidade da educação brasileira, uma vez que na contemporaneidade se exige mudanças, para isso, há que se preparar, adaptar-se, atualizar-se e se aperfeiçoar para fazer parte, com propriedade, do contexto globalizado. Isso exige novos saberes, principalmente frente aos recursos tecnológicos, que cada vez mais rapidamente são modificados e chegam facilmente ao alcance, não de todos, mas de muitos dos que frequentam o ambiente escolar, que não são só os alunos (Morandi, 2021, p. 58).

Silva (2023) destaca o quanto é importante a formação continuada para os professores, pois ela possibilita uma educação de qualidade voltada para as necessidades de cada realidade escolar.

O processo de formação continuada do professor está entre os principais elementos para uma educação escolar de qualidade. É notório que tão importante quanto ter uma boa formação inicial é importante que o professor tenha uma formação contínua e integrada com sua prática diária e contextualizada com as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos (Silva, 2023, p. 28).

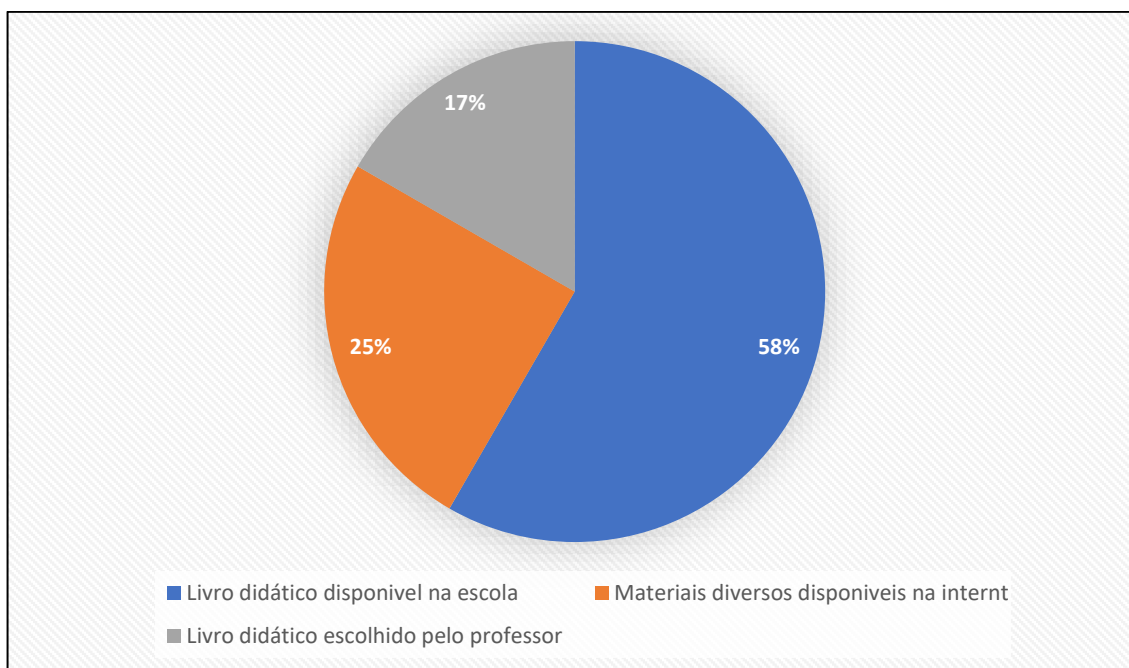
Sendo assim, compreendemos que os professores, mesmo não sendo oferecida formação continuada pelo estado ou município, entendem a necessidade de se qualificarem profissionalmente, como ficou evidente na figura pelo número expressivo de professores com pós-graduação.

4.2 Professores Iniciantes de Geografia: Metodologias e Recursos

As diferentes metodologias adotadas pelos professores vão ao encontro da realidade que encontram nas salas de aula. As metodologias são elementos necessários ao desenvolvimento das aulas e, assim, os objetivos podem ser atingidos. De acordo com Bacich (2018, p. 41), “metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”.

No gráfico abaixo, podemos observar que boa parte dos recursos utilizados pelos professores são os livros didáticos, que ainda são recursos de fácil acesso, pois muitas escolas possuem uma escassez de material de apoio para o professor. Em segundo lugar, está a diversidade de recursos disponíveis na internet, possibilitando, assim, uma diversificação nas metodologias dos professores.

Gráfico 5 - Recursos Auxiliares no Planejamento Docente



Fonte: Lacerda, 2023.

Os professores iniciantes destacam que buscam diferentes recursos e metodologias para ministrarem suas aulas buscando atingir os objetivos propostos, mesmo observando na figura anterior que os principais recursos usados pelos professores são os livros didáticos.

As metodologias adotadas pelos professores em sala de aula repercutem nos resultados obtidos em suas aulas. Os professores participantes destacaram que suas principais metodologias e recursos são: Professor P1 “Livros, filmes, slides, produção de maquetes, seminários” (P1, 2023); já o Professor P7 “Participação e interação dos próprios alunos no decorrer das aulas, uso de tecnologia para auxiliar nas aulas (filmes e documentários) e aulas de campo” (P. 7, 2023).

O estudo de campo é uma metodologia que reforça para o aluno o que foi visto em sala de aula na teoria, ou seja, a compreensão da realidade de uma forma diferente. Nas pesquisas de Souza Silva, De Farias e Leite (2019),

Por essa atividade, o estudante passa a enxergar, com uma lente geográfica, um espaço que, porventura tenha se tornado banal por fazer parte dos trajetos rotineiros do ir e vir, ou de um espaço, ainda, pouco explorado ou pouco conhecido. Esse processo é possível a partir de conteúdos sistematizados e construídos pelo estudante por meio da mediação do professor, em sala de aula, e também da vivência e dos trabalhos educativos fora dos muros da escola (Souza Silva, De Farias e Leite, 2019, p 33).

Os livros são os recursos que a maioria dos professores tem acesso em suas aulas, já os filmes são importantes instrumentos que viabilizam diferentes momentos de interação na sala de aula entre alunos e professores, conforme enfatiza (Chiapetti e Freitas, 2019, p. 6),

Utilizá-lo na prática educativa de forma contextualizada pode ser algo inovador e enriquecedor e, por isso, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, professores e alunos, não podem manter-se alheios a tal instrumento, que pode lhes aguçar curiosidade e imaginação, além de aprimorar seu senso crítico.

O filme, apesar de não ser um recurso disponível em todas as escolas, é uma importante ferramenta no espaço escolar quando o professor tem seus objetivos bem claros a serem alcançados. Outro recurso que o professor destacou foi o uso da maquete em suas aulas. A maquete é um recurso que possibilita uma variação na aprendizagem da cartografia, como pode ser observado nos escritos de Cunha, Farias e Diniz (2024).

Constatou-se que é uma forma de representação cartográfica de suma importância no desenvolvimento de inúmeras aprendizagens, a exemplo de orientação, localização, definição de pontos de referência, demarcação dos eixos das coordenadas, proporcionalidade, construção de pontos de vista da observação, passagem do espaço tridimensional para o do plano bidimensional, simbolização, entre outras (Cunha Farias e Deniz, 2024, p. 3).

Ou seja, além de apresentar várias formas de aprendizagem, o uso da maquete em sala proporciona também a inclusão de todos os alunos presentes na sala, principalmente aqueles que apresentam alguma deficiência. Souza, Cordeiro Junior e Albuquerque (2019) compartilham dessa mesma ideia da importância do uso da maquete em sala de aula.

As maquetes quando inseridas no âmbito escolar se torna muito importante, pois facilita a compreensão e fixação dos conteúdos que são trabalhados no ambiente escolar. Esse método é essencial para o desenvolvimento cognitivo, visto que se torna um meio de executar uma atividade ou representar um elemento geográfico em tamanho reduzido, utilizando-se de vários conceitos da Geografia, com destaque para a escala. É notório constatar que o aluno ao produzir uma maquete se torna um sujeito ativo na aula, além de ser o

construtor do seu próprio conhecimento (Sousa, Cordeiro Junior e Alburquerque, 2019, p. 86).

Diante disso, percebemos que as metodologias e recursos que estão sendo usados nas aulas de Geografia possibilitam a participação dos alunos de forma ativa e não apenas como receptores dos conteúdos.

Outras metodologias usadas pelos professores são as aulas expositivas dialogadas. O professor P8 menciona: "Aula expositiva dialogada, observação, construção de material didático, avaliação escrita, dinâmica, gincanas, apresentação audiovisual, vídeos, slides, jogos didáticos, construção de materiais (P. 8, 2023)". Existe uma variedade de recursos e metodologias usadas por este professor que abre espaço para o diálogo com o aluno e também oportuniza que o aluno esteja ativo no processo de construção do conhecimento, levando-o a pensar e refletir sobre o que está estudando.

Outro professor destaca que gosta de usar em suas aulas os júris simulados: "Júri simulado. Aprendi a metodologia no Pibid (P. 2, 2023)". O professor P2 menciona o uso das metodologias ativas em suas aulas. O júri simulado consiste na divisão da turma em grupos, lançando um tema para ser debatido com base nos argumentos dos grupos sobre determinada temática. Marques (2019) discute o júri simulado e a importância dessa metodologia nas aulas: "Júri Simulado, que parte de uma situação-problema em que os alunos precisam desenvolver uma argumentação crítica, possibilitando a realização de operações de pensamento como tomada de decisões, defesa de ideias e julgamento" (Marques, 2019, p. 350). É uma metodologia que faz com que o aluno busque soluções para determinadas situações nas quais ele precisa embasar teoricamente sobre determinado conteúdo.

O júri simulado é entendido como uma metodologia ativa que busca formas diferentes de aprendizagem, colocando o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, destacamos como uma importante ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem o uso das metodologias ativas, as quais têm como protagonistas os educandos em formação. Essas metodologias, diferentes das tradicionais, possibilitam ao educando interagir de forma direta no processo de aprendizagem, deixando de ser um mero receptor de conteúdo, pois muitas vezes são trabalhadas de forma mais dinâmica e participativa.

De acordo com Machado (2017, p. 5),

As metodologias ativas conduzem para um novo aluno mais participativo e em todos os sentidos construtores de conhecimento e colaboração. A utilização das metodologias ativas pode favorecer a autonomia do educando tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas da prática social e em contextos do aluno.

Conforme Santos e Moura (2021), as transformações tecnológicas vão alterar de forma significativa o papel do professor de Geografia e também os diferentes recursos a serem utilizados em sala de aula.

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por transformações devido ao crescimento e evolução tecnológica. Tão importante quanto a atualização de conteúdos abordados no processo de ensino e aprendizagem, é a incorporação de novos procedimentos, instrumentos e metodologias, principalmente quando se trata do ensino da Geografia, uma vez que esta disciplina tem como objeto de estudo o espaço geográfico, o qual não é estático e neutro, pois, pela consonância com o tempo está sempre mudando, como produto de inter-relações e esfera de multiplicidade, está em construção permanente.

Assim, precisa-se pensar em um currículo e metodologias que possibilitem uma dinamicidade na Educação Básica e a possibilidade de a escola se tornar um espaço de formação de cidadãos críticos e reflexivos. Cardoso e Queiroz (2016) destacam o quanto é importante o uso de diferentes metodologias na disciplina de Geografia para quebrarmos o paradigma de que a Geografia seja uma disciplina meramente descritiva.

[...] o uso de diferentes linguagens tem o papel de transformar as aulas de Geografia atraentes e que os alunos venham dar importância e consigam relacioná-la com o seu cotidiano. Percebemos que hoje se torna cada vez mais necessário o uso de múltiplas linguagens/instrumentos para o ensino (músicas, poesias, maquetes, vídeos, jornais, revistas, entre tantas outras), como forma de trazer a realidade concreta para a sala de aula. A busca por outras metodologias para o processo de ensino e aprendizagem é um dos objetivos que a Universidade e a Escola estão buscando alcançar, a fim de levar o aluno à construção do conhecimento geográfico (Cardoso e Queiroz, 2016, p. 3).

É importante destacar que a escola é um espaço de relações. Portanto, deve ser percebida como um ambiente dinâmico e flexível, interagindo principalmente

pelos modos como os sujeitos se estabelecem dentro da escola e para fora de seus muros. Logo, ela é uma importante instituição responsável por formar cidadãos mais participativos e críticos na sociedade.

Conforme Cavalcanti (1998, p. 164):

A ideia é a de que há no ensino um processo de interação e construção, no qual o aluno é um sujeito ativo que constrói conceitos, atribui significados aos objetos com base em representações já formadas. Essa ideia pressupõe entender o conhecimento como um processo dinâmico que não admite a determinação a priori dos resultados a serem atingidos.

Levando-se em consideração os elementos que se fomentam e se organizam na escola e na disciplina de geografia. Da mesma forma, a sistematização dos conhecimentos se dá dentro da sala de aula, sabendo ainda que esses se transpõem e se somam aos valores, símbolos e culturas provenientes das vivências dos alunos.

Conforme Alarcão (2011, p. 32):

Colocando-se a ênfase no sujeito que aprender, perguntasse então qual papel dos professores. Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver.

Desta forma, compreendemos que o papel do professor vai além da simples exposição de conteúdo. Dessa maneira, a tarefa de ser professor não é fácil e exige que o professor tenha habilidades capazes de lidar com as mais diferentes situações do cotidiano escolar, bem como a criatividade para elaborar recursos didáticos. Em concordância com Nunes e Silveira (2008, p. 135), "[...] 'a criatividade se articula como processo de aprendizagem, especialmente, quanto aos ideais do novo, da mudança, do movimento, da dinamicidade, presentes nos atos de aprender e criar'". Sendo assim, é importante destacar o quanto os professores de Geografia estão melhorando seu trabalho docente diante das diferentes transformações sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou responder à seguinte indagação: como ocorre o processo de adaptação dos professores de Geografia no início da sua atuação docente, e se este se relaciona com a sua atuação docente e a construção dos saberes geográficos na sala de aula da Educação Básica?

Assim, objetivamos analisar como ocorre o processo de adaptação dos professores de Geografia no início da sua atuação docente, e se este compromete a sua atuação docente e a construção dos saberes geográficos na sala de aula da Educação Básica.

Por meio dos autores abordados, compreendemos que as dificuldades encontradas pelos professores estão ligadas principalmente à fase de transição de estudante para professores, pois representa uma etapa de descobertas e dificuldades que são respaldadas pela falta de experiência e vivência da sala de aula além, da desvalorização salarial nesta fase.

A respeito da formação inicial dos professores de Geografia, a pesquisa visou contribuir com a literatura sobre os primeiros anos de carreira, principalmente aqueles que durante sua formação tiveram a oportunidade de participar de programas de apoio à formação docente, como é o caso do PIBID, que de acordo com os professores contribuiu muito para sua formação pessoal e profissional, assim como aqueles que realmente participaram de forma efetiva do estágio supervisionado, espaços que possibilitam a construção dos saberes docentes.

Tendo em vista essas questões, acreditamos que a pesquisa atingiu o objetivo proposto, partindo do princípio de que as dificuldades encontradas pelos professores de Geografia não estão ligadas apenas à disciplina específica, mas a todo um contexto em que os alunos hoje mostram falta de interesse pela escola, apresentam comportamentos inadequados para aquele espaço, e enfrentam dificuldades relacionadas à prática da sala de aula.

Os professores também enfrentam dificuldades em colocar em prática os conteúdos aprendidos na academia e em relacioná-los à Educação, pois além do domínio de conteúdo, precisam ter domínio pedagógico utilizando diferentes metodologias e recursos para atender às demandas necessárias na educação básica, e compreender a importância de cada temática abordada na sala de aula de modo que esteja conectada ao contexto social do aluno.

Os docentes, mesmo diante das dificuldades como falta de infraestrutura física e pedagógica, escassez do livro didático - que na maioria das vezes é o único

recurso disponível nas escolas -, a falta de internet adequada para ser utilizada em suas aulas e a carência de recursos básicos, demonstram que estão em constante busca para melhorar suas práticas pedagógicas.

De modo geral, observamos que os professores apresentam diferentes habilidades para lidar com esses desafios encontrados na Educação Básica, habilidades essas relacionadas à capacidade de se reinventarem a cada dia, se adaptarem às mudanças necessárias na sala de aula, e demonstram que em suas aulas, mesmo com poucos recursos, trabalham de maneira variada, utilizando diferentes metodologias e recursos, como aulas expositivas dialogadas, uso de data show, filmes, roda de conversa, júri simulado, construção de maquetes, estudo de campo e metodologias ativas que oportunizam ao aluno ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, concluímos que, apesar dos apontamentos trazidos na literatura sobre as dificuldades de os professores em início de carreira estarem relacionadas à adaptação, busca por empregos, salários e estrutura, nossos achados também indicam dificuldades e limitações em relação à própria atuação e resposta dos alunos em sala de aula, que podem ser consequência de um currículo tecnicista e da limitação de carga horária da disciplina.

Do mesmo modo, no caminho percorrido pelos professores iniciantes, os desafios se tornam maiores em decorrência da falta de experiência no ambiente escolar, uma vez que a transição feita entre o estudante e o docente não é fácil, apresentando-se como uma barreira que precisa ser superada à medida que o professor iniciante adquire conhecimento da vivência escolar e domina os conteúdos. Mas não apenas isso, o processo de adaptação também inclui obstáculos como a falta de infraestrutura, desinteresse dos alunos, suporte pedagógico e materiais didáticos, que são aspectos fundamentais para o fazer docente.

Como perspectiva, essa pesquisa contribui para o redimensionamento de ações que possam colaborar para a prática dos professores de Geografia em início de carreira nas regiões estudadas, podendo também servir de base para investigações em outros contextos. A falta de experiência no ambiente escolar foi o principal resultado encontrado aqui, mas pode se manifestar de maneira diferente em outras pesquisas.

Como limitações dessa pesquisa, apontamos a dificuldade de receber as devolutivas dos questionários, e localizar esses professores, pois mesmo com acesso aos e-mails dos praticantes muitos não retornaram o questionário.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOU GEBRAN, Raimunda. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.

ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de et al. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em geografia, Cajazeiras-PB. 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 187-206, 2019.

AZAMBUJA, Cristiane Bueno da Rosa de. De letramentos e afetos: espaços indisciplinados na escola como possibilidade. 2019.

BARROS, Josias Silvano de et al. Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes. 2021.

BATISTA, Natália Lampert; DE DAVID, Cesar; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, p. e13-e13, 2019.

BELÉM, Ronaldo Alves et al. A Valorização do Meio Local nas Aulas de Geografia Física: um estudo de caso em Montes Claros, norte de Minas Gerais. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 5, n. 9, 2021.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, v. 22, n. 1, 2021.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL; BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 6377-6377, 1971.

BRAGELONE, Jane Cláudia Cabral. **Geografia escolar: práticas de ensino de conceitos, procedimentos e atitudes**. 2017. Dissertação de Mestrado. Brasil.

BURKERT, Fernanda do Amaral. **O investimento acadêmico no curso de licenciatura em geografia: autorregulação e estratégias de aprendizagem no contexto socioespacial da Universidade Federal de Pelotas**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

CACETE, Núria Hanglei. Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 17, n. 2, p. 3-11, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, n. 16, p. 133-152, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia é ensinada nos anos iniciais? Aprende-se Geografia nos anos iniciais. **TONINI, IM [et al.]. (Orgs.). O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. **Moraes, EMB; Moraes, LB Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Nepec, p. 15-37, 2010.

CARMO, Gabriele Mesquita Pereira do. **Formação continuada de professores de Geografia das redes públicas de um município paulista**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CASTELLAR, SONIA MARIA VANZELLA. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, n. 14, p. 51-59, 1999.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, p. 39-57, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico**. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109 – 126.

CARDOSO, Cristiane; QUEIROZ, Edileuza Dias de. Reflexão sobre o Ensino da Geografia—desafios e perspectivas. **XVIII Encontro Nacional de Geógrafos—A Construção do Brasil: geografia, ação, política e democracia**, v. 24, 2016.

CARVALHO, Maria Andresiele Andrade; MOURA, Diego Luz. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280022, 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira; FREITAS, Glauber Magalhães de. Os filmes como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. **Geografia Ensino e Pesquisa**, v. 23, p. 1-28, 2019.

Copatti, C., & Callai, H. C. (2022). Construção de valores e cidadania: uma abordagem necessária no ensino de geografia. *Revista Ensino De Geografia (Recife)*, 5(2), 206–225. <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.253594>.

COUTO, MARCOS ANTÔNIO CAMPOS. Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007. CROW, R. The Case for Institutional Repositories: A SPARC Position Paper. 2002.

CUNHA, Eudes Oliveira; CUNHA, Maria Couto. A gestão escolar e sua relação com o desempenho da escola: Um estudo em duas escolas em Salvador, Bahia: Brasil. In: **CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. 2012. p. 15-25.

DA SILVA CARVALHO, Maria Bernadete Sarti. PROFESSORES DE GEOGRAFIA CONSTRUINDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3874-3888, 2019.

DA SILVA CARVALHO, Maria Bernadete Sarti. PROFESSORES DE GEOGRAFIA CONSTRUINDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3874-3888, 2019.

DA SILVA, Valdenildo Pedro. A formação do professor de Geografia na era da informação. **Geosul**, v. 22, n. 43, p. 168-198, 2007.

DE ALMEIDA, Jane Soares. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, p. 22-31, 1995.

DE MORAES, Vinicius da Silva. A centralidade do estágio supervisionado em Geografia. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 2, n. 3, 2018.

DE SOUZA SILVA, Alcinéia; DE FARIAS, Ricardo Chaves; LEITE, Cristina Maria Costa. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 1, 2019.

DOS SANTOS MARQUES, Ana Carolina; FONSECA, Ricardo Lopes. As metodologias ativas presentes na formação inicial do professor de Geografia: um relato de experiência com base no Júri Simulado. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 349-367, 2019.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; DINIZ, Aparecida Tomaz. FORMANDO DOCENTES PARA FORMAR DISCENTES MAPEADORES E LEITORES DE MAPAS: A MAQUETE DA SALA DE AULA. **PENSAR GEOGRAFIA**, v. 7, n. 1, p. e7202404-e7202404, 2023.

FERNANDES, Taynara Roberta. **Contribuição de fatores para o desempenho escolar de alunos em escolas públicas da cidade da região metropolitana de Ribeirão Preto: socioeconômico e infraestrutura escolar**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente/Temporary Teachers: flexibilization of contracts and teacher's work conditions. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014.

FIALHO, Maria Nicolina Felga. ITINERÁRIO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, 1950-2005. **Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de pós-graduação em educação: Belo Horizonte**, 2005.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Penso Editora, 2012.

FREITAS, Rafael Alves. O ensino de Geografia, a formação docente e o papel dos professores de hoje: dilemas e conflitos. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 46, 21 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/46/o-ensino-de-geografia-a-formacao-docente-e-o-papel-dos-professores-de-hoje-dilemas-e-conflitos>.

GABRELON, Anderson. Professores iniciantes de Geografia: a percepção docente acerca da escola pública e das práticas pedagógicas na região metropolitana de São Paulo. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, n. 30, p. 419-439, 2017.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehana. O perfil do professor de geografia no Brasil: Entre o profissionalismo e a precarização. **Caminhos de Geografia, Uberlândia**, v. 20, n. 71, p. 420-438, 2019.

GOMES, Viviane Caetano Ferreira et al. A prática como componente curricular: formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em Geografia-UFU e UFTM. 2020.

HUBERMAN, Michael et al. O ciclo de vida profissional dos professores. **Vidas de professores**, v. 2, p. 31-61, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas. 2001.

LARCHERT, Jeanes Martins. **A LEITURA DO “LUGAR” NA VILA CACHOEIRA EM ILHÉUS-BA: O ESTUDO DO MEIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2021. Tese de Doutorado.

LUCENA, Bruna Barbosa de. A valorização e o uso do lugar: o ensino de Geografia no cotidiano dos estudantes da periferia do Sol Nascente, Distrito Federal. 2024.

LUSTOSA, Jacqueline Pires Gonçalves, ROCHA, Josenilton Patrício Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura Em geografia. Cajazeiras - Paraíba, 2008.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. **Geosul**, v. 30, n. 60, p. 249-249, 2015.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Geografia e educação: uma discussão epistemológica. **Geosul**, v. 32, n. 65, p. 144-158, 2017.

MICHIELIN, CAROLINA ARAUJO. **A identidade docente do/a professor/a de geografia: um estudo com foco no estágio supervisionado a partir dos PPCS dos cursos da região sul.** 12/09/2021 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: <https://www.udesc.br/bu>.

MIRANDA, Cecília Coutinho de. Relação entre infraestrutura escolar e desempenho dos alunos: evidências quantitativas e qualitativas. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9692689. Acesso em: 9 jul. 2024.

MORANDI, Marcos. A formação continuada dos professores de Geografia: desafios e perspectivas frente à implementação da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas urbanas de Juína-MT. 2021.

NONO, Maévi Anabel. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. **Porto Alegre: Mediação**, 2011.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Metodologia de pesquisa. **Porto Alegre: Penso**, 2013.

NONO, Maévi; MIZUKAMI, Maria. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, 2006.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, p. 39-56, 2010.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa - PB, 09 de fevereiro de 2018.

PAZ, Lineu Aparecido et al. Formação continuada em geografia: diálogos sobre a carreira docente e o desenvolvimento profissional. **PESQUISAR-Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, v. 6, n. 9, p. 21-30, 2019.

PESSOA, Rodrigo Bezerra et al. Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 2006.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Representações sobre o estágio na formação inicial de professores de Geografia. **Olhar de professor**, v. 13, n. 1, p. 67-87, 2010.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor-debates. **Olhar de professor**, v. 13, n. 1, p. 37-46, 2010.

RIBEIRO, Abelcio Nazareno Santos et al. "Decifra-me ou te devoro": o salário dos professores da rede pública estadual de ensino do Pará como alienação e exploração. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013.

RUZICKI, Karen Duarte. **Memórias escolares e experiências docentes: contribuições para a formação inicial de professores de geografia**. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SILVA, João Gomes da. Desempenho escolar do ensino médio no Brasil: o papel da formação docente e da infraestrutura da escola no contexto regional e estadual. 2023.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos. Quais saberes constituem um bom professor de Geografia. **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: **Mediação**, p. 215-226, 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Uma reforma curricular em um contexto de muitas mudanças. **Governo do Estado da Paraíba. Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências humanas, Ensino religioso e Diversidade Sociocultural**. Secretaria de Educação e Cultura/Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental. João Pessoa: Grafset, 2010.

SOUSA, Marcos Gomes de; CORDEIRO JUNIOR, Iran de Oliveira; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva. Aulas de Geografia Física e metodologias aplicáveis ao ambiente escolar. 2019.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. A construção da identidade docente na escola. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 23, 21 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 34, p. 227-242, 2008.

THEODOROSKI, Etiane Fátima. CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS RECENTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NO BRASIL. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 3, 2020.

TOMAZ, Carmita Luzia; SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira. FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS PRIMEIROS E ÚLTIMOS ANOS DA DOCÊNCIA–UMA PROPOSTA DE PESQUISA. **Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493**, v. 13, n. 1, p. 1281-1285, 2019.

WOITOWICZ, Eliete et al. A formação e o trabalho do professor de Geografia para os egressos do PIBID no estado do Paraná (2010-2017). 2021.

XAVIER, Poliana Severino. Ensino de Geografia e Formação de Professores: saberes e práticas docentes no município de Lambari D'Oeste-MT. **Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico). Universidade Estadual de Mato Grosso**, 2020.

YOSHIDA, Cynthia. Indisciplina na escola: o que fazer?. 2019.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário Semiaberto desenvolvido com Professores de Geografia por meio do Google Forms

Caminhos Iniciais da Docência: Atuação dos Professores de Geografia na Educação Básica

Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome

2. Qual é o seu sexo?

Marcar apenas uma oval.

Feminino masculino

3. Qual é a sua idade?

Marcar apenas uma oval.

Menos de 25 ano 25- 29 anos

30- 39 anos

40-49 anos mais de 50 anos

4. SOBRE SUA FORMAÇÃO

Ano de conclusão

5. Durante sua graduação em Geografia você participou de algum programa de extensão?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

6. Se você respondeu sim, qual programa e o quanto ele contribuiu para a sua atuação enquanto professor iniciante?

7. O currículo do curso de Geografia lhe proporciona uma boa formação de professores para o Ensino Básico?

Marcar apenas uma oval.

() Sim, pois o currículo está bem estruturado, pois as disciplinas específicas do conteúdo geográfico e as disciplinas de prática proporcionam uma boa formação para atuarmos na Educação Básica;

() Não, pois no currículo deveria haver uma maior interação entre a teoria e a prática, desde do início do curso.

8. Em relação ao estágio curricular supervisionado, as horas destinadas para o desenvolvimento geral (universidade e escola) são suficientes ou seriam necessárias mais horas para a sua realização?

9. A quantidade de horas destinadas à prática de estágio supervisionado, na escola, contempla a necessidade da formação docente?

Sim
Não

10. Em qual momento (semestre letivo) você percebeu que houve preocupação com formação docente? Quais as disciplinas que contribuíram nesse aprendizado?

11. Você considera que este curso lhe ofereceu uma formação compatível com a necessidade do mercado de trabalho?

12. Você possui pós graduação? *

Especialização
Mestrado
Doutorado
Não

13. TRABALHO

Início da Carreira Docente no ano de:

14. Ao sair da universidade, como foi para conseguir o seu primeiro emprego? *

15. Como foi seu primeiro contato com a sala de aula, você encontrou dificuldades ou foi tranquilo e conseguiu realizar o seu trabalho de forma satisfatória?

16. Escola

Marcar apenas uma oval.

Pública
Pública e privada
Privada

17. Cidade e estado que você trabalha?

18. Você leciona no Ensino Fundamental ou Médio?

19. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO? *

Marcar apenas uma oval.

Até R\$ 465,00.

De R\$ 466,00 a R\$ 698,00.
 De R\$ 699,00 a R\$ 930,00.
 De R\$ 931,00 a R\$ 1.163,00.
 De R\$ 1.164,00 a R\$ 1.395,00.
 De R\$ 1.396,00 a R\$ 1.628,00.
 (De R\$ 1.629,00 a R\$ 1.860,00.
 De R\$ 1.861,00 a R\$ 2.325,00.
 De R\$ 2.326,00 a R\$ 3.255,00.
 De R\$ 3.256,00 a R\$ 4.650,00.
 Mais de R\$ 4.650,00.

20. Contrato de Trabalho

Marcar apenas uma oval.

Temporário.
 Efetivo

21. Há quanto tempo você trabalha como professor de Geografia?

Este é meu primeiro ano ()
 1 – 3 ano ()
 4 - 5 anos ()

22. O que mais o auxilia no trabalho de planejar e desenvolver o conteúdo em sala de aula?

- () Livro didático adotado pelo Estado
 () Livro didático escolhido por você e/ou colegas
 () Livro:
 () Material fornecido pelos colegas
 () Material elaborado junto com os colegas Material sugerido por colegas de
 () Geografia Material elaborado por você
 () Material selecionado do curso de licenciatura ou de formação inicial Materiais diversos disponíveis na Rede INTERNET

23. Quais foram os principais desafios que você encontrou quando iniciou a carreira docente?

24. O que tem ajudado a tratar esses desafios?

25. A escola oferece formação continuada para os professores de geografia?

26. Quais são as dificuldades que você encontra como professor de Geografia?

27. Os profissionais colaboram uns com os outros na escola em que você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

Sim
Não

28. Os novos profissionais são ajudados a integrar-se na escola? *

Marcar apenas uma oval.

Sim
Não

29. Se você respondeu sim, como ocorre esse processo de integração entre os professores?

30. Com a implantação da BNCC em 2017, alterou de alguma forma o seu trabalho como professor de Geografia?

31. Como você prepara suas aulas para contempla as exigências imposta pela BNCC?

32. como foi a primeira experiencia como professor de geografia?

33. Quais as estratégias utilizadas com maior frequência pela escola para a interação com os professores, equipe gestora e demais profissionais da unidade escolar?

34. Quais as principais metodologias adotadas por você nas aulas?

35. Quais os conteúdos de Geografia você tem mais habilidade e quais você encontra dificuldade para ministrar?

Apêndice 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário no estudo “CAMINHOS INICIAIS DA DOCÊNCIA: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA” realizado Universidade Federal de Campina Grande, campus Campina Grande, coordenado pela professora por Dra Ivanalda Dantas da Nóbrega, vinculada a Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), no Centro de Humanidades (CH), ambas credenciadas ao PROFGEO, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* de Campina Grande-PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo “Refletir sobre a atuação dos professores de Geografia no início de sua atuação docente e seus desafios na Educação Básica”, considerando os princípios da Política de Formação de Professores no Brasil.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido aos seguintes procedimentos: responder um questionário semiestruturado ou por meio de entrevista estruturada.

Consideramos que os riscos envolvidos com sua participação são: de constrangimento, pela pesquisa ter interesse acerca do processo de formação e atuação docente, cansaço devido o tempo/espço disponibilizado para a coleta de dados, discordância ou desconforto com os possíveis resultados da pesquisa, e/ou ansiedade e inquietude das voluntárias com a possibilidade de quebra de anonimato, sigilo e confidencialidade.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento, nem mesmo a função exercida. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser

indenizado.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Prof^ª Dr^ª Ivanalda Dantas da Nóbrega, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CH/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa Nome: Ivanalda Dantas da Nóbrega

Instituição: Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande-CH/UFCG **Endereço Pessoal:** Rua Floriano Peixoto, 522, apto 302, Jaguaribe, João Pessoa, PB, CEP 58015-295. **Endereço Profissional:** Rua Aprígio Veloso, 882, Universitário, Campina Grande, PB, 58429-900.

Horário disponível: 7h00 às 22h00

Telefone: (83) 2100-1000.

Email: uag.ufcg@gmail.com

Dados do CEP

Comitê de Etica em Pesquisa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Aprígio Veloso, 882, Bairro: Universitário, Campina Grande-PB - PB; CEP: 58.429-900.

Tel: (83) 2101-1000

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras, 30 de novembro de 2023.

CAMINHOS INICIAIS DA DOCÊNCIA: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FRANCISCA DAS CHAGAS SILVEIRA LACERDA
Orientadora: Profa Dra Ivanalda Dantas da Nóbrega



Universidade Federal
de Campina Grande

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata do caminho percorrido pelos licenciandos em Geografia até se tornarem professores na Educação Básica, as principais desafios e facilidades no início da carreira docente. Esta pesquisa foi realizada com um grupo de 12 professores egressos do Centro de Formação de Professores (CFP), que hoje atuam na docência de Geografia em escolas públicas e privadas dos estados da Paraíba e Ceará. Além disso, traz um debate acerca da formação de professores de Geografia, e o percurso do licenciado até se tornar professor. Dessa forma buscamos compreender como os licenciados em Geografia começam a sua atuação como professores em ambientes escolares, visando entender os limites e as possibilidades desse processo no início dessas carreiras.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com um grupo de 12 professores egressos do Centro de Formação de Professores (CFP), que hoje atuam na docência de Geografia em escolas públicas e privadas dos estados da Paraíba e Ceará. A pesquisa ocorreu a partir do levantamento dos dados dos professores, solicitados via ofício à coordenação do curso de Geografia (UNAGEO), de modo a possibilitar um levantamento prévio do tempo de formação destes, incluindo aqueles que se encontram em início de carreira, segundo os referenciais adotados neste trabalho (Huberman, 2000; Tardif, 2014; Nono, 2011; Pessoa, 2017; Barros, 2021).

Após o levantamento, o link da pesquisa foi enviado para um grupo de 233

egressos que concluíram o curso entre os anos de 2015 e 2023. Obtivemos o retorno de apenas 12 professores, sendo que alguns entraram em contato por e-mail justificando que não participariam da pesquisa porque não estavam em sala de aula ou não se enquadravam no recorte temporal de até 3 anos de atuação profissional.

Professor	Gênero	Licenciado em	Escola pública ou privada	Experiência profissional	Tipo de contrato	Pós Graduação
P1	Feminino	2016	Pública	2 anos	Efetiva	Não
P2	Feminino	2021	Pública	2 anos	Efetivo	Não
P3	Masculino	2023	Pública	1 ano	Contratado	não
P4	Masculino	2015	Pública	2 anos	Efetivo	Sim
P5	Masculino	2018	Pública	3 anos	Contratado	Não
P6	Feminino	2017	Pública	3 anos	Contratada	Sim
P7	Feminino	2015	Pública	2 anos	Contratada	sim
P8	Feminino	2016	Pública	3 anos	Contratada	Sim
P9	Feminino	2022	Pública	1 ano	Contratada	Não
P10	Feminino	2023	Pública	1 ano	Contratada	Não
P11	Masculino	2018	Pública	3 anos	Contratado	sim
P12	Feminino	2022	Pública e privada	1 ano	Contratada	Não

Assim, temos como Objetivo Geral:

Analisar como ocorre o processo de adaptação dos professores de Geografia no início de sua atuação docente e se isso compromete sua prática docente e a construção dos saberes geográficos na sala de aula da Educação Básica.

E objetivos específicos:

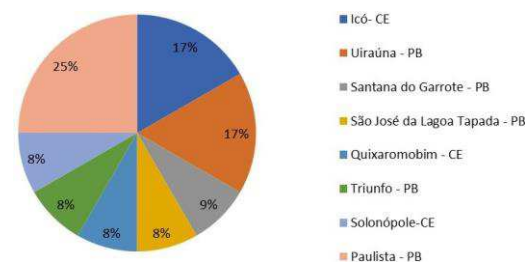
- Discutir a formação de professores e o ensino de Geografia no Brasil;
- Refletir sobre a formação de professores no início de carreira e as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia;
- Identificar como ocorreu a formação e as áreas de atuação no ensino de Geografia dos professores iniciantes e os reflexos no trabalho como professores iniciantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio dos autores abordados, compreendemos que as dificuldades encontradas pelos professores estão ligadas principalmente à fase de transição de estudante para professores, pois representa uma etapa de descobertas e dificuldades que são respaldadas pela falta de experiência e vivência da sala de aula além, da desvalorização salarial nesta fase.

A respeito da formação inicial dos professores de Geografia, a pesquisa visou contribuir com a literatura sobre os primeiros anos de carreira, principalmente aqueles que durante sua formação tiveram a oportunidade de participar de programas de apoio à formação docente, como é o caso do PIBID, que de acordo com os professores contribuiu muito para sua formação pessoal e profissional, assim como aqueles que realmente participaram de forma efetiva do estágio supervisionado, espaços que possibilitam a construção dos saberes docentes.

Gráfico - Locais de Atuação dos Professores Entrevistados



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do mesmo modo, no caminho percorrido pelos professores iniciantes, os desafios se tornam maiores em decorrência da falta de experiência no ambiente escolar, uma vez que a transição feita entre o estudante e o docente não é fácil, apresentando-se como uma barreira que precisa ser superada à medida que o professor iniciante adquire conhecimento da vivência escolar e domina os conteúdos. Mas não apenas isso, o processo de adaptação também inclui obstáculos como a falta de infraestrutura, desinteresse dos alunos, suporte pedagógico e materiais didáticos, que são aspectos fundamentais para o fazer docente.

Como perspectiva, essa pesquisa contribui para o redimensionamento de ações que possam colaborar para a prática dos professores de Geografia em início de carreira nas regiões estudadas, podendo também servir de base para investigações em outros contextos. A falta de experiência no ambiente escolar foi o principal resultado encontrado aqui, mas pode se manifestar de maneira diferente em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABOU GEBRAN, Raimunda. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL. ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de et al. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em geografia, Cajazeiras-PB, 2020.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista*, v. 35, n. 78, p. 187-206, 2019.
- AZAMBUJA, Cristiane Bueno da Rosa de. De letramentos e afetos: espaços indisciplinados na escola como possibilidade. 2019.
- BARROS, Josias Silvano de et al. Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes. 2021.
- BATISTA, Natália Lampert; DE DAVID, Cesar; FELTRIN, Tasciêli. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. *Geografia Ensino & Pesquisa*, p. e13-e13, 2019.
- BELEM, Ronaldo Alves et al. A Valorização do Meio Local nas Aulas de Geografia Física: um estudo de caso em Montes Claros, norte de Minas Gerais. *Revista Educação Geográfica em Foco*, v. 5, n. 9, 2021.
- BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, v. 22, n. 1, 2021.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 11, n. 42, p. 34-112, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CAMINHOS INICIAIS DA DOCÊNCIA: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: Francisca das Chagas Silveira Lacerda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80826723.7.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.010.411

Apresentação do Projeto:

O presente texto apresenta um resumo sobre a pesquisa de mestrado que tem título de: Caminhos Iniciais da Docência: Atuação Docente dos Professores de Geografia na Educação Básica o mesmo tem como objetivo geral analisar como ocorre o processo de adaptação dos professores de geografia no início da sua atuação docente e como este compromete a sua atuação em sala de aula na educação básica.

Objetivo da Pesquisa:

Refletir sobre a atuação dos professores de Geografia no início de sua atuação docente e seus desafios na educação básica

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram devidamente apresentados. A pesquisa fornecerá uma contribuição importante para o desenvolvimento da licenciatura em Geografia

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários

UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram devidamente apresentados

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2232670.pdf	20/06/2024 19:32:57		Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	20/06/2024 19:30:36	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_francisca.pdf	20/06/2024 19:21:53	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Cronograma	Cronograma_francisca.pdf	20/06/2024 19:21:10	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Outros	francisca_termodecompromisso.pdf	19/06/2024 17:26:22	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	francisca_tcle.pdf	19/06/2024 17:25:21	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Outros	termo_compromissopesquisador.pdf	26/05/2024 19:16:10	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	francisca_tcle.pdf	26/05/2024 19:15:08	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	francisca_projeto.docx	14/03/2024 08:08:54	Francisca das Chagas Silveira	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 7.010.411

Investigador	francisca_projeto.docx	14/03/2024 08:08:54	Lacerda	Aceito
Cronograma	Francisca_cronograma.pdf	14/03/2024 08:02:46	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	francisca_tcle.pdf	14/03/2024 07:58:02	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	francisca_projeto.pdf	02/01/2024 10:50:05	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_francisca.pdf	02/12/2023 17:51:08	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Cronograma	Francisca_cronograma.pdf	02/12/2023 17:33:30	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Folha de Rosto	francisca_folhaderostoPreenchido_ assinado.pdf	02/12/2023 17:31:42	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Outros	roteirodeperguntas_francisca.pdf	20/11/2023 20:50:24	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Outros	compromisso_francisca.docx	20/11/2023 20:48:26	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_INSTITUCIONAL_UFCG_francisca_ assinado.pdf	20/11/2023 20:41:30	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Outros	Termodivulgacao_resultadosfrancisca.pdf	20/11/2023 20:37:43	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Folha de Rosto	francisca_folhaderostoPreenchido_ assinado.pdf	20/11/2023 20:32:34	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_francisca.docx	30/10/2023 22:01:07	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	francisca_projeto.docx	30/10/2023 21:43:53	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Cronograma	Francisca_cronograma.pdf	30/10/2023 21:37:24	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito
Orçamento	Francisca_orcamento.pdf	30/10/2023 21:36:57	Francisca das Chagas Silveira Lacerda	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 16 de Agosto
de 2024

Assinado por:

**XISTO SERAFIM DE SANTANA
DE SOUZA JÚNIOR**