

## IDENTIDADE DOCENTE E O ENCONTRO COM O ENSINO MÉDIO: desafios de um recém-professor de geografia

TEACHER IDENTITY AND THE ENCOUNTER WITH HIGH SCHOOL: challenges of a newly qualified geography teacher

Francisco Tiago Ribeiro Silva<sup>1</sup>  
Antonia Vanessa Silva Freire Moraes Ximenes<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: ftiagoribeiros@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: ximenes\_vanessa@uvanet.br

**RESUMO:** O início da carreira dos recém-professores é acompanhado de desafios como conflitos existentes entre teoria e prática. Com base na experiência em docência, este artigo buscou evidenciar os desafios iniciais no processo de construção da identidade docente do professor de Geografia em seus primeiros passos de atuação no ambiente escolar. Este estudo aborda os desafios enfrentados por esses profissionais recém-formados, centrando-se no conflito entre o conhecimento disciplinar adquirido na academia e o conhecimento experiencial que exige a prática escolar. Fundamentado teoricamente em autores ligados a temática do ensino em geografia, o texto demonstra dilemas como mediação curricular, planejamento e isolamento profissional são constitutivos da profissionalização. Conclui que a superação resultante ocorre por meio de prática reflexiva que conduz à formação do pensamento pedagógico geográfico independente. Por meio dele e da negociação reflexiva que exige, o docente transforma saberes externos em ferramentas pessoais, consolidando sua competência prática e sua identidade profissional autônoma.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Saberes Experienciais. Pensamento pedagógico geográfico. Ensino de Geografia.

**ABSTRACT:** The beginning of newly qualified teachers' careers is marked by challenges such as the conflicts between theory and practice. Based on teaching experience, this article sought to highlight the initial challenges involved in the process of constructing the teaching identity of Geography teachers during their first steps in the school environment. This study addresses the challenges faced by these newly graduated professionals, focusing on the conflict between the disciplinary knowledge acquired in academia and the experiential knowledge required by school practice. Theoretically grounded in authors connected to Geography teaching, the text demonstrates that dilemmas such as curriculum mediation, planning, and professional isolation are constitutive elements of professionalization. It concludes that the resulting overcoming process occurs through reflective practice, which leads to the development of independent Pedagogical-Geographical Thinking. Through this process and the reflective negotiation, it requires, teachers transform external knowledge into personal tools, consolidating their practical competence and autonomous professional identity.

**Keywords:** Teacher Education. Experiential Knowledge. Pedagogical-Geographical Thinking. Geography Teaching.

**Sumário:** Introdução – 1 Fundamentos teóricos da identidade e saberes docentes – 2 Saberes, identidades e o professor de geografia – Considerações – Referências.

### INTRODUÇÃO

O debate sobre formação e profissionalidade docente no Brasil tem se consolidado como um campo de análise para compreender e fortalecer o processo de construção da identidade docente (Nóvoa, 2022). O processo de formação da Profissionalidade Docente está diretamente relacionado com como o professor irá

articular os saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares aos saberes experienciais. A profissionalidade docente é desenvolvida progressiva e continuamente ao longo de toda a carreira do docente, sendo fomentada por políticas e práticas que valorizem os docentes com recursos, suporte institucional, formação inicial e continuada de qualidade. Esses são essenciais para o fortalecimento da identidade docente (Contreras 2002). A formação da identidade docente também é um processo vivo e em constante movimento, que se fortalece nas convergências dos saberes disciplinares e os saberes práticos (Tardif, 2014).

O início da carreira dos recém-professores é acompanhado por alguns desafios, como a capacidade de se adaptar rapidamente ao espaço escolar em movimento. Além disso, em alguns casos, as teorias acadêmicas ou saberes teóricos não são suficientes para o processo de adaptação, tendo os recém-professores que recorrer aos saberes experienciais para fortalecer e construir suas práticas, em busca da superação dos desafios iniciais da profissão docente (Tardif, 2014; Nóvoa, 2022).

Diante deste contexto, buscou-se como objetivo geral da pesquisa que originou esse artigo analisar como os saberes experienciais se manifestam na prática docente dos recém-professores de Geografia. Por conseguinte, definiu-se como objetivos específicos: (1) relacionar como a teoria (saberes disciplinares) e a prática (saberes experienciais) fortalecem o processo de formação da identidade docente no início da profissionalização e (2) estabelecer como a superação dos conflitos existentes entre teoria/prática contribuem para a autonomia da identidade docente, refletindo diretamente no saber/fazer e saber/ser docente.

Essa pesquisa constitui-se de um relato com base na experiência inicial docente de um dos autores. Os procedimentos metodológicos estão organizados em duas etapas para se analisar o objetivo proposto. Inicialmente, houve a pesquisa bibliográfica, na qual se delimitou como base norteadora para a análise os estudos de Tardif (2014), Nóvoa (2022), Pimenta (2006), Cavalcanti (2012) e Copatti (2019).

Em um segundo momento, como procedimento final, foram destacados recortes, a partir das experiências vivenciadas pelo autor, sendo esse um recém-chegado professor a uma escola de ensino médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Tendo como base os conceitos de Tardif (2014), com identidade e saberes

docentes; Nóvoa (2022), com profissionalidade docente e; Pimenta (2006); com saberes pedagógicos e a docência como prática reflexiva.

Ao tensionar para a formação do professor de Geografia, a análise ocorreu com base em Cavalcanti (2012), sobre como os saberes experienciais na Geografia surgem da tensão entre o que se aprende na academia e o que se precisa fazer na sala de aula, e Copatti (2019), ao abordar como o recém-professor negocia essa tensão e como resulta na formação do seu pensamento pedagógico geográfico que irá refletir na construção da sua identidade docente e da sua autonomia.

Neste contexto, este relato de experiência apresenta o conflito existente entre teoria e prática que são vivenciados pelos professores recém-formados e se manifesta como um rito de passagem fundamental e que, por meio dele e da negociação reflexiva que exige, o docente transforma saberes externos em ferramentas pessoais, consolidando tanto sua competência prática quanto sua identidade profissional autônoma.

## **1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA IDENTIDADE E SABERES DOCENTES**

Nesta seção, serão apresentados os caminhos percorridos pelos teóricos e teorias base desse estudo. Com a problematização de Pimenta (2006) sobre o distanciamento existente entre teoria e prática, passando pela fundamentação teórica da pluralidade dos saberes essenciais e necessários à docência proposta por Tardif (2014), além da centralidade da experiência indicada e explicada por Nóvoa (2022).

Com relação ao pluralismo dos saberes docentes e a centralidade da experiência, tem-se como ponto de partida um contexto de crise e fragmentação no processo de formação de professores no Brasil, tendo a necessidade de se construir diálogos para superar contextos de crise que afetam diretamente a identidade na profissão docente (Pimenta, 2006). A crise no campo dos saberes docentes fica evidenciada por meio do distanciamento em relação ao que se produz na universidade e à prática vivenciada no ambiente escolar.

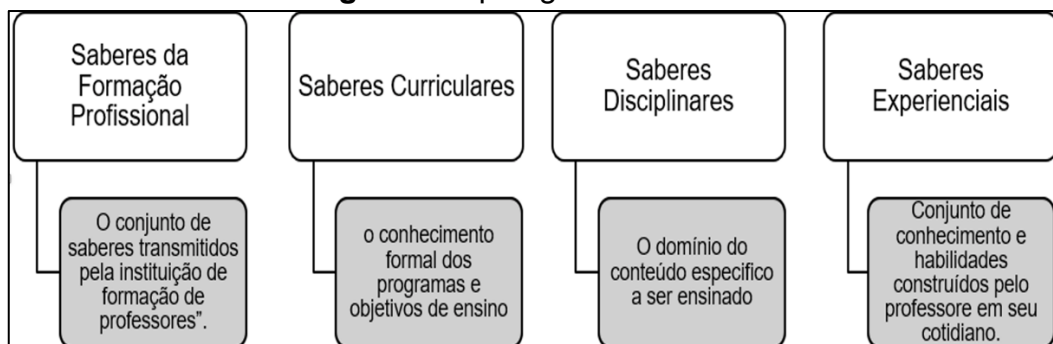
O pensamento que norteou o distanciamento entre o conhecimento científico e o conhecimento prático sugeria a ideia de superioridade entre um deles. Colocado que “a teoria é produzida pela pesquisa e veiculada pelos processos formativos, ao passo que a prática dos professores nas escolas é vista como

desprovida de saberes ou portadora de um saber ‘menos confiável’” (Cavalcanti, 2012, p. 86). A partir dessa análise a autora afirma que

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem (Cavalcanti, 2012, p. 45).

Como forma de romper a crise gerada pelo distanciamento existente entre a universidade e a prática cotidiana, Tardif (2014) propõe uma tipologia dos saberes em sua publicação ‘Saberes docentes e formação profissional nos anos de 1990’, tornando-se referência para se analisar a formação docente no Brasil. É importante destacar como cada tipologia dos saberes (Figura 1) foi classificada e organizada, partindo de inquietações sobre quais são os saberes basilares que os professores precisam conhecer e como esses saberes são apreendidos.

**Figura 1-** Tipologia dos saberes



**Fonte:** Adaptado de Tardif (2014), por Silva; Ximenes (2023).

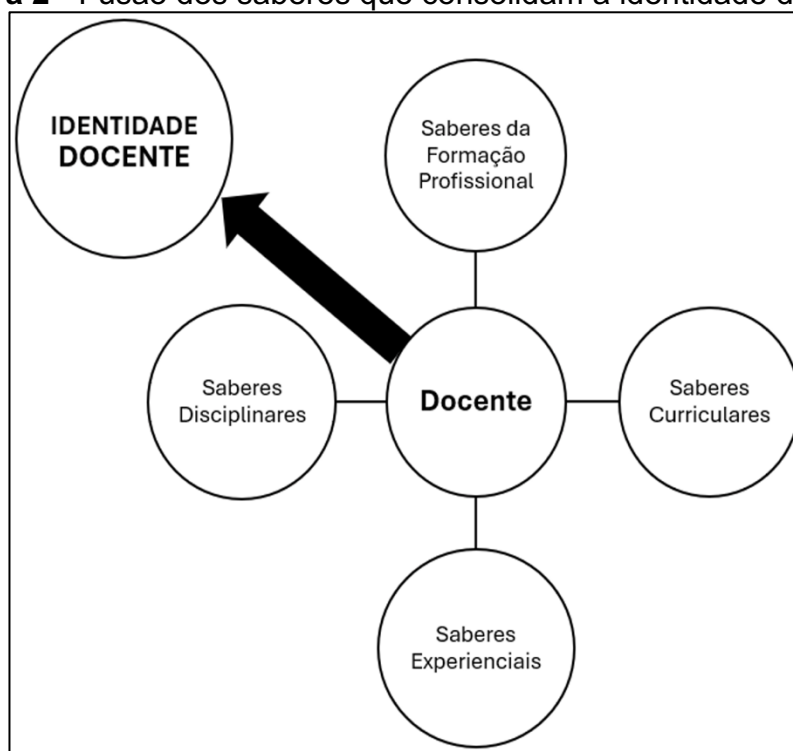
Quando Tardif (2014) propõe a sistematização teórica da tipologia dos saberes, ele traz os saberes experienciais como um dos elementos-chaves para a formação de professores. O seu ponto de inflexão é, justamente, conferir posição de saber a um conhecimento válido e essencial, construído no campo da experiência. O saber experiencial deixa de ser visto como ‘prática empírica’ para se tornar uma forma legítima de conhecimento profissional.

Assim, o saber experiencial é desenvolvido pelo docente no cerne do seu exercício profissional, sendo o saber experiencial as práticas mobilizadas no

cotidiano da escola (Tardif, 2014; Nóvoa, 2022; Pimenta, 2006). Na convergência dos saberes disciplinares com o saber experiencial, possibilita-se ao professor desenvolver o *habitus* que se transformará nos macetes profissionais dos professores que se apresenta por meio do saber-ser ou do saber-fazer relacionado ao pessoal e profissional e se consolida no trabalho diário do docente (Tardif, 2014).

Assim, há o fortalecimento da construção de pesquisas educacionais por meio do ambiente escolar e se tem a visão de que os saberes docentes se encaixam como uma combinação, sendo uma fusão de saberes entre: disciplinares, curriculares, profissionais e, principalmente, os experienciais, construídos na esfera relacional do contexto do ambiente escolar (Tardif, 2014). A Figura 2 mostra esse contexto.

**Figura 2** - Fusão dos saberes que consolidam a identidade docente



Fonte: Adaptado de Tardif (2014), por Silva; Ximenes (2023).

A partir da interação entre as fontes de saberes que compõem as práticas docentes, os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais resultam no fortalecimento da identidade e na construção da profissionalidade docente. Destaca-se que a identidade docente não é fortalecida nem desenvolvida isoladamente, mas pela amálgama, pela integração dialética entre eles, sendo por

meio dessa relação, a consolidação de uma epistemologia da prática profissional dos professores. Assim, a profissionalidade docente é um processo contínuo e progressivo, que tem sua formação a partir do ensino básico e perpassa a formação inicial e continuada, desenvolvendo-se ao longo de toda a carreira docente. (Gorzoni; Davis, 2017),

Nesta contextura, o desenvolvimento da identidade profissional está dividido em três momentos distintos: “1. Licenciatura em uma universidade, 2. Indução profissional, 3. Exercício docente numa escola” (Nóvoa, 2022, p. 97), que irá se prolongar ao longo de toda a carreira, sendo esses momentos influenciados por contextos internos e externos à escola. Ao propor essas três etapas para a construção da vida profissional do docente, o autor explica que esses três momentos são fundamentais para compreender o conjunto da vida profissional do docente.

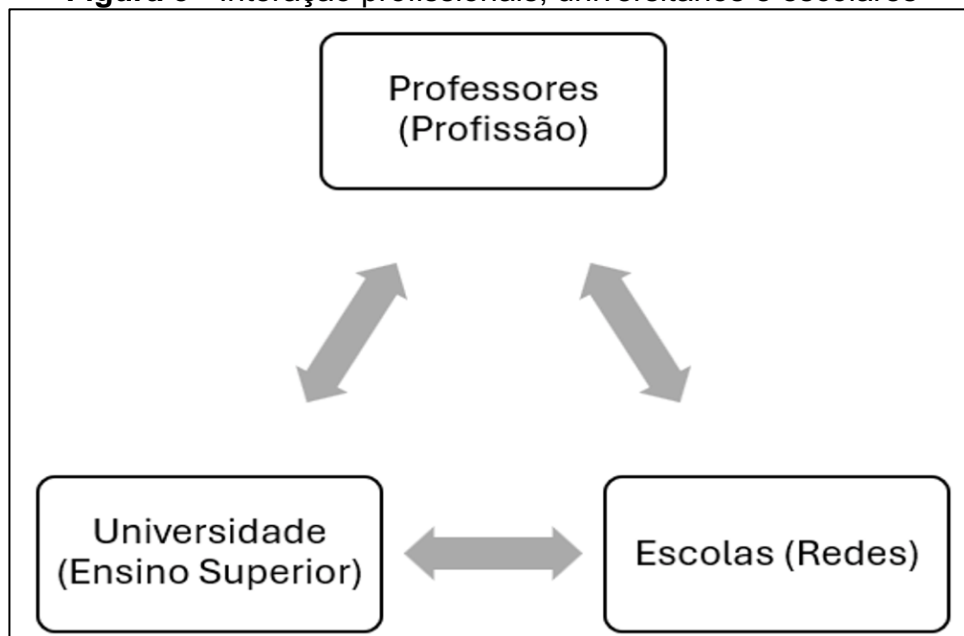
A formação de professores deve ser cursada nos espaços acadêmicos como forma de valorizar os profissionais e a fim de formar profissionais qualificados em nível superior para o trabalho docente (Nóvoa, 2022). Ressalta-se que é “necessário que a universidade compreenda, de uma vez por todas, a necessidade de construir parcerias e ligações com as escolas, os professores e os órgãos de gestão pública da educação” (Nóvoa, 2022, p. 97), pois, só assim, poderia diminuir o distanciamento existente entre a universidade e as escolas de atuações dos futuros docentes.

No pós-pandemia, em um contexto adverso para os docentes, as ideias sobre os saberes docentes e pluralismo de saberes é necessário propor uma valorização dos docentes em formação por meio dos saberes experienciais, indo além de listá-los, advogando para uma articulação centrada na prática dos saberes (Nóvoa, 2022). Uma formação centrada na prática pressupõe a existência de um terceiro lugar, um espaço de interseção que não se restringe apenas ao campo acadêmico ou ao ambiente escolar isoladamente (Nóvoa, 2022).

Segundo essa lógica, a profissionalização se consolida na mediação entre o conhecimento científico e a cultura profissional vivida no cotidiano das escolas. É nesse cenário de hibridismo que se fundamenta a necessidade de uma arquitetura formativa triádica, capaz de sustentar as complexas dimensões da identidade docente (Contreras, 2002). Destacando neste contexto, os ‘profissionais,

universitários e escolares' (Figura 3), como força potencial de transformação da formação docente com integração e alinhamento desses três pontos (Nóvoa, 2022).

**Figura 3 - Interação profissionais, universitários e escolares**



Fonte: Adaptado de Nóvoa (2022), por Silva; Ximenes (2023).

Ao espacializar o esquema 'profissionais, universitários e escolares' fica evidente a interligação, pois à universidade atribui o conhecimento científico, intelectual e à escola, a prática da função (Nóvoa, 2022). Neste sentido, o conhecimento científico se torna vazio quando não relacionado à prática, e para construir programas sólidos de formação de professores e combater o desprestígio e a desvalorização na busca por renovar a profissão docente, faz-se necessária a efetiva relação entre 'profissionais, universitários e escolares'.

É neste contexto, que o pensamento teórico deve propor uma atualização ao debate para o século XXI, na qual a experiência seja o centro da formação de professores (Nóvoa, 2022). Passado por um contexto de precarização e desafios vivenciados pela educação no pós-pandemia. É necessário, assim, sair do saber sobre, para o saber na ação e a partir da ação. Destaca-se que, ao longo das publicações e estudos, houve avanços nos campos das políticas públicas relacionado a formação de professores que valorizam e possibilitam aos futuros docentes uma aproximação ao ambiente escolar. Um exemplo a ser citado é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é

[...] uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil, 2024).

O PIBID é um programa com impacto relevante para a formação de professores, que tem como objetivo a cooperação entre universidades e escolas públicas. Todo processo de formação, tem seus níveis de complexidade, seja na relação aluno-professor, nos conteúdos que devem ser ensinados ou nas metodologias ativas que há a necessidade de domínio. Assim, o PIBID é uma política que visa potencializar esse processo, fazendo com que os futuros professores tenham outro olhar sobre a docência.

Isto é, compreendam a realidade da escola pública e a importância de metodologias ativas para que essa realidade seja mudada e principalmente para o aprendizado e interesse dos alunos, fazendo com que se desconstruam o pensamento sobre a disciplina de geografia, que outrora era irrelevante e passam a compreender que, importantes temas da contemporaneidade e do passado dentro de contextos sociais e naturais fazem parte da ciência geográfica.

Obviamente, não se pode apontar o PIBID com um salvador da educação brasileira, mas sem dúvidas, é uma ferramenta muito importante para se alcançar a qualidade do ensino básico público, a parceria entre Universidade e Escola Pública formam um pilar necessário para a ascensão do ensino. Diante disso, faz-se necessário o fortalecimento e a continuidade do programa, para que mais professores em formação e alunos da escola pública tenham acesso a essa política educacional e possam ter experiências positivas e enriquecedoras, dentro do processo ensino-aprendizagem, teoria-prática que o PIBID proporciona. Assim, é evidente o poder transformador que o PIBID tem na formação inicial dos docentes. A esse respeito Nóvoa (2022), afirma que

Quando olhamos para programas como o PIBID, e a forma como foi concretizado em muitas instituições de todo o Brasil, facilmente identificamos proximidades com a proposta apresentada neste

texto. São ideias diferentes, mas que se baseiam num mesmo movimento de transformação da formação de professores (Nóvoa, 2022, p. 90).

Analisando a importância do PIBID é perceptível que é uma política pública que busca fortalecer a identidade docente desde o início da formação de professores, como o dispõe o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que instituiu o programa e representa avanço e maturidade do pensamento de Pimenta (2006), Tardif (2014) e Nóvoa (2022), quando a experiência não é mais somente uma fonte de saber entre outras, mas o principal *locus* no qual a identidade e a competência docente se constroem.

Com relação a identidade docente em geografia e construção do pensamento pedagógico geográfico, analisa-se a partir do recorte para formação de professores e os saberes necessários à docência para o campo da formação do professor de Geografia e a autonomia docente e há preocupação e fortalecimento crítico no debate sobre como formar profissionais (Copatti, 2019). Questões como crítica às reformas educacionais de cunho tecnicista e discussões sobre a formação de professores para a construção do pensamento pedagógico geográfico autônomo e crítico são comuns no processo de formação do docente (Cavalcanti, 2012).

A autonomia docente não é uma ação individualizada, mas está relacionada à capacidade intelectual, crítica e reflexiva, para planejar e executar de maneira significativa e contextualizada o ensino de geografia, sendo, esses pontos que possibilitam ao professor desenvolver sua autonomia docente, ou a construção de um pensamento pedagógico geográfico (Copatti, 2019; Monteiro; Monteiro; Azevedo, 2010). Portanto, a autonomia é advinda de articulações críticas de vários saberes, sucedidos de diversas fontes como os da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências. Esse conjunto constroem a prática diária da profissão.

Em sua pesquisa sobre a construção do pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente, Copatti (2019) aborda que o professor de Geografia não irá se construir plenamente sem um pensamento geográfico sólido, na qual essa solidez vai além de conhecimento técnico-científico puro e que, para um processo educativo com significado, faz-se necessário incorporar outras formas de saberes.

Os saberes docentes são plurais e formados por uma mistura de elementos diversos, na qual o saber do professor é um saber social, pois todas as experiências vivenciadas pelos docentes irão influenciar de alguma maneira o seu fazer pedagógico. Portanto, é relevante incorporar os saberes mais populares à prática docente em busca de um ensino contextualizado, crítico e que possibilite superar a mera reprodução de conteúdo (Tardif, 2014).

Neste sentido, para o professor conseguir construir seu pensamento pedagógico geográfico, será possível praticar a educação geográfica articulando três dimensões essenciais e indissociáveis à construção do olhar geográfico, sendo: a ciência que traz possibilidade da construção de um olhar geográfico crítico do educando; a realidade, que está relacionada à dimensão do vivido no contexto das relações humanas e; os processos, que estão relacionados a como o professor pode fazer para trabalhar as abordagens geográficas de maneira significativa e contextualizada (Copatti, 2019).

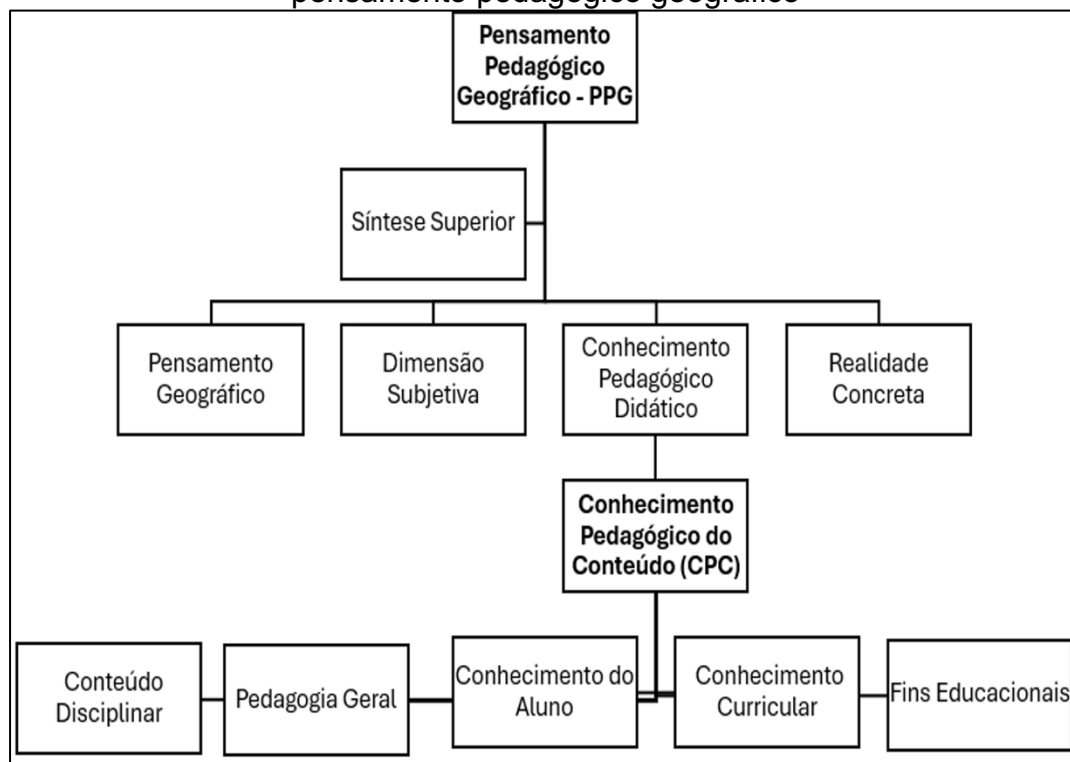
Para chegar à formulação do pensamento pedagógico geográfico, Copatti (2019) recorre ao ‘Pedagogical Content Knowledge’ ou ‘Conhecimento Pedagógico do Conteúdo’ proposto por Shulman (2005). A sua sistematização está dimensionada em “(a) conhecimento do conteúdo; (b) conhecimento didático (ou pedagógico) geral; (c) conhecimento do currículo (procedimental); (d) conhecimento didático (ou pedagógico) do conteúdo; (e) conhecimento dos contextos educacionais (ou da escola)” (Corrêa; Pasqualli, 2022, p. 234), sendo essenciais para a formação dos saberes docentes.

Quando articulado o conhecimento pedagógico do conteúdo ao pensamento pedagógico geográfico, essa articulação se torna arcabouço mais amplo e quando relacionados de forma sólida na formação docente inicial possibilita “construir processos e procedimentos inerentes à prática de ensino destes conteúdos que os ressignifiquem, não tendo uma finalidade em si, mas a relação com o todo e com a realidade.” (Copatti, 2019, p. 173).

Sem a construção pensamento pedagógico geográfico pelo professor, pode acarretar alienação, a uma racionalidade técnica em relação ao seu fazer docente e afetar diretamente a construção da identidade docente. Ao desenvolver esse pensamento, o professor constrói alternativas sólidas para superar essa visão simplista e reducionista de que a dimensão teórica é dissociada da prática, na qual,

defende-se a indissociabilidade entre o conhecimento pedagógico do conteúdo e o pensamento pedagógico geográfico. A Figura 4 mostra a associação que Copatti (2019) fez entre os conceitos do conhecimento pedagógico do conteúdo e os do pensamento pedagógico geográfico.

**Figura 4** - Indissociabilidade entre conhecimento pedagógico do conteúdo e o pensamento pedagógico geográfico



**Fonte:** Adaptado de Copatti (2019), por Silva; Ximenes (2023).

No cartograma, evidencia-se que Copatti (2019) não descarta o conhecimento pedagógico do conteúdo proposto por Shulman (2005), mas o recontextualiza e amplia dentro de uma proposta mais global. Pois, o conhecimento pedagógico do conteúdo é uma ferramenta especializada para o ensino de conteúdos específicos, já o pensamento pedagógico geográfico se apresenta como opção de projeto intelectual completo ao recém-professor-geógrafo. Enquanto, o primeiro responde à pergunta 'Como ensinar este conceito geográfico?', o segundo responde a perguntas mais complexas, como 'Por que ensinar Geografia? Para quem? Que mundo queremos ajudar a construir? Como minha história e meus valores dialogam com este conteúdo e com meus alunos?'

Quando articulado o conhecimento pedagógico do conteúdo ao pensamento pedagógico geográfico, esses se tornam um arcabouço mais amplo. Quando relacionados de forma sólida na formação docente inicial, possibilita “construir processos e procedimentos inerentes à prática de ensino destes conteúdos que os ressignifiquem, não tendo uma finalidade em si, mas a relação com o todo e com a realidade.” (Copatti, 2019, p. 173). O pensamento pedagógico geográfico é, portanto, a materialização, no campo específico da geografia, de uma docência autônoma, reflexiva e comprometida, sendo uma proposta estratégica para superar os desafios iniciais na carreira do professor de geografia.

## 2 SABERES E IDENTIDADES E O PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Nesta seção são destacados recortes a partir das experiências vivenciadas por um recém-chegado professor de geografia em uma escola de ensino médio da rede estadual do Ceará. Abordando algumas dinâmicas que vão surgindo nos primeiros passos da profissão, como o distanciamento entre a teoria acadêmica e a realidade escolar e a dicotomia entre o ideal e o real. A habilidade de transformar esses conflitos consolida o saber e o ser autônomo, reafirmando o desenvolvimento da identidade profissional do professor de geografia.

O início da carreira do professor de geografia é marcado por desafios que vão e estão para além dos saberes dos conteúdos disciplinares (Tardif, 2014). Ao chegar no ambiente escolar, o recém-professor se confronta com uma fusão complexa de tarefas a realizar, que demanda articular objetivos de aprendizagem, conteúdos geográficos e estratégias didáticas em um cronograma viável, relacionados ao fazer docente na escola.

Como primeiro desafio, tem-se a distância entre a geografia que se experiencia na universidade e a geografia escolar. Questionamentos como: na graduação tenho um semestre exclusivo para conteúdo X, e agora tenho que priorizar entre conteúdos complexos como ‘Estrutura da Terra; Geomorfologia; Pedologia’ em um bimestre, em aulas de cinquenta minutos, uma vez na semana.

Com esse primeiro desafio, pode-se destacar o distanciamento existente durante a formação docente e a realidade vivenciada no ambiente escolar. Porque, “a geografia escolar não é, pois, a que se ensina e a que se investiga na universidade, não é a geografia acadêmica. Ambas são estruturas do

conhecimento geográfico que guardam relações entre si, mas são distintas" (Cavalcanti (2012, p. 92).

Quando a autora faz destaque sobre essa diferença entre o ideal e o real, pode-se relacioná-los aos primeiros dilemas dos recém-professores, que é o distanciamento da geografia que se aprende na academia, da geografia escolar, como fazer essa mediação na prática. Ao se deparar com o ambiente da escola, pode-se perceber a diferença do que se aprende na universidade, que nem sempre é aplicável diretamente em sala de aula, causando um choque com a realidade.

Outro ponto que se apresenta como desafio é a tensão referente aos documentos que irão nortear a sua prática. Quando o professor precisa operacionalizar documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), são documentos genéricos ou desconectados do contexto local, para turmas com níveis de aprendizagem e realidades socioeconômicas muito heterogêneas isso se torna um problema de difícil resolução. Pois, quando essa dimensão não é absorvida de forma satisfatória na formação inicial, no que se refere ao conhecimento teórico, esse despontará como um dos primeiros desafios ao recém-professor (Copatti, 2019).

Um caminho apontado para superar é desenvolver a competência de ressignificação curricular, ou seja, não ser mero executor, mas crítico das diretrizes. É necessário usar os saberes experienciais para adaptar objetivos e conteúdo à realidade concreta dos alunos, criando um currículo híbrido (Pimenta, 2006), que faça sentido para todos a partir do pensamento pedagógico geográfico (Copatti, 2019). Neste aspecto, existem dificuldades iniciais na medição dos conhecimentos teóricos para parte pedagógica prática, o que pode levar o recém-professor a apoiar-se nas bases tradicionais de ensino, como o uso exclusivo e excessivo do livro didático (Saggiorato; Leme, 2020; Cavalcanti, 2012).

Como segundo desafio, das experiências vivenciadas, destaca-se o uso do livro didático. Durante todo o processo de formação docente, instigados a analisar o livro didático, para conhecer suas potencialidades e fragilidades, o que possibilitará a buscar por outras fontes, quando este estiver desatualizado, e não contemplar de forma satisfatória o conteúdo proposto. Entretanto, o livro didático acaba sendo o companheiro majoritário das aulas, pois fatores como recursos para atividades, como caça ao tesouro, elaboração de mapas on-line, análise de solos,

aulas de campo e tempo de planejamento para atividades erguem barreiras, levando de volta à centralidade do livro didático.

Cabe destacar que o livro didático, quando usado de forma crítica, fortalece a autonomia intelectual. E essa autonomia, também, nasce nesse momento de escolha de como o recurso irá ser usado e na relação que o professor estabelece com esse material. É nessa primeira fase que o professor faz adaptações na linguagem que irão deixar marcas na sua atuação docente e nas relações com seus alunos e colegas professores (Copatti, 2019).

A respeito da dependência do livro didático como principal recurso pedagógico, sendo esse o mais usado entre os recém-professores de geografia, tem-se que o uso excessivo do livro didático limita a criatividade e a contextualização do professor (Saggiorato; Leme, 2020). Em alguns casos, esse choque somado à pouca experiência do professor pode levar a simplificar ou esvaziar os conteúdos científicos para torná-los acessíveis (Oliva, 2021).

Ao destacar a simplificação ou esvaziamento dos conteúdos, deve-se apresentar um posicionamento crítico, expondo a ideia de uma 'linguagem pedagógica autônoma', em que o docente reduz os conhecimentos científicos para torná-los compreensíveis a geografia escolar. E como forma de romper com o pensamento simplista, os recém-professores não devem temer o uso da linguagem científica nas salas de aulas no ensino médio. Pois sem o conhecimento científico não é possível desenvolver nos estudantes a leitura crítica de mundo (Oliva, 2021).

Como terceiro desafio, destaca-se a rotina burocrática pedagógica, como os planejamentos anuais, mensais ou semanais. Chegar na escola no seu primeiro ano, para além dos planejamentos, a rotina sistêmica burocrática se apresenta como ferramenta de entrava. Durante a graduação é discutido como planejar melhor as aulas de geografia e qual metodologia usar para contextualizar a melhor maneira de transmitir o conteúdo. Porém, ao chegar na escola os sistemas que precisam ser alimentados consome mais tempo que a programação da aula e isso, acaba comprometendo o planejamento pedagógico. E ainda tem que se considerar as outras atividades, como: participações em olimpíadas, orientações em feiras científicas e aulas na base diversificada do currículo.

O que se apresenta como desafio são os momentos em que o recém-professor se vê desafiado por demandas relacionadas à rotina escolar que agora

são de sua responsabilidade, como os planejamentos anuais, mensais ou semanais, a depender da escola de atuação, sendo situações que se apresentam como fragilidades da formação inicial. E “alguns professores possuem fragilidades, e isso relaciona-se, em grande medida, ao modo como ocorreu a formação inicial, considerada o fator preponderante para o desenvolvimento da autonomia docente” (Copatti, 2019, p. 211). Sendo essa dificuldade fruto do distanciamento existente entre a produção do conhecimento geográfico das universidades e a produção do conhecimento geográfico no contexto escolar.

Como possibilidade para superar essas fragilidades de planejamento e gestão de tempo, propõe-se recorrer aos saberes curriculares e experienciais de forma compartilhada com os pares mais experientes, buscando saber o que priorizar (Tardif, 2014). Ao buscar trocar experienciais com os pares, possibilita ao recém-professor de Geografia a confiança para articular os saberes curriculares e direcionar um planejamento que seja de fato flexível e executável.

Como quarto desafio, apresenta-se a autonomia docente, sendo diretamente ligada à ideia individualista do ‘fazer sozinho’. Quando se chega à escola, é necessário mostrar autonomia, que está relacionada ao fazer sozinho, a ideia de autonomia docente é frequentemente associada à prática cotidiana, como uma imposição de trabalho solitário e individualista. Sem partilhar os saberes com os colegas, pois, deseja-se mostrar que, mesmo recém-formado, consegue-se dominar os processos.

Há casos, em que os diálogos com a gestão escolar não são efetivos, trazendo sentimentos de abandono ao professor, que relaciona essa solidão à autonomia para resolver seus problemas, não encontrando espaços de troca e apoio efetivo entre os pares ou com a gestão. A falta de diálogos fortalece no recém-professor o entendimento de que sua autonomia está em tomar decisões de forma individualista e solipsista. A autonomia é entendida como uma prática social e relacional, acontecendo a partir da negociação de interesses e na participação coletiva, sendo essa a possibilidade para superar essa realidade equivocada de que autonomia é individual e singular (Contreras, 2002).

O quinto desafio está em como mobilizar a teoria (saberes disciplinares) e prática (saberes experienciais) fortalecendo o processo para formação da identidade enquanto docente em geografia. Conseguir mobilizar esses saberes é

fundamental para entender a dinâmica da sala de aula, associando as teorias por meio de vários pensamentos aplicados às práticas que são pertinentes e essenciais nesse processo. A partir de cada dinâmica na sala de aula, entende-se que existem práticas que não funcionam e as que são ideias para se trabalhar com turmas mais difíceis. Nesse sentido, a teoria é um dos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem para o professor em exercício de sua função (Contreras, 2002).

Em resumo, como possibilidades de superação para todos os desafios encontrados pelo recém-professor de geografia, é construir seu pensamento pedagógico geográfico durante o processo de formação (Copatti, 2019). Essa estrutura interna integra os saberes de Tardif (2014), como o propósito ético destacado por Contreras (2002), que lhe dará a segurança intelectual para negociar os conflitos, adaptar recursos, inovar na prática e, assim, exercer uma autonomia substantiva e resiliente. Neste sentido, vários são os desafios que irão se apresentar ao professor de geografia, tanto no início quanto ao longo de toda sua carreira docente. A esse respeito é possível perceber que

[...] o ensino de Geografia, assim como as demais disciplinas das Ciências Humanas, tem um papel muito importante para a formação cidadã dos estudantes, os mesmos fazem parte de espacialidades geográficas impregnadas de relações de poder, sejam elas urbanas ou rurais, todos convivem com esses aspectos sociais (Machado; Ximenes; Santos, 2023, p. 15).

Os saberes experienciais ajudam a compreender melhor a realidade dos alunos e a adaptar as estratégias de ensino ao contexto local (Tardif, 2014). A partir das vivências em sala, é possível desenvolver maior sensibilidade para lidar com diferentes situações, tornando as práticas mais dinâmicas e significativas. É dessa forma que se adaptar o conhecimento teórico às diferentes realidades que surgem em sala de aula (Copatti, 2019).

O sexto desafio está em como superar os conflitos entre teoria e prática para contribuir no saber/fazer e saber/ser professor de geografia? No início, tudo é uma bagunça, porque, ainda, se tentando entender o que se faz ali. Quando se associa a teoria a essa prática é necessário praticar bastante para acertar. Portanto, uma das principais superações é se permitir tentar, principalmente quando você acha que não consegue. Então, só na prática se consegue evoluir nos saberes.

Neste contexto, a superação não é a eliminação dos desafios, mas o conflito teoria/prática vivenciado pelo recém-professor, esse é um rito de passagem fundamental. Por meio dele e das diversas negociações reflexivas que exige, o docente transforma saberes externos em ferramentas pessoais, consolidando tanto sua competência prática quanto sua identidade profissional autônoma.

## **CONSIDERAÇÕES**

Este relato de experiência buscou compreender os conflitos existentes entre teoria/prática que são vivenciados pelos recém-professores ao chegar no ambiente escolar. Esses conflitos são vistos como um rito de passagem, no processo da construção da identidade e autonomia docente. E, por meio da negociação reflexiva que o docente transforma os saberes essenciais à docência em ferramentas pessoais, para consolidar seu fazer prático na escola.

A base teórica utilizada neste estudo demonstrou que o distanciamento inicial entre os saberes disciplinares, a geografia da academia e os saberes experienciais e a geografia da escola, vivenciam conflitos que podem ser vistos não como uma falha, mas como um rito de passagem constitutivo da profissionalização e identidade docente.

Outra consideração relevante é que o início da carreira do professor de geografia é marcado por desafios. Que vão desde a mediação entre a teoria e a realidade da sala de aula, passando pelas diretrizes curriculares e os planejamentos, até o isolamento individual, resultante da visão solipsista de que a autonomia docente está diretamente ligada ao 'saber fazer só'. No processo de reflexão sobre os desafios vivenciados nesse relato de experiência, o principal questionamento, é como superar esses desafios que se colocam ao recém-professor, como o fato de ter pouca experiência em sala de aula, não supera, mas, durante o processo de formação docente, quanto mais próximo do ambiente escolar estiver, melhor será.

A questão não é eliminar os desafios, mas sim tomar ciência deles para que se possa estabelecer uma prática social e relacional, além de fortalecer o pensamento pedagógico geográfico autônomo, possibilitando ao professor reconfigurar instrumentos como o livro didático, adequar currículos à sua realidade e manter sua identidade em meio à precarização.

Em relação à formação inicial, este trabalho destaca a necessidade de criar espaços bem-organizados para a introdução à docência, como o PIBID, além de uma formação que, desde o início, estimule a reflexão crítica e a elaboração do pensamento pedagógico geográfico. Isso visa preparar o futuro professor não para uma prática idealizada, mas para uma prática crítica, autônoma e viável na complexidade do ambiente escolar.

Assim, pode-se afirmar que a identidade do professor de geografia é um conjunto dinâmico em constante formação, moldado pelo intenso e criativo intercâmbio entre o conhecimento adquirido, as experiências vividas e as aspirações pedagógicas. A vivência inicial no ensino médio, com todas as suas dificuldades, é um espaço de aprendizagem ímpar, que reforçam a construção da identidade e autonomia docente, onde o 'eu professor' se consolida, transformando saberes externos em ferramentas pessoais de ensino e ação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: CAPES, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 15 jun. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. em: 15 jun. de 2025.

BRASIL, **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Disponível em: 15 jun. de 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Disponível em: 15 jun. de 2025.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COPATTI, C. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/d8d304bb-97a0-44b5-a8d4-19806faae1bb/content>. Acesso em: 15 jun. de 2025.

CORRÊA, P. R.; PASQUALLI, R. Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: Percepções e Aproximações Teóricas. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 229–238, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n2p%p. Disponível em:

<https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9085>.

Acesso em: 15 jan. 2025.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, 2017. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4311>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MACHADO, F. A.; XIMENES, A. V. S. F. M.; SANTOS, M. D. de S. Gênero e diversidade no ensino básico: como estas questões são abordadas no livro didático de Geografia? *In*: TELES, G. A.; FALCÃO SOBRINHO, J.; HOLANDA, V. C. C. de (org.). **Meio Ambiente e Ensino de Geografia**. 1. ed. Sobral: Sertão Cult, 2021. p. 11-26. Disponível em:

<https://repositorio.editorasertaocult.com.br/index.php/omp/catalog/view/131/287/306>. Acesso em: 14 dez. 2025.

MONTEIRO, M. A. A.; MONTEIRO, I. C. de C.; AZEVEDO, T. C. A. M. de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 03, p. 117-130, set.-dez. 2010 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/rkyHJFmFjHGNhSMjfhqLFCQ/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 15 jan. 2025.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>.

Acesso em: 15 jan. 2025.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: Um Retardo Desnecessário. *In*: CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 34-49.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

SAGGIORATO, B.; LEME, R. C. Os saberes do professor de Geografia.

**Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 24, p. e35, 2020. DOI:

10.5902/2236499442578. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/42578>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, A. F.; XIMENES, A. V. S. F. M. Recursos metodológicos para o ensino de Geografia: tornando as aulas mais atrativas aos educandos. *In*: Teles, Glauciana Alves, José Falcão Sobrinho, Virgínia Célia Cavalcante de Holanda. (Org.). **Anais do II Seminário Nacional de Educação Geográfica: Formação de Professores, Metodologias de Ensino**. 1ed.Sobral/Ceará.: Sertão Cult, 2023, v. 1, p. 178-186.

Disponível em:

<https://repositorio.editorasertaocult.com.br/index.php/omp/catalog/book/131>

Acesso em: 15 dez. de 2025.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.